



# GUIDE MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ANALYSE SECTORIELLE DE L'ÉDUCATION



VOLUME 3

Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation - Volume 3

Novembre 2021

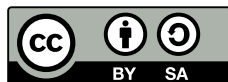
Conception graphique : by Reg' - [www.designbyreg.dphoto.com](http://www.designbyreg.dphoto.com)

**Nota bene**

Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'UNESCO, de l'IPE, de l'UNICEF, de l'UK FCDO ou du Partenariat mondial pour l'éducation. Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO, de l'IPE, de l'UNICEF, du UK FCDO ou du Partenariat mondial pour l'éducation aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution Non Commercial ShareAlike 3.0 IGO (CCBYSA 3.0 IGO, <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (<http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncsa-fr>). La présente licence s'applique exclusivement aux textes de la publication.

Publication : IPE-UNESCO, UNICEF, Partenariat mondial pour l'éducation, et Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni.



© IPE-UNESCO ; UNICEF ; Partenariat mondial pour l'éducation ; Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni, 2021



# GUIDE MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ANALYSE SECTORIELLE DE L'ÉDUCATION

VOLUME 3

ANALYSES THÉMATIQUES

# SOMMAIRE

Liste des exemples	6
Liste des graphiques et des cartes	8
Liste des tableaux	10
Liste des encadrés	11
Avant-propos	14
Remerciements	16
Acronymes et abréviations	18
Introduction	20

---

## CHAPITRE 11

### ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES ENFANTS HANDICAPÉS 25

Introduction	30
--------------	----

#### **SECTION 1. Capacités et gestion du système 42**

1.1 Cadre réglementaire	42
1.2 Cadre institutionnel et capacité du système	50
1.3 Systèmes de données	52
1.4 Coûts et financement	63

#### **SECTION 2. Inclusion des enfants handicapés dans le système éducatif 72**

2.1 Comparaison de la non-scolarisation des enfants handicapés ou non handicapés	72
2.2 Accès à l'apprentissage précoce pour les enfants handicapés	77

#### **SECTION 3. Enjeux liés à l'offre - Cadre d'apprentissage et qualité 80**

3.1 Programmes d'apprentissage inclusifs pour les jeunes enfants handicapés	80
3.2 Accès physique à l'école et dans l'école	83
3.3 Enseignement et apprentissage	86
3.4 Partenariats avec les acteurs non étatiques	92

#### **SECTION 4. Enjeux liés à la demande 94**

4.1 Attitudes et croyances entourant l'éducation des enfants handicapés	94
4.2 Obstacles financiers des ménages et accès à l'éducation des enfants handicapés	95

## CHAPITRE 12

### ANALYSE DES RISQUES DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION 101

Introduction	106
<b>SECTION 1. Résumé et cartographie des risques</b>	<b>117</b>
1.1 Le profil de risque du pays	117
1.2 Description et cartographie des aléas et des conflits	120
1.3 Les causes des risques et leurs interconnexions	127
1.4 Les conséquences et les effets des aléas et des conflits sur la population	131
<b>SECTION 2. Les effets des risques sur l'éducation</b>	<b>136</b>
2.1 Effets des aléas et des conflits sur l'éducation	136
2.2 Création d'indices synthétiques du risque pour l'éducation	152
2.3 Croisement des indices de risque et des données SIGE	159
2.4 Impact financier des risques sur le secteur de l'éducation	169
<b>SECTION 3. L'influence de l'éducation sur les conflits et les aléas</b>	<b>172</b>
3.1 Causes de conflits liées à l'éducation	174
3.2 Consolidation de la paix et de la cohésion sociale par l'éducation	184
3.3 Le rôle de l'éducation dans la prévention des catastrophes naturelles et la préparation à leur survenance	191
<b>SECTION 4. Gestion, prévention et administration des risques dans le secteur de l'éducation</b>	<b>193</b>
4.1 Facteurs facilitant la réduction des risques au niveau national	194
4.2 Modalités de gestion des risques spécifiques au secteur de l'éducation	196
4.3 Financement de l'éducation en situation d'urgence	211

## CHAPITRE 13

### FONCTIONNEMENT ET EFFICACITÉ DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION 219

Introduction	222
<b>SECTION 1. Cadre analytique et conceptuel</b>	<b>225</b>
1.1 L'administration publique au niveau central	227
1.2 Ministères et unités organisationnelles	231
1.3 Agents individuels	236
1.4 Les relations entre les autorités nationales et leurs partenaires	240
<b>SECTION 2. Considérations méthodologiques</b>	<b>243</b>
2.1 Préparation de l'analyse institutionnelle	244
2.2 Méthodes, processus et sources de collecte des données	248

# CHAPITRE 14

## RECENSEMENT DES PARTIES PRENANTES ET ANALYSE AXÉE SUR LES PROBLÈMES 259

Introduction 264

### SECTION 1. Cadre d'analyse des motivations, relations et dynamiques des parties prenantes 268

1.1 Aperçu des principales parties prenantes et de leurs relations au sein  
des systèmes d'éducation 268

1.2 Types de motivations et d'intérêts des principales parties prenantes 270

1.3 Responsabilité des parties prenantes de l'éducation 272

### SECTION 2. Application de l'analyse axée sur les problèmes 273

2.1. Première étape – définition des problèmes prioritaires 273

2.2. Deuxième étape – détermination des causes immédiates 276

2.3. Troisième étape – Analyse des chaînes de causalité 279

### SECTION 3. Exécution des analyses des parties prenantes 284

3.1 Cartographie des parties prenantes pertinentes et de leurs rôles respectifs 285

3.2 Cartographie de la nature et de la cohérence des rapports de redevabilité  
des parties prenantes 288

3.3 Définition des coalitions potentiellement favorables ou défavorables à la réforme 293

### SECTION 4. Résultat final – gérer les questions sensibles et assurer la pertinence 304

## ANNEXES CHAPITRE 11

<b>ANNEXE 11.1</b>	Comparaison du modèle médical et du modèle social/des droits humains de prise en charge du handicap	310
<b>ANNEXE 11.2</b>	Questions à examiner au moment de restructurer le système d'éducation pour le rendre plus inclusif	311
<b>ANNEXE 11.3</b>	Cadre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées – trousse à outils	312
<b>ANNEXE 11.4</b>	Questionnaire d'évaluation de la capacité du système local à mettre en œuvre l'éducation inclusive pour les personnes handicapées – membres du personnel des bureaux de l'éducation des districts (Ghana)	338
<b>ANNEXE 11.5</b>	Questionnaire d'évaluation de la capacité du système local à mettre en œuvre l'éducation inclusive pour les personnes handicapées – enseignants (Ghana)	340
<b>ANNEXE 11.6</b>	Questionnaire d'évaluation de la capacité du système local à appuyer la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées – enseignants, parents et élèves (Ghana)	343
<b>ANNEXE 11.7</b>	Sources et types de données disponibles sur le handicap et utilisation de ces données	346
<b>ANNEXE 11.8</b>	Questionnaire sur les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive – enseignants ou autres parties concernées (Ghana)	350
<b>ANNEXE 11.9</b>	Questionnaire sur l'expérience scolaire des enfants handicapés (Ghana)	353
<b>ANNEXE 11.10</b>	Questionnaire pour les parents d'enfants handicapés fréquentant l'école régulière (Ghana)	355
<b>ANNEXE 11.11</b>	Questionnaire pour les parents d'enfants non handicapés fréquentant l'école régulière (Ghana)	359
<b>ANNEXE 11.12</b>	Questionnaire pour les parents d'enfants handicapés fréquentant une école spéciale (Ghana)	361
<b>ANNEXE 11.13</b>	Questionnaire pour les parents d'enfants handicapés ne fréquentant pas l'école (Ghana)	364
<b>ANNEXE 11.14</b>	Questionnaire pour les parents d'enfants handicapés (questions générales) (Ghana)	366
<b>ANNEXE 11.15</b>	MICS5 de la Serbie (2014) – Questionnaire sur les attitudes à l'égard des personnes handicapées	371

## ANNEXES CHAPITRE 12

<b>ANNEXE 12.1</b>	Exemple de questionnaire adressé aux directeurs d'école pour identifier et caractériser les risques auxquels l'école et la collectivité sont exposées	372
<b>ANNEXE 12.2</b>	Exemple de l'outil d'évaluation des risques pour la réouverture des écoles développé par le bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique orientale et australe	377
<b>ANNEXE 12.3</b>	Note méthodologique sur l'échelle de gravité des besoins - Exemple de la Syrie, Aperçu des besoins humanitaires 2019	382

## ANNEXES CHAPITRE 13

<b>ANNEXE 13.1</b>	Exemple spécifique d'un questionnaire d'un pays pour analyser le profil du personnel de l'administration de l'éducation	386
<b>ANNEXE 13.2</b>	Exemple spécifique d'un questionnaire d'un pays pour analyser les opinions du personnel de l'administration de l'éducation	392

## ANNEXES CHAPITRE 14

<b>ANNEXE 14.1</b>	Exemples de motivations des parties prenantes	395
<b>ANNEXE 14.2</b>	Directives générales sur l'organisation d'entretiens semi-structurés et de groupes de réflexion	398
<b>ANNEXE 14.3</b>	Quelques exemples d'enjeux importants à aborder pendant les entretiens menés avec les parties prenantes, l'exercice de cartographie des parties prenantes, et l'analyse axée sur les problèmes	400

## LISTE DES EXEMPLES

EXEMPLE 11.1	.....	49	EXEMPLE 12.1	.....	118
(Évaluation des entraves à la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive) : Enquête sur la manière dont les enseignants perçoivent les principaux enjeux de la mise en œuvre de la politique nationale d'éducation inclusive au Ghana, 2017			(Analyse de l'indice INFORM) : Risque global moyen, malgré une exposition réduite, en raison de faibles capacités de gestion des aléas, Guinée, 2018		
EXEMPLE 11.2	.....	66	EXEMPLE 12.2	.....	121
(Estimation des dépenses et des coûts unitaires consacrés à l'éducation inclusive) : Dépenses consacrées à l'éducation inclusive et aux enfants handicapés dans les écoles spéciales et régulières, Ghana, 2015			(Typologie et fréquence des risques) : Évaluation participative des risques, de leur fréquence et des éventuels effets domino, Soudan du Sud, 2014		
EXEMPLE 11.3	.....	74	EXEMPLE 12.3	.....	122
(Estimation du nombre d'enfants handicapés non scolarisés) : Enfants non scolarisés et handicap, Palestine, 2011			(Analyse des données ACLED) : Type et envergure des conflits, facteurs aggravants, causes structurelles et tendances historiques, niveaux national et infranational, RCA, 1997-2016		
EXEMPLE 11.4	.....	78	EXEMPLE 12.4	.....	125
(Occasions de scolarisation post-primaire pour les enfants handicapés) : Enfants handicapés dans l'éducation secondaire, Lesotho, 2013			(Cartographie des risques infranationaux) : Risques auxquels sont confrontés les ménages urbains, ruraux et kutchis en Afghanistan, 2005, 2007-2008 et 2011-2012		
EXEMPLE 11.5	.....	95	EXEMPLE 12.5	.....	130
(Évaluation des attitudes à l'égard du handicap) : Attitudes à l'égard des enfants handicapés, Serbie			(Analyse des problèmes sous forme de diagramme arborescent) : Le risque de sécheresse, ses causes sous-jacentes et ses effets sur d'autres risques, Tchad, 2011		

EXEMPLE 12.6. ....	132	EXEMPLE 12.19. ....	164
(Coût humain et économique des aléas naturels) : Étude statistique des personnes exposées, affectées ou tuées par des aléas naturels, et conséquences sur l'économie, Mozambique, 1980-2010		(Équipements scolaires dans les zones à risque) : Infrastructures et mobiliers des écoles primaires publiques des provinces en situation de conflit en RDC, 2011/2012	
EXEMPLE 12.7. ....	133	EXEMPLE 12.20. ....	166
(Effets des conflits armés sur les personnes déplacées) : Tendances, répartition des personnes déplacées et violation des droits des enfants dans les conflits armés, RDC, 2001-2012		(Conditions d'apprentissage dans les zones de conflit) : Évolution comparative des conditions de supervision et d'apprentissage dans des zones touchées ou non par des conflits, Mali, 2010-2014	
EXEMPLE 12.8. ....	138	EXEMPLE 12.21. ....	170
(Enquête quantitative sur les risques encourus par l'éducation) : Districts et écoles concernés par des risques naturels et anthropiques en Guinée-Bissau, 2015		(Coût d'un conflit pour le secteur de l'éducation) : Coûts directs et coûts d'opportunité du conflit armé en Syrie, 2015	
EXEMPLE 12.9. ....	141	EXEMPLE 12.22. ....	181
(Impact des risques sur l'offre en éducation) : Établissements scolaires et élèves touchés par des inondations et des conflits, Mali, 2012-2016		(Cadre sensible aux conflits pour l'élaboration des programmes d'enseignement) : Les programmes d'enseignement 2015 du Soudan du Sud, élaborés dans une optique de cohésion sociale	
EXEMPLE 12.10. ....	143	EXEMPLE 12.23. ....	183
(Attaques d'écoles) : Pillage et occupation d'écoles durant la crise, RCA (2012-2015)		(Politique linguistique sensible aux minorités) : Favoriser la cohésion sociale par la mise en place de politiques linguistiques inclusives dans l'éducation en Thaïlande et en Malaisie	
EXEMPLE 12.11. ....	144	EXEMPLE 12.24. ....	195
(Échelle de gravité des risques) : Besoins éducatifs de la Syrie au niveau communautaire (2017)		(Cadre national de gestion des risques) : Cadres organisationnels, réglementaires et institutionnels et plans d'intervention d'urgence, Côte d'Ivoire	
EXEMPLE 12.12. ....	146	EXEMPLE 12.25. ....	198
(Accès aux Technologies) : Analyse régionale pour l'apprentissage à distance au Togo		(Plans d'éducation des réfugiés) : Accès à l'éducation des Rohingyas réfugiés à Cox's Bazar au Bangladesh, 2018	
EXEMPLE 12.13. ....	148	EXEMPLE 12.26. ....	201
(Impact des risques sur la demande) : Recherche des facteurs liés à la demande qui influent sur la présence en classe, Afghanistan, 2011-2012		(Mécanismes de coordination de l'éducation en situation d'urgence) : Approches contrastées de la coordination humanitaire du développement pilotée par les partenaires au Soudan du Sud, et de la coordination des efforts de reconstruction pilotés par les pouvoirs publics au Népal	
EXEMPLE 12.14. ....	153	EXEMPLE 12.27. ....	203
(Indice synthétique du risque pour l'éducation, avec utilisation du HNO) : Risque au niveau des comtés, en fonction du degré des besoins humanitaires au Soudan du Sud, 2015		(Renforcement des capacités de gestion des risques) : Formation de formateurs pour l'éducation en situation d'urgence, RDC, 2012	
EXEMPLE 12.15. ....	156	EXEMPLE 12.28. ....	205
(Échelle de vulnérabilité des districts scolaires) : Exposition aux risques des différents districts des provinces touchées par le conflit, RDC, 2012		(Infrastructures résistantes aux catastrophes) : Reconstruction antisismique, réparation et rénovation des écoles au Népal, 2016	
EXEMPLE 12.16. ....	157	EXEMPLE 12.29. ....	207
(Indices synthétiques du risque dans le secteur de l'éducation) : Indices régionaux des aléas et des conflits dans le système éducatif ivoirien, 2011-2015		(Gestion des risques au niveau des établissements scolaires) : Directives de gestion des risques de conflit et de catastrophe à l'intention des institutions éducatives, Ouganda	
EXEMPLE 12.17. ....	161		
(Examen des indicateurs d'accès à l'éducation en situation de conflit) : Taux d'admission et d'achèvement en primaire par rapport à l'exposition aux risques, par province, RDC, 2011/2012			
EXEMPLE 12.18. ....	163		
(Examen de l'efficacité interne en situation de conflit) : Redoublements et efficacité interne, Mali (2010/2011 - 2015/2016)			

EXEMPLE 12.30	209	EXEMPLE 13.5	241
(Réponse à la COVID-19) : Outils pour évaluer le risque associé à la propagation de COVID-19 dans les écoles		(Relations institutionnelles avec les partenaires) : Les rôles des parties prenantes non publiques dans la planification et la gestion du système éducatif, Tanzanie continentale, 2012	
EXEMPLE 12.31	211	EXEMPLE 13.6	254
(Utilisation des outils de réponses à la COVID-19) : Boîte à outils « Rouvrir de meilleures écoles » en Asie du Sud		Le processus de production de l'Annuaire statistique de l'éducation, Comores, 2013-14	
EXEMPLE 12.32	214	EXEMPLE 14.1	274
(Financement de l'éducation en situation d'urgence) : Aide humanitaire pour l'éducation - Concentration de l'appui au bénéficiaire des provinces occidentales de la RDC, 2012		(Définition des problèmes prioritaires) : Principaux enjeux du secteur de l'éducation, en termes d'achèvement du cycle primaire, de disparités du revenu et d'acquis scolaires, pays X	
EXEMPLE 13.1	230	EXEMPLE 14.2	277
(Fonctionnement de l'administration publique) : La répartition des responsabilités au sein de l'administration publique, l'autonomie des grandes unités et l'efficacité institutionnelle, Comores, 2016		(Détermination des causes immédiates) : Les causes de la médiocrité des acquis scolaires, pays X	
EXEMPLE 13.2	232	EXEMPLE 14.3	280
(Dotation en ressources des unités organisationnelles) : Disponibilité des ressources matérielles et humaines au sein de l'unité et comparaison avec les besoins estimés, Zanzibar, 2012		(Analyse des chaînes de causalité) : Les causes intermédiaires, immédiates et profondes de l'absentéisme des enseignants, pays X	
EXEMPLE 13.3	234	EXEMPLE 14.4	288
(Coordination entre les unités organisationnelles) : L'efficacité de l'administration de l'éducation en matière de suivi et d'évaluation, Tanzanie continentale, 2012		(Cartographie des parties prenantes) : Rôles, rapports de redevabilité et motivations des parties prenantes concernant l'absentéisme des enseignants, pays X	
EXEMPLE 13.4	238	EXEMPLE 14.5	300
(Capacités individuelles des agents) : Profil des agents de l'éducation par rapport aux exigences des postes qu'ils occupent, Bénin, 2007		(Exécution ordonnée des réformes) : Négociation et ordonnancement des actions pour vaincre l'opposition des parties prenantes à la réforme, Chili	
		EXEMPLE 14.6	301
		(Alliances locales) : Solutions locales au sein de systèmes en difficulté ; Cap-Oriental (Afrique du Sud) et Ghana	

## LISTE DES GRAPHIQUES ET DES CARTES

GRAPHIQUE 11.1	35	GRAPHIQUE 12.1	119
Différences conceptuelles entre l'exclusion, la ségrégation, l'intégration et l'inclusion		Scores des composantes de l'indice INFORM, profil de risque de la Guinée, 2018	
GRAPHIQUE 11.2	38	GRAPHIQUE 12.2	122
Cycle du handicap et de la pauvreté		Évolution du nombre d'événements liés à un conflit en RCA, 1997-2016	
GRAPHIQUE 11.3	41	GRAPHIQUE 12.3	123
Le cadre conceptuel pour une éducation inclusive tenant compte du handicap		Nombre des événements liés à un conflit, par province, RCA, 2012-2016	
GRAPHIQUE 11.4	49	CARTE 12.1	126
Problèmes rencontrés par les enseignants dans la promotion de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées au Ghana, 2017		Proportion de ménages ayant subi un choc lié à l'accès à l'eau potable, par province, Afghanistan, 2011	
GRAPHIQUE 11.5	79	GRAPHIQUE 12.4	129
Taux de persistance dans l'éducation secondaire au Lesotho		Diagramme arborescent de détermination de l'interconnexion des risques	

GRAPHIQUE 12.5 .....	133	GRAPHIQUE 12.17 .....	163
<b>Évolution du nombre des personnes déplacées (2001-2012) et répartition par province, RDC, 2012</b>		<b>Pourcentage de redoublants et coefficient d'efficacité interne, Mali, 2010/2011 - 2015/2016</b>	
GRAPHIQUE 12.6 .....	135	GRAPHIQUE 12.18 .....	166
<b>Diagramme de criticité des risques, priorisation des risques selon leur probabilité de survenance et leurs conséquences</b>		<b>Variation comparative du nombre d'élèves par enseignant, du nombre de manuels par élève et du déficit de places assises dans les écoles du premier cycle fondamental, en fonction du statut et de l'incidence du conflit, Mali, 2010/2011-2014/2015</b>	
GRAPHIQUE 12.7 .....	137	GRAPHIQUE 12.19 .....	185
<b>Canaux par lesquels les risques menacent l'éducation</b>		<b>Cadre de consolidation de la paix et de cohésion sociale dans l'éducation</b>	
GRAPHIQUE 12.8 .....	138	GRAPHIQUE 12.20 .....	186
<b>Proportion des inspecteurs et des directeurs d'écoles ayant déclaré que leur inspection ou leur école était concernée par différents risques, Guinée-Bissau (2015)</b>		<b>Dimensions, domaines et indicateurs de consolidation de la paix et de cohésion sociale dans l'éducation</b>	
GRAPHIQUE 12.9 .....	139	GRAPHIQUE 12.21 .....	188
<b>Superposition du calendrier des principaux phénomènes saisonniers, aléas et conflits et du calendrier scolaire, Soudan du Sud (2014-2015)</b>		<b>Utilisation des 4R pour évaluer la contribution de l'éducation à une paix durable</b>	
GRAPHIQUE 12.10 .....	143	GRAPHIQUE 13.1 .....	226
<b>Proportion des écoles ayant subi une attaque en RCA, 2013-2015</b>		<b>Fonctionnement de l'administration de l'éducation - Un cadre analytique</b>	
CARTE 12.2 .....	144	GRAPHIQUE 13.2 .....	227
<b>Classement de la gravité des risques au niveau communautaire, Syrie, 2017</b>		<b>Fonctionnement de l'administration publique - Aperçu conceptuel</b>	
GRAPHIQUE 12.11 .....	146	GRAPHIQUE 13.3 .....	231
<b>Togo - % des ménages ayant accès aux technologies pour l'apprentissage à distance, par région</b>		<b>Fonctionnement des unités organisationnelles - Aperçu conceptuel</b>	
GRAPHIQUE 12.12 .....	146	GRAPHIQUE 13.4 .....	236
<b>Taux net de fréquentation dans le primaire, par sexe, Afghanistan, 2005-2012</b>		<b>Rôles et profils individuels des agents - Aperçu conceptuel</b>	
GRAPHIQUE 12.13 .....	155	GRAPHIQUE 13.5 .....	240
<b>Carte des risques au niveau des comtés et des États, distribution des risques selon les comtés, Soudan du Sud, début 2015</b>		<b>Relations entre l'administration de l'éducation et ses partenaires - Aperçu conceptuel</b>	
GRAPHIQUE 12.14 .....	156	GRAPHIQUE 14.1 .....	269
<b>Répartition des sous-divisions par niveau de risque, dans les provinces touchées par le conflit, RDC, 2012</b>		<b>Aperçu des rapports de responsabilité dans la prestation de services</b>	
CARTE 12.3 .....	156	GRAPHIQUE 14.2 .....	274
<b>Proportion des écoles et nombre des élèves situés dans des zones à haut risque des provinces touchées par un conflit en RDC, 2011/2012</b>		<b>Accès aux niveaux scolaires successifs – 1 à 12 (2007), pays X</b>	
CARTE 12.4 .....	158	GRAPHIQUE 14.3 .....	278
<b>Impact des aléas sur le réseau scolaire, par direction de l'éducation, Côte d'Ivoire, 2011/2012</b>		<b>Causes immédiates des piètres acquis scolaires, pays X</b>	
GRAPHIQUE 12.15 .....	161	GRAPHIQUE 14.4 .....	281
<b>Taux d'admission et d'achèvement en primaire, par province, RDC, 2011/2012</b>		<b>Analyse de la chaîne de causalité de l'absentéisme élevé des enseignants conduisant à un temps d'enseignement effectif insuffisant, pays X</b>	
GRAPHIQUE 12.16 .....	161	GRAPHIQUE 14.5 .....	287
<b>Taux d'achèvement et part des zones à haut risque dans les provinces de RDC, 2012</b>		<b>SABER-SA&amp;A : Cinq objectifs stratégiques principaux de la gestion scolaire</b>	

GRAPHIQUE 14.6 .....	287	GRAPHIQUE 14.8 .....	298
<b>SABER-EPS : Quatre objectifs stratégiques principaux de la participation du secteur privé à l'éducation</b>		<b>Cartographie de la coalition principale initiale de partisans du déploiement des enseignants</b>	
GRAPHIQUE 14.7 .....	297	GRAPHIQUE 14.9 .....	299
<b>Cartographie de la position des parties prenantes concernant le déploiement des enseignants – situation initiale</b>		<b>Cartographie de la large coalition ultime des parties prenantes en faveur du déploiement des enseignants</b>	

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 11.1.....	44	TABLEAU 11.11 .....	87
<b>Évaluation générale des progrès réalisés par un pays dans l'introduction de la législation et des politiques nécessaires à la promotion d'une éducation inclusive</b>		<b>Évaluation de la prestation d'aides et de mesures d'adaptation destinées à appuyer l'enseignement</b>	
TABLEAU 11.2.....	47	TABLEAU 11.12 .....	93
<b>Évaluation des progrès réalisés par un pays en matière de lois ou de politiques particulières de mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées</b>		<b>Proposition de liste de contrôle d'évaluation des partenariats existants avec les acteurs non étatiques</b>	
TABLEAU 11.3.....	61	TABLEAU 12.1 .....	118
<b>Questions minimales sur les toilettes à inclure dans le SIGE</b>		<b>Profil de risque INFORM de la Guinée, 2018</b>	
TABLEAU 11.4.....	61	TABLEAU 12.2 .....	121
<b>Exemples de questions sur les matériels adaptés aux élèves handicapés</b>		<b>Analyse du type et de la fréquence des aléas, au niveau national, Soudan du Sud, 2014</b>	
TABLEAU 11.5.....	63	TABLEAU 12.3 .....	123
<b>Utilisations de diverses sources de données</b>		<b>Nombre d'événements liés à un conflit , par province, RCA, 2012-2016</b>	
TABLEAU 11.6.....	67	TABLEAU 12.4 .....	125
<b>Dépenses publiques courantes consacrées à l'éducation inclusive et aux enfants handicapés, Ghana, 2015 (en millions de cedis)</b>		<b>Chocs subis par les ménages, par année d'enquête et lieu de résidence, Afghanistan, 2005-2012</b>	
TABLEAU 11.7.....	74	TABLEAU 12.5.....	130
<b>Enfants non scolarisés, handicapés ou non, en Palestine (Cisjordanie et Gaza)</b>		<b>Causes sous-jacentes et effets de la sécheresse, Tchad, 2011</b>	
TABLEAU 11.8.....	76	TABLEAU 12.6.....	132
<b>Taux de non-scolarisation des enfants handicapés ou non handicapés dans un échantillon de pays</b>		<b>Aperçu des risques, Mozambique, 1980-2010</b>	
TABLEAU 11.9.....	78	TABLEAU 12.7 .....	132
<b>Proportion des élèves atteints de divers types de handicap, sur l'ensemble des élèves de divers niveaux</b>		<b>Exposition de la population 1980-2010, par risque</b>	
TABLEAU 11.10 .....	81	TABLEAU 12.8 .....	134
<b>Directives indicatives pour l'évaluation des systèmes d'évaluation précoce</b>		<b>Violations des droits des enfants en situation de conflit armé, RDC, 2009-2012</b>	
		TABLEAU 12.9 .....	141
		<b>Impact des inondations sur les écoles et les élèves au Mali, septembre 2012</b>	
		TABLEAU 12.10 .....	141
		<b>Écoles fermées en raison de la crise au Nord-Mali, mai 2016</b>	

TABLEAU 12.11 .....	149	TABLEAU 13.3 .....	255
Raisons expliquant la non-scolarisation de la tranche de population 6-24 ans, par âge scolaire et par sexe, Afghanistan, 2011/2012		Chronologie du processus de production de l'Annuaire statistique de l'éducation, et acteurs, Comores, 2013-2014	
TABLEAU 12.12 .....	154	TABLEAU 14.1 .....	270
Détermination des risques au niveau des comtés sur la base des indicateurs HNO de l'OCHA, Soudan du Sud, début 2015		Exemples courants de parties prenantes de l'éducation et des systèmes éducatifs	
TABLEAU 12.13 .....	157	TABLEAU 14.2 .....	271
Indices des risques en milieu scolaire, par région scolaire et type d'aléa, Côte d'Ivoire, 2011-2015		Exemples des motivations et intérêts possibles de différentes parties prenantes	
TABLEAU 12.14 .....	165	TABLEAU 14.3 .....	275
Types de construction, installations et équipements des écoles primaires publiques dans les zones sans risques et les zones à risques des provinces en situation de conflit, RDC, 2011/2012		Exemples de problèmes courants liés aux acquis scolaires	
TABLEAU 12.15 .....	168	TABLEAU 14.4 .....	288
Notes moyennes agrégées des élèves de 5 <sup>e</sup> année du primaire pour le français et les mathématiques, par région et exposition aux risques, Tchad, 2011		Analyse des facteurs clés influant sur la gestion, par les chefs de l'éducation des districts, du problème de l'absentéisme des enseignants, pays X	
TABLEAU 12.16 .....	170	TABLEAU 14.5 .....	395
Synthèse des coûts du conflit pour le secteur de l'éducation syrien, 2015		Exemples des motivations et des intérêts potentiels des parties prenantes – décideurs	
TABLEAU 13.1 .....	238	TABLEAU 14.6 .....	396
Répartition du personnel du ministère de l'Éducation, par profil et niveau, Bénin, 2007		Exemples des motivations et des intérêts potentiels des parties prenantes – prestataires de services	
TABLEAU 13.2 .....	250	TABLEAU 14.7 .....	397
Source de collecte de données clés (documents) pour chaque niveau d'analyse		Exemples des motivations et des intérêts potentiels des parties prenantes – utilisateurs des services	
		TABLEAU 14.8 .....	397
		Exemples des motivations et des intérêts potentiels des parties prenantes – autres	

## LISTE DES ENCADRÉS

ENCADRÉ 11.1 .....	33	ENCADRÉ 11.5 .....	55
Principaux documents de référence internationaux sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées		Système d'information sur la gestion de l'éducation des Fidji pour la notification des difficultés fonctionnelles	
ENCADRÉ 11.2 .....	36	ENCADRÉ 11.6 .....	58
Principales caractéristiques d'un système éducatif inclusif		Proposition de liste de contrôle des facteurs à prendre en compte lors de l'analyse des systèmes nationaux d'évaluation de l'apprentissage pour mesurer le degré d'inclusivité des personnes handicapées	
ENCADRÉ 11.3 .....	46	ENCADRÉ 11.7 .....	69
Questions pour l'analyse des lois et politiques nationales		Exigences à respecter pour l'estimation des coûts de l'éducation inclusive telle que définie par les politiques nationales	
ENCADRÉ 11.4 .....	52		
Liste des aspects qui peuvent être pris en compte lors de l'analyse des structures gouvernementales et interministérielles			

ENCADRÉ 11.8	70	ENCADRÉ 12.10	182
<b>Prise en compte de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées dans les modèles de simulation</b>		<b>Révision des programmes et politique en matière de langue d'enseignement dans l'optique d'une consolidation de la paix au Myanmar</b>	
ENCADRÉ 11.9	85	ENCADRÉ 12.11	189
<b>Proposition de liste des aspects à considérer pour l'évaluation des normes nationales relatives à la mobilité dans la construction des écoles</b>		<b>Le rôle de l'éducation dans les processus de vérité et de réconciliation en Amérique latine</b>	
ENCADRÉ 11.10	86	ENCADRÉ 12.12	213
<b>Questions à examiner au moment de l'analyse des données sur les infrastructures des écoles accessibles aux personnes handicapées (mobilité)</b>		<b>Difficultés de suivi des fonds destinés à l'intervention d'urgence dans le secteur éducatif en réponse à la crise en Syrie</b>	
ENCADRÉ 11.11	89	ENCADRÉ 13.1	229
<b>Liste de questions envisageables pour l'analyse du niveau d'inclusion des programmes d'étude</b>		<b>Guide d'entretien semi-structuré pour recueillir des informations sur le fonctionnement de l'administration publique</b>	
ENCADRÉ 11.12	91	ENCADRÉ 13.2	234
<b>Proposition de liste des aspects à considérer pour l'analyse de la formation initiale et continue des enseignants à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées</b>		<b>Guide d'entretien semi-structuré pour recueillir des informations sur les unités organisationnelles</b>	
ENCADRÉ 12.1	107	ENCADRÉ 13.3	239
<b>Principaux concepts utilisés dans l'analyse des aléas et des conflits</b>		<b>Guide des entretiens semi-structurés pour recueillir des informations sur les agents individuels</b>	
ENCADRÉ 12.2	128	ENCADRÉ 13.4	242
<b>Cadre d'analyse causale des conflits de l'USAID</b>		<b>Guide d'entretiens semi-structurés pour recueillir des informations sur les partenaires de l'éducation</b>	
ENCADRÉ 12.3	151	ENCADRÉ 13.5	247
<b>Évaluation des besoins d'éducation et de protection des réfugiés rohingyas au Bangladesh (2017)</b>		<b>Présentation générale des fonctions centrales d'une administration de l'éducation</b>	
ENCADRÉ 12.4	169	ENCADRÉ 13.6	253
<b>Rôle du cluster éducation en faveur de l'accès des enfants réfugiés ou déplacés au test national de fin d'études primaires (TENAFEP), RDC, 2012</b>		<b>Section d'un questionnaire évaluant dans quelle mesure les tâches accomplies par les agents correspondent à leur rôle officiel</b>	
ENCADRÉ 12.5	173	ENCADRÉ 14.1	265
<b>Différentes facettes de la connexion entre éducation et conflit en Côte d'Ivoire</b>		<b>Définition des parties prenantes</b>	
ENCADRÉ 12.6	175	ENCADRÉ 14.2	267
<b>Causes profondes de conflits déterminant des contextes stratégiques selon l'analyse par pays « Learning for Peace »</b>		<b>Utilité de l'analyse axée sur les problèmes et importance des parties prenantes – l'exemple des enseignants contractuels au Kenya</b>	
ENCADRÉ 12.7	177	ENCADRÉ 14.3	285
<b>Base de données sur les inégalités scolaires et les conflits, 1960-2013</b>		<b>Relations, rôles et responsabilités formels et informels des parties prenantes</b>	
ENCADRÉ 12.8	178	ENCADRÉ 14.4	286
<b>La dynamique des conflits alimentée par l'iniquité en éducation au Pakistan</b>		<b>SABER (Système pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation)</b>	
ENCADRÉ 12.9	179	ENCADRÉ 14.5	296
<b>Les déficits d'éducation favorisent la violence des jeunes au Yémen</b>		<b>Rôles et intérêts des parties prenantes et institutions n'appartenant pas au secteur de l'éducation</b>	

**ANNEXES****BIBLIOGRAPHIE**

<b>CHAPITRE 11</b>	310
<b>CHAPITRE 12</b>	372
<b>CHAPITRE 13</b>	386
<b>CHAPITRE 14</b>	395
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	402

# Avant-propos

La pandémie de COVID-19 a eu des effets sans précédent sur l'apprentissage des enfants. Au plus fort de la crise, 1,6 milliard d'entre eux n'était pas en mesure de se rendre à l'école. La pandémie a également exacerbé les disparités préexistantes. Le fossé entre les enfants ayant accès à la technologie ainsi qu'aux outils d'apprentissage (et dont les parents sont instruits) et ceux qui en sont privés n'a jamais été aussi choquant.

Avant que la planète ne soit soumise aux confinements sanitaires, nous étions déjà confrontés à une crise mondiale de l'apprentissage. Le taux de pauvreté des apprentissages à l'échelle mondiale est estimé à 48 % : à l'âge de 10 ans, près de la moitié des enfants du monde ne savent ni lire, ni comprendre un texte simple. Ce problème est particulièrement aigu dans les pays à faible revenu où ce taux atteint parfois 90 %. Au moins 175 millions d'enfants d'âge préscolaire et 258 millions d'enfants en âge de fréquenter les établissements primaires ou secondaires (soit un enfant sur cinq) ne sont pas scolarisés.

Apprendre est un droit humain fondamental, universel, inaliénable et indivisible. Socle essentiel pour garantir d'autres libertés et droits fondamentaux, l'apprentissage présente également de nombreux avantages humains, sociaux, sanitaires et économiques. Il permet de réduire la pauvreté, de stimuler la croissance durable, de prévenir les inégalités et les injustices, ou encore d'améliorer la santé (en particulier celle des femmes et des enfants). Il encourage par ailleurs la stabilité et la paix, protège la planète et contribue à renforcer la résilience pour faire face aux crises.

La lutte contre la pauvreté éducative est un enjeu urgent clairement exprimé dans l'objectif de développement durable (ODD) 4, qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Il occupe une place centrale dans le cadre d'action Éducation 2030 coordonné par l'UNESCO, dans la Stratégie de l'UNICEF en matière d'éducation 2019-2030 intitulée « Chaque enfant apprend », dans la stratégie du Partenariat mondial pour l'éducation et dans la politique d'éducation 2018 du Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni.

Dans de nombreux pays, la discrimination, les comportements sociaux préjudiciables, l'absence de volonté politique, le manque de ressources humaines et matérielles, ainsi que des systèmes éducatifs trop souvent inadéquats sont autant de facteurs qui, combinés, entraînent une aggravation significative des disparités au détriment des filles et des garçons les plus vulnérables. Les enfants handicapés, en particulier, sont très souvent invisibilisés et laissés en marge de la scolarité, tandis que les enfants des pays touchés par un conflit ont 30 % de chances en moins

de terminer le cycle primaire et sont deux fois moins susceptibles de terminer le premier cycle du secondaire par rapport à leurs camarades vivant dans des régions en paix.

Exacerbés par la pandémie de COVID-19, de multiples défis apparaissent aujourd'hui comme majeurs et pressants en matière d'éducation : i) l'inclusivité des systèmes éducatifs, en particulier pour les enfants handicapés ; ii) l'apprentissage en situation d'urgence et de crise, à commencer par l'analyse des risques et la recherche de solutions pour des systèmes éducatifs résilients ; iii) la capacité institutionnelle à planifier et dispenser une éducation de qualité et à en assurer le suivi ; et iv) l'alignement – et les mesures incitatives qui en découlent – des systèmes éducatifs et de leurs parties prenantes en faveur de l'apprentissage.

Ce troisième volume, composé de quatre chapitres qui permettent un diagnostic systémique adapté à chaque pays, entend contribuer à relever ces défis collectifs et à reconstruire des systèmes éducatifs plus inclusifs, résilients et efficaces.

La capacité à créer, exploiter et déployer des données et des éléments de preuve n'a jamais été aussi primordiale. Nous espérons que cette publication contribuera à renforcer les capacités des pays en matière d'analyse des systèmes éducatifs et favorisera l'élaboration de politiques et de solutions éducatives fondées sur des données probantes pour les enfants et les adolescents, autant d'éléments qui s'avéreront cruciaux dans le monde post-COVID.



**Suzanne Grant Lewis**

*Directrice*

Institut international pour la planification  
de l'éducation, UNESCO



**Alice P. Albright**

*Directrice générale*

Partenariat mondial pour l'éducation



**Robert Jenkins**

*Responsable mondial de l'éducation*  
UNICEF



**Charlotte Watts**

*Conseillère scientifique en chef*

Bureau des affaires étrangères,  
du Commonwealth et du développement  
du Royaume-Uni

# Remerciements

Ce nouveau volume de recommandations pour l'ASE a été préparé conjointement par une équipe de collaborateurs et de consultants issus de l'UNICEF, des bureaux de Paris et de Dakar de l'Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE-UNESCO), de l'Overseas Development Institute, du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et du Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni. Il complète les Volumes 1 et 2, publiés pour la première fois en 2014.

Le groupe de travail informel qui a corédigé le présent volume a été coordonné par Matt Brossard (Responsable de l'éducation, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, ancien Conseiller principal pour les questions d'éducation, siège de l'UNICEF), Anton de Grauwe (Chef de la coopération technique, IPE-UNESCO) et Nicolas Reuge (Conseiller principal pour les questions d'éducation, siège de l'UNICEF). Le volume se décline comme suit :

- Chapitre 11 (Éducation inclusive pour les enfants handicapés) : Gerison Lansdown (Défenseuse internationale des droits de l'enfant, consultante), Natasha Graham (Spécialiste de l'éducation inclusive, siège de l'UNICEF), Gabrielle Bonnet (Économiste et statisticienne, Éducation sans délai), Daniel Mont (Coprésident du Centre de la politique inclusive) et Beifith Kouak Tiyab (Analyste des politiques éducatives à l'IPE-UNESCO, qui a désormais rejoint le Bureau régional pour l'Afrique de l'Est et australe). Le chapitre 11 a été mis en application à titre expérimental au Ghana, sous la direction d'Enoch Cobbinah (Directeur en chef, ministère de l'Éducation) et d'Anthony Boateng (Directeur général adjoint, services éducatifs du Ghana), avec le soutien technique d'Aarti Saihjee (Cheffe de l'éducation, bureau de l'UNICEF au Ghana) et de Rhoda Enchil (Spécialiste de l'éducation, bureau de l'UNICEF au Ghana).
- Chapitre 12 (Analyse des risques pour des systèmes éducatifs résilients) : Jennifer Hofmann (Spécialiste de l'éducation, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et centrale, qui a rejoint l'Agence française de développement), Diane Coury (Spécialiste de programme, IPE-UNESCO), Koffi Segniagbeto (Chef du bureau de Dakar de l'IPE-UNESCO), Jean-Luc Yameogo (Spécialiste de l'éducation, siège de l'UNICEF), Leonora MacEwen (Spécialiste de programme, IPE-UNESCO), Barnaby Rooke (Expert international en éducation, consultant), Kokou Amelewonou (Analyste principal des politiques d'éducation et responsable du soutien au pays, IPE-UNESCO, qui a rejoint le Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et centrale), Thomas Wells Dreesen (Responsable éducation, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF) et Brenda Haiplik (Cheffe de l'éducation, bureau de l'UNICEF en Turquie).
- Chapitre 13 (Fonctionnement de l'administration) : Anton de Grauwe (Chef de la coopération technique, IPE-UNESCO), Anna Seeger (Spécialiste de programme, IPE-UNESCO), Anna Haas (Spécialiste de programme d'éducation, IPE-UNESCO) et Alina Kleinn (Spécialiste adjointe de programme, IPE-UNESCO).
- Chapitre 14 (Cartographie des parties prenantes et analyse axée sur les problèmes) : Tim Kelsall (Chargé de recherche, Overseas Development Institute), Joseph Wales (Chargé de recherche, Overseas Development Institute, qui a désormais rejoint le Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni) et Laura Savage (Conseillère pour les questions d'éducation, équipe de recherche en éducation, Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni).

Ce volume a grandement bénéficié de contributions et de commentaires continus, pour lesquels les auteurs tiennent à remercier les principaux collaborateurs et réviseurs suivants : Friedrich Affolter (Chef de l'éducation, bureau de l'UNICEF en Syrie, ancien spécialiste de l'éducation dans les situations d'urgence et programmes sensibles aux risques, siège de l'UNICEF), Louise Banham (Conseillère principale pour les questions d'éducation, Secrétariat du GPE), Eva Bernard (Consultante, siège de l'UNICEF), Sandra Boisseau (Coordinatrice pour l'éducation inclusive en Afrique de l'Ouest, Handicap International), Claudia Cappa (Spécialiste principale en statistique, siège de l'UNICEF), Ivan Coursac (Spécialiste de l'éducation et économiste, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud), Andrew Dunbrack (Spécialiste de programme – action humanitaire et transition, siège de l'UNICEF), Margaret Irving (Spécialiste de l'éducation, Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation), Bosun Jang (Spécialiste de l'éducation, éducation en situation d'urgence, siège de l'UNICEF), Linda Jones (Conseillère principale, éducation en situation d'urgence, UNICEF), Daniel Kelly (Spécialiste de l'éducation – suivi et évaluation, siège de l'UNICEF), Raphaëlle Martínez (Cheffe d'équipe et spécialiste principale de l'éducation, GPE), Tory McKillop (stagiaire, IPE-UNESCO), Suguru Mizunoya (Spécialiste en statistique et en suivi, siège de l'UNICEF), Francis Ndem (Spécialiste de l'éducation et économiste, siège de l'UNICEF), Patrick Nkengne (Responsable de programme et expert principal en gestion de la qualité, IPE-UNESCO), Mario Novelli (Directeur du Centre pour l'éducation internationale, Université de Sussex), Barnaby Rooke (Expert international en éducation, consultant), Melesse Shumetie (Spécialiste du développement des capacités institutionnelles, l'UNICEF au Bangladesh, ancienne spécialiste de l'ESU, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et centrale), Adam Smith (Chaire UNESCO, Université d'Ulster), Alexandra Waldhorn (Chargée de communication, IPE-UNESCO), Mark Waltham (Conseiller principal pour les questions d'éducation, siège de l'UNICEF), Anna Workman (Conseillère principale en matière de politiques, Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni) et Haogen Yao (Spécialiste de l'éducation et économiste, Bureau régional de l'UNICEF pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord, qui a désormais rejoint le siège de l'UNICEF). Que soient ici également remerciés l'ensemble des membres de l'équipe gouvernementale – trop nombreux pour être cités individuellement – qui ont contribué à la préparation d'analyses nationales du secteur de l'éducation et dont les synthèses sont utilisées dans les présentes recommandations.

Enfin, les auteurs tiennent à remercier l'équipe francophone de l'unité de traduction et d'interprétation de la Banque mondiale (Global Corporate Solutions) pour la traduction, Régis L'Hostis (Graphiste), Renata Harper (Éditrice, consultante), Krystyna Sonnenberg (Responsable des publications, Partenariat mondial pour l'éducation) et Nancy Vega (Assistante aux programmes, UNICEF) pour la mise en page et la révision.

La rédaction de ces recommandations a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds thématique pour l'éducation de l'UNICEF (principalement financé par le Gouvernement norvégien), de l'IPE-UNESCO, du Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni ainsi que du Fonds pour le développement des programmes d'éducation du Partenariat mondial pour l'éducation.

# Acronymes et abréviations

<b>ABH</b>	Aperçu des besoins humanitaires
<b>APE</b>	Association de parents et d'enseignants
<b>ASE</b>	Analyse du secteur de l'éducation
<b>CDE</b>	Convention relative aux droits de l'enfant
<b>CDPH</b>	Convention relative aux droits des personnes handicapées
<b>CGE</b>	Comité de gestion des établissements
<b>CPI</b>	Comité permanent interorganisations
<b>DPE</b>	Développement de la petite enfance
<b>EAH</b>	Eau, assainissement et hygiène
<b>EIC</b>	Entretien avec les informateurs clés
<b>ENS</b>	Enfants non scolarisés
<b>EPT</b>	Éducation pour tous
<b>ESC</b>	Examen sectoriel conjoint
<b>ESU</b>	Éducation en situation d'urgence
<b>FCDO</b>	Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni
<b>GD</b>	Groupe de discussion
<b>GLE</b>	Groupe local de l'éducation
<b>GPE</b>	Partenariat mondial pour l'éducation
<b>HCR</b>	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
<b>ICP</b>	Indicateurs clés de performance
<b>IIEP</b>	Institut international de planification de l'éducation (UNESCO)
<b>ISU</b>	Institut de statistique de l'UNESCO
<b>MdE</b>	Ministère de l'Éducation
<b>MFE</b>	Module de fonctionnement de l'enfant
<b>MICS</b>	Enquête par grappes à indicateurs multiples
<b>OCDE/CAD</b>	Organisation de coopération et de développement économiques/Comité d'aide au développement
<b>OCHA</b>	Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires

<b>ODD</b>	Objectif de développement durable
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>ONGI</b>	Organisation non gouvernementale internationale (voir ONG)
<b>ONU</b>	Organisation des Nations Unies
<b>OPH</b>	Organisation de personnes handicapées
<b>PASEC</b>	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
<b>PBEA</b>	Programme pour la consolidation de la paix, l'éducation et le plaidoyer (dans les situations de conflit)
<b>PDIP</b>	Personne déplacée à l'intérieur de son propre pays
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>PIR</b>	Plan d'intervention pour les réfugiés
<b>PIRLS</b>	Programme international de recherche en lecture scolaire
<b>PISA</b>	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
<b>PSE</b>	Plan du secteur de l'éducation
<b>PTE</b>	Plan de transition de l'éducation
<b>RRC</b>	Réduction des risques de catastrophe
<b>S&amp;E</b>	Suivi et évaluation
<b>SABER</b>	Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs
<b>SACMEQ</b>	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité dans l'éducation
<b>SEG</b>	Services éducatifs du Ghana
<b>SIGE</b>	Système d'information sur la gestion de l'éducation
<b>TIC</b>	Technologies de l'information et de la communication
<b>TIMSS</b>	Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques
<b>UNDRR</b>	Bureau des Nations Unies pour la prévention des catastrophes
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>UNICEF</b>	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
<b>USAID</b>	Agence des États-Unis pour le développement international
<b>WG-SS</b>	Brève série de questions du Groupe de Washington

# Introduction

## CONTEXTE ET UTILISATION RECOMMANDÉE

En 2014, l'UNICEF, l'IIPE-UNESCO, la Banque mondiale et le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) ont élaboré conjointement les Volumes 1 et 2 des recommandations pour l'analyse du secteur de l'éducation (ASE). Ces recommandations permettent de soutenir les gouvernements dans la préparation d'analyses spécifiques aux pays visant à éclairer les réformes de l'éducation dans le cadre de la préparation ou de la révision de leurs plans du secteur de l'éducation (PSE). Les deux volumes sont divisés en dix chapitres, le premier volume couvrant six chapitres sectoriels et le second couvrant quatre sous-secteurs. La méthodologie décrite dans les recommandations a été utilisée dans plus de 70 pays et environ 130 rapports de pays ont été réalisés. Le nombre de pays couverts a presque doublé au cours des six dernières années. Les rapports sont mis à profit au-delà de l'Afrique subsaharienne – notamment en Europe de l'Est, en Asie centrale, du Sud et de l'Est, ainsi qu'au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Etant donné l'intérêt généralisé et diversifié qu'elles ont suscité, ces recommandations ont été publiées en anglais, en français, en portugais, en russe et en espagnol.

Ce troisième volume, qui tient compte des commentaires reçus de la part des gouvernements et des partenaires du développement, des tendances émergentes du secteur de l'éducation et de l'évolution des conjonctures, couvre les domaines thématiques suivants : i) l'éducation inclusive pour les enfants handicapés ; ii) les risques menaçant la résilience du système éducatif, dont l'importance a été révélée par la crise de la COVID-19 ; iii) l'efficacité de l'administration de l'éducation (capacité institutionnelle) ; et iv) la cartographie des parties prenantes et l'harmonisation de leurs actions (économie politique).

Ces recommandations s'adressent principalement aux gouvernements effectuant des analyses et des diagnostics du secteur de l'éducation sous la forme d'exercices périodiques à l'échelle sectorielle destinés à éclairer l'élaboration des politiques et la planification, ou sous la forme de recherches indépendantes ciblées visant à traiter des questions contextuelles. Les instances qui y ont souvent recours sont notamment les ministères de l'Éducation, des Finances, de la Planification, des Affaires sociales et du Travail, les instituts nationaux de statistique, les organismes et représentants de la société civile (ONG, syndicats d'enseignants et d'étudiants, associations de parents), les centres de recherche et les universités. Ces recommandations s'avèrent également utiles aux partenaires internationaux du développement qui apportent leur appui aux gouvernements.

Au niveau national, les modalités et procédures d'application des méthodologies préconisées par les recommandations sont au moins aussi importantes que les rapports eux-mêmes. Dans le cadre du double objectif fixé, visant, d'une part, à maximiser les chances d'exploiter les résultats au service des politiques et de leur mise en œuvre et, d'autre part, à renforcer les capacités d'analyse au sein des gouvernements de sorte qu'ils gagnent en autonomie, il est capital de s'assurer que ces derniers dirigent le processus. S'agissant de la sélection des chapitres et de leur préparation, l'approche participative et axée sur la demande s'avère beaucoup plus efficace qu'une approche déterminée par les donateurs. Les chapitres peuvent être mis à profit en tant qu'éléments d'analyse indépendants ou dans le cadre d'une ASE plus complète destinée à éclairer l'élaboration ou la révision d'un PSE. La production de rapports analytiques basés sur une seule dimension ou sur un seul chapitre des trois volumes de recommandations peut être envisagée dans certains cas. Il est fortement recommandé aux équipes gouvernementales de sélectionner « à la carte » les chapitres et sections les plus appropriés à leur contexte, leurs enjeux politiques, leur calendrier, leurs priorités, leurs capacités et leurs contraintes en matière de données.

En comparaison avec les Volumes 1 et 2, les approches d'analyse proposées dans ce volume reposent davantage sur des techniques de recherche participative et qualitative. Ceci est principalement dû au fait que les domaines couverts sont moins quantitatifs ou moins susceptibles d'être traités de manière systématique et approfondie par les exercices de collecte de données nationales en cours. Les équipes de pays peuvent donc concevoir et mener des enquêtes sur le terrain, organiser des consultations au niveau national ou communautaire, et conduire des entretiens avec des informateurs clés ainsi que des discussions de groupe. Les chapitres de ce volume dispensent des conseils et des outils pour de telles recherches, notamment des listes de contrôle thématiques, des questionnaires, des guides d'entretien, des fiches d'analyse des parties prenantes, des matrices de participants aux consultations et des protocoles de discussion.

## APERÇU ET CONTENU

Ce volume supplémentaire comprend quatre chapitres. Comme pour les deux volumes précédents, chaque chapitre commence par une vue d'ensemble qui comprend l'objectif, les principales questions réglementaires à traiter, les méthodes d'analyse et les sources de données habituelles. Les chapitres proposent ensuite des outils pratiques pour le traitement et l'analyse des données ainsi que des outils qualitatifs. Ils sont, dans la mesure du possible, illustrés par des exemples tirés de rapports nationaux d'ASE, provenant d'un panel de régions particulièrement diversifié.

## CHAPITRE 11

### ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES ENFANTS HANDICAPÉS

Bien que le concept d'éducation inclusive pour les enfants handicapés ait été promu au niveau international depuis plus d'une décennie, des analyses solides visant à renforcer ces politiques ont été entravées faute de données fiables disponibles. L'élaboration de plans qui traitent de l'inclusion est devenue un besoin majeur, et l'amélioration récente de la disponibilité des statistiques sur les enfants handicapés – en particulier grâce à des modèles d'enquêtes sur les ménages qui dépistent les différents types de déficience chez les enfants et évaluent les attitudes à l'égard du handicap, comme les enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) – offre désormais la possibilité, dans certains pays, d'adopter une approche plus systématique de l'exploitation et de la compréhension factuelles.

Ce chapitre présente une approche et fournit des outils pour réaliser un diagnostic d'un système éducatif dans une perspective inclusive, en examinant les disparités en matière d'accès et d'apprentissage des enfants handicapés, le cadre réglementaire et politique, la capacité et la gestion du système, les questions d'offre, de qualité et de demande, ainsi que les aspects de coût et de financement. Afin de fournir une méthodologie solide pour l'analyse de cette dimension, ainsi que des illustrations de son application, les approches partagées dans ce chapitre ont été pilotées au Ghana et au Vietnam au cours de son élaboration. Cela a fourni une excellente occasion de tester la méthodologie et de développer des outils d'analyse supplémentaires (qui figurent ci-après au chapitre Annexes), avec la contribution d'autres agences gouvernementales, d'organisations de personnes handicapées, d'organisations de la société civile et d'organisations non gouvernementales.

## CHAPITRE 12

### ANALYSE DES RISQUES DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Les systèmes éducatifs étant de plus en plus mis à rude épreuve en raison des conflits violents, des migrations, de la dégradation de l'environnement, des catastrophes naturelles et des pandémies, la nécessité d'une analyse des risques auxquels le système éducatif est confronté est de plus en plus critique. Le guide méthodologique capitalise sur les enseignements tirés des pays où l'analyse des risques a été incluse dans l'analyse et la planification sectorielle de l'éducation. Le chapitre a également utilisé des éléments provenant d'autres initiatives récentes, telles que le programme Consolidation de la paix, Éducation et Plaidoyer dans les contextes de conflit (PBEA) de l'UNICEF, le kit de ressources pour la sécurité, la résilience et la cohésion sociale de l'IPE-UNESCO, ainsi que des travaux analytiques récents concernant l'impact de la COVID-19 sur l'éducation.

Ce chapitre fournit des orientations pour mener une analyse des risques et des conflits dans le secteur de l'éducation. Il aborde l'identification des risques prévalents, les contraintes qu'ils posent sur la fourniture continue et le développement de l'éducation, la relation bidirectionnelle entre les risques et l'éducation, et les mécanismes politiques, institutionnels et de gouvernance qui contribuent à la vulnérabilité ou à la résilience du système éducatif. Il comprend de multiples exemples de risques, dont certains sont liés à la COVID-19.

## CHAPITRE 13

### FONCTIONNEMENT ET EFFICACITÉ DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

Une meilleure compréhension de la capacité institutionnelle est essentielle pour comprendre les succès ou les échecs passés de la mise en œuvre et identifier les goulots d'étranglement qui devraient être pris en compte dans toute définition nouvelle de politique. Les «audits» organisationnels peuvent avoir un objectif relativement similaire, mais leurs recommandations se heurtent souvent à une forte résistance interne au sein des ministères. L'application de ce chapitre, dans un processus conduit par le gouvernement, pourrait favoriser l'acceptation et l'utilisation des résultats.

Ce chapitre propose une méthodologie et des orientations pratiques sur la manière d'évaluer le fonctionnement et l'efficacité d'une administration scolaire et éducative, avec un accent particulier sur la planification et la gestion. Il aborde le fonctionnement de l'administration publique, au niveau de l'unité organisationnelle et de l'agent individuel, ainsi que la relation entre les autorités nationales et leurs partenaires, en analysant les domaines de la planification stratégique, de la conception et de la mise en œuvre des politiques, de la gestion des systèmes d'information, la gestion des ressources humaines et la gestion financière.

## CHAPITRE 14

### RECENSEMENT DES PARTIES PRENANTES ET ANALYSE AXÉE SUR LES PROBLÈMES

L'alignement du système sur l'apprentissage et l'économie politique/gouvernance qui y est liée sont de plus en plus reconnus comme des déterminants clés d'une prestation efficace des services éducatifs. Cependant, en raison de la relative complexité du sujet et de la sensibilité des parties prenantes, peu de méthodologies existent pour son analyse dans le secteur de l'éducation, comparativement aux autres domaines. Ce guide méthodologique propose une nouvelle approche pour surmonter ces obstacles. Elle est fondée sur la cartographie des parties prenantes et sur une approche axée sur les problèmes de la gestion des relations.

Ce chapitre fournit aux utilisateurs les concepts clés, les connaissances et les outils nécessaires pour analyser les implications que les intérêts et les relations des parties prenantes auront sur les tentatives de résolution de problèmes spécifiques dans le système éducatif. Il va au-delà du processus habituel de diagnostic des causes techniques pour examiner le rôle des parties prenantes, des intérêts et des questions plus profondes de dynamique institutionnelle, sociale et historique. Les méthodologies proposées s'appuient sur les travaux connexes de la Banque mondiale (sur la gouvernance et issue des outils du SABER), du FCDO (sur l'analyse axée sur les problèmes) et du programme Research for Improving Systems of Education sur l'alignement et les incitations du système et des parties prenantes.



# CHAPITRE 11

## ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES ENFANTS HANDICAPÉS

---

### Objectif du chapitre

Évaluer dans quelle mesure les systèmes d'éducation répondent aux besoins des enfants handicapés en examinant les politiques, ressources, données et pratiques, comme points de départ de la transition des systèmes vers une approche plus inclusive.

## SECTION 1. CAPACITÉS ET GESTION DU SYSTÈME

### ENJEU

Pour que l'éducation soit inclusive pour les personnes handicapées, les écoles doivent évoluer dans un environnement favorable. Les cadres réglementaires et institutionnels, les systèmes de données et les modèles de financement doivent clairement prendre en compte les besoins particuliers des enfants handicapés.

### OBJECTIFS

- Dresser un aperçu détaillé de l'aptitude du régime législatif et politique général du pays à soutenir et promouvoir l'éducation des enfants handicapés.
- Évaluer la pertinence et l'efficacité des structures, outils, capacités et plans d'action existants pour soutenir la mise en œuvre de programmes éducatifs nationaux ouverts à tous.
- Évaluer la portée et la qualité des systèmes de données nationaux en ce qui a trait à l'inclusion des personnes handicapées dans le système éducatif, afin d'offrir une base de données détaillées et ventilées utile pour la prise de décisions stratégiques.
- Déterminer les ressources budgétaires consacrées à l'éducation inclusive et mesurer l'écart qui les sépare des niveaux de dépenses requis pour répondre aux normes et aux besoins nationaux.

### MÉTHODES

- Décrire le cadre législatif et réglementaire de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, en dressant la liste des lois et des politiques concernées à l'aide du tableau de notation de l'UNICEF, en les comparant à une liste de contrôle des facteurs à prendre en considération et en recensant les obstacles nuisant à leur mise en œuvre.
- Examiner les institutions (ministères, départements et unités) et les mécanismes de coordination pour l'éducation inclusive, leurs capacités réelles ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles et avec les autres ministères voués à l'éducation.
- Utiliser le Guide de l'UNICEF pour l'inclusion du handicap dans les rapports du système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) pour évaluer la portée des données sur la participation, les capacités, les attitudes, les programmes, les cadres d'apprentissage et les coûts.
- Recenser les sources de financement de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, ventiler les dépenses d'éducation pour reconnaître et extraire les éléments inclusifs et comparer leur somme aux dépenses totales.
- Mesurer les coûts des mesures d'éducation inclusive prescrites par les politiques et normes nationales en vigueur à partir du coût unitaire de chaque exigence, en incluant l'éducation inclusive pour les personnes handicapées / les enfants handicapés dans les modèles de simulation financière.
- Mener des enquêtes ou organiser des réunions de groupes de réflexion des principales parties prenantes pour saisir les enjeux et les défis liés au financement durable de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.

### SOURCES

- Législation nationale, règlements, politiques, cadres, plans du secteur de l'éducation.
- Stratégies et plans d'action sur l'enseignement destiné aux enfants handicapés, évaluations de l'équité et de l'inclusion dans le cadre du SABER (Système pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation), organigrammes gouvernementaux, questionnaires/enquêtes sur les capacités du système.

- SIGE, données d'enquêtes scolaires, données sur les ressources humaines en éducation et sur la masse salariale.
- Données détaillées du budget exécuté ou réel, rapports consolidés sur les dépenses et les dons aux écoles, données des programmes des partenaires de développement, coûts unitaires des postes de dépenses consacrées à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées – par exemple, évaluation précoce, dispositifs d'aide à la mobilité, accès aux installations, sensibilisation, formation, supports didactiques et pédagogiques, etc.

## SECTION 2. INCLUSION DES ENFANTS HANDICAPÉS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

### ENJEU

Les enfants handicapés courent un risque particulier d'être privés d'éducation, et ceux qui ne sont pas scolarisés risquent particulièrement d'être sous-représentés dans les bases de données et les rapports d'enquêtes. Il est essentiel, pour élaborer des politiques efficaces, de bien estimer leur nombre et de bien définir leurs caractéristiques.

### OBJECTIFS

- Quantifier et décrire la fréquentation scolaire des enfants handicapés, par type de handicap, sexe ou autres caractéristiques pertinentes, pour différents cycles d'enseignement, y compris l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.
- Recenser les cas où les obstacles à l'accès ou à l'identification des enfants handicapés sont les plus importants.

### MÉTHODES

- Calculer les indicateurs de participation (inscription, persistance, redoublement, abandon) et établir les profils de scolarisation pour les enfants handicapés.
- Calculer et comparer les taux de non-scolarisation pour les enfants handicapés et non handicapés.
- Comparer le taux de prévalence du handicap mesuré dans l'ensemble de la population à celui mesuré chez les enfants considérés comme handicapés dans le SIGE.
- Réaliser des enquêtes rapides de la fréquentation scolaire des enfants handicapés en utilisant les outils mis au point pour la collecte de données sur le handicap dans les situations de crise humanitaire.
- Comparer les données issues de différents pays sur les enfants handicapés et leur inclusion dans le système éducatif.

### SOURCES

- SIGE.
- Enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS), enquêtes effectuées auprès des ménages.
- Évaluations des acquis scolaires incluant des données sur les handicaps des élèves.
- Programmes d'évaluation citoyenne comme le Rapport annuel sur la situation de l'éducation (ASER).
- Enquêtes sur le handicap.
- Enquêtes particulières effectuées pour évaluer les taux d'enfants non scolarisés pour les catégories d'enfants exclues des enquêtes auprès des ménages

## SECTION 3. ENJEUX LIÉS À L'OFFRE – CADRE D'APPRENTISSAGE ET QUALITÉ

### ENJEU

La mise en œuvre de programmes éducatifs ouverts à tous exige au départ que les écoles soient en mesure d'accueillir les enfants handicapés : infrastructures appropriées, matériel d'apprentissage, aides techniques, systèmes de formation et de soutien des enseignants, programmes scolaires et systèmes de suivi.

### OBJECTIFS

- Déterminer la nature et l'ampleur des obstacles en termes d'offre qui entravent la mise en œuvre de systèmes d'éducation inclusive, y compris ceux liés aux mécanismes de dépistage précoce des handicaps, à la formation spécialisée des enseignants, aux infrastructures, au transport scolaire, aux programmes et matériels didactiques, aux aides et aux mesures d'adaptation, aux services intégrés pour enfants handicapés et aux partenariats avec les acteurs non étatiques pour la fourniture privée de services d'éducation aux enfants handicapés.

### MÉTHODES

- Évaluer l'efficacité des caractéristiques, mécanismes, programmes et ressources des systèmes d'éducation existants pour les enfants handicapés à l'aide des listes de vérification disponibles.
- Examiner les facteurs de blocage de l'offre définis selon le *Cadre conceptuel pour une éducation inclusive tenant compte du handicap*.
- Compiler et examiner les données quantitatives et qualitatives disponibles.
- Vérifier s'il existe un plan directeur pour la construction de nouvelles écoles accessibles, et si ce plan est utilisé.

### SOURCES

- Cadre conceptuel pour une éducation inclusive tenant compte du handicap.
- Registres officiels des institutions gouvernementales et non gouvernementales pertinentes traitant des enfants handicapés dans les secteurs de l'éducation et de la santé.
- Programmes d'études et supports pédagogiques.
- Dossiers sur les programmes de formation des enseignants.
- Enquêtes sur le handicap.
- ONG et associations de personnes handicapées.
- Données sur l'environnement scolaire recueillies par le biais d'enquêtes auprès des ménages, de recensements, du SIGE.

## SECTION 4. ENJEUX LIÉS À LA DEMANDE

### ENJEU

Même si les écoles sont prêtes à accueillir des enfants handicapés, plusieurs obstacles liés à la demande peuvent empêcher ces enfants de s'inscrire ou de fréquenter l'école — par exemple, attitudes et croyances de la collectivité locale, des parents eux-mêmes, du personnel scolaire ou d'autres élèves, et difficultés financières.

### OBJECTIFS

- Déterminer les principaux obstacles à la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, du côté de la demande, et les mesures ou efforts qui pourraient être déployés pour les surmonter.

### MÉTHODES

- Examiner les facteurs de blocage de l'offre définis selon le *Cadre conceptuel pour une éducation inclusive tenant compte du handicap*.
- Compiler les informations disponibles sur les attitudes (enseignants / administrateurs ; parents / collectivités ; élèves), y compris sur les préjugés possibles ou l'ostracisme.
- Comparer les motifs invoqués lors des enquêtes par les enfants handicapés et non handicapés pour bouder l'école.
- Examiner les coûts assumés par les ménages pour l'éducation des enfants handicapés.
- Comparer le quintile de richesse des familles comptant ou non des enfants handicapés
- Examiner les coûts supplémentaires de la scolarisation des enfants et de l'achat des équipements spéciaux avec les parents d'enfants souffrant de handicaps et leurs associations.
- Examiner les systèmes mis en place pour lutter contre les barrières financières auxquelles sont confrontés les enfants handicapés, y compris les exemptions de frais de scolarité, les bourses, les transferts monétaires conditionnels, etc.

### SOURCES

- *Cadre conceptuel pour une éducation inclusive tenant compte du handicap*.
- Analyses de situation et rapports des ONG et des associations de personnes handicapées.
- Études universitaires.
- Recensements des connaissances, attitudes et pratiques, enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS), enquêtes auprès des ménages.
- Enquêtes rapides particulières, ou rapports de groupes de réflexion.
- ONG et associations de personnes handicapées.

# Introduction

L'éducation est un droit humain fondamental, et elle est indispensable au développement durable. Elle ouvre la voie à l'amélioration de la qualité de vie et à la multiplication des occasions de développement économique, politique et social. Toutefois, les personnes handicapées ont historiquement été empêchées de tirer parti des possibilités offertes par l'éducation. L'éducation inclusive est ainsi devenue un moyen incontournable de fournir aux personnes souffrant d'un handicap les moyens d'acquérir les connaissances et les aptitudes requises pour participer au développement social et économique de leurs collectivités.

Le présent chapitre traite de l'importance de favoriser l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et d'amorcer la transformation des systèmes éducatifs pour les rendre plus accessibles aux enfants handicapés. Il propose à cette fin une méthodologie permettant d'examiner un système éducatif sous l'angle de l'inclusion ainsi que les outils permettant de réaliser un diagnostic sectoriel complet du système éducatif actuel en évaluant différents aspects du point de vue de l'intégration des personnes handicapées.

Les écoles et autres organismes liés à l'éducation auront du mal à être ou à devenir des lieux d'inclusion pour les personnes handicapées si le cadre dans lequel ils évoluent ne leur est pas suffisamment favorable. La section 1 examine donc les cadres réglementaires et institutionnels afin de comprendre quelles structures sont (ou ne sont pas) en place pour soutenir l'établissement de priorités et la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Elle examine ensuite les systèmes de données, et se penche en particulier sur la qualité et la disponibilité des données nationales sur les enfants handicapés, avant d'explorer les modèles de financement et de déceler les lacunes en matière de financement qui pourraient être comblées.

La section 2 se concentre sur la participation (ou l'absence de participation) des enfants handicapés, en particulier par rapport aux enfants non handicapés, en examinant les difficultés rencontrées dans la collecte de données et la tendance à sous-estimer la véritable situation des enfants handicapés non scolarisés. La section aborde ensuite brièvement l'accès à l'apprentissage précoce pour les enfants handicapés – et son importance pour leur développement cognitif et social futur – tout en rappelant les limites actuelles des informations sur la disponibilité des services d'apprentissage précoce pour les enfants handicapés.

La section 3 examine les enjeux de l'offre de services en lien avec l'environnement d'apprentissage et sa qualité, afin de comprendre et d'analyser les multiples obstacles qui entravent l'accès des enfants handicapés à une éducation de qualité. On insiste ici sur les programmes d'apprentissage précoce inclusifs, l'accès à l'école et au sein de l'école, et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. La section 4 passe ensuite brièvement en revue les enjeux liés à la demande, en examinant les attitudes et les croyances à l'égard des enfants handicapés, ainsi que sur les difficultés financières (souvent exacerbées) des familles d'enfants handicapés, et sur la manière dont ces deux facteurs peuvent nuire à l'accès à l'éducation et aux chances des enfants handicapés.

Le présent chapitre peut servir de guide pour planifier une analyse sectorielle de l'éducation ouverte à tous, ou être utilisé pour intégrer les questions relatives à l'inclusion des personnes handicapées lors de l'utilisation du Volume 1 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* (qui examine l'analyse sectorielle, en mettant l'accent sur l'enseignement primaire et secondaire). Il peut également servir de source d'informations sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et sur les aspects qui doivent être pris en compte lors de la planification, de l'analyse, de la mise en œuvre ou du suivi de l'éducation inclusive. Il aidera les décideurs politiques à répondre aux questions suivantes :

- *Les enfants handicapés sont-ils inclus dans le système éducatif (et comment) ?*
- *Le système éducatif actuel encourage-t-il et soutient-il la mise en œuvre de systèmes d'éducation ouverts à tous ?*
- *Qu'est-ce que l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et que signifie-t-elle pour les enfants handicapés ?*
- *Quels types de ressources sont alloués ou doivent être alloués pour permettre la mise en œuvre d'une éducation inclusive pour les personnes handicapées ?*

L'approche décrite ici a été expérimentée en 2017 au Ghana, sous la direction du ministère de l'Éducation (MOE) et du Service de l'éducation du Ghana (GES), avec le soutien de l'UNICEF et de l'UNESCO-IIPE. Une équipe interorganisationnelle mondiale a étudié pendant quatre mois trois domaines critiques : i) la capacité des politiques et des systèmes à soutenir et à mettre en œuvre des programmes éducatifs nationaux ouverts à tous ; ii) les données ; iii) le coût et le financement de l'éducation inclusive pour les enfants handicapés au Ghana. L'exercice a permis d'obtenir des informations et une expérience précieuses pour cette approche méthodologique, à la fois en testant la méthodologie et en élaborant des outils, dont plusieurs sont présentés dans les annexes au présent chapitre.

Bien que ce chapitre se concentre sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, il est important de garder à l'esprit que de nombreux groupes d'enfants marginalisés restent privés d'éducation. Cette exclusion est souvent basée sur le sexe, la langue, l'état de pauvreté, le handicap, l'appartenance ethnique et d'autres raisons. L'éducation inclusive pour les personnes handicapées est donc une facette (cruciale) du concept plus large d'éducation inclusive, qui est définie ici dans son sens le plus large, conformément à l'Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation (UNESCO, 2019) en tant que « processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation ».

## Évolution des mentalités concernant l'éducation inclusive, et en particulier l'éducation inclusive pour les personnes handicapées

Les dernières décennies ont vu un changement d'attitude à l'égard des personnes handicapées. Historiquement considérées comme des bénéficiaires de l'aide sociale, elles sont désormais reconnues par le droit international comme des titulaires de droits, et notamment du droit à l'éducation sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances. En effet, il existe un nombre croissant de documents et d'accords internationaux sur l'éducation inclusive qui mettent en particulier l'accent sur l'inclusion des personnes handicapées (voir l'encadré 11.1 pour une vue d'ensemble). La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (CDE, 1989), la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990), les Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées (1993), et la Déclaration et le Cadre d'action de Salamanque pour l'éducation et les besoins spéciaux (1994) comportent toutes des mesures qui témoignent de la sensibilisation croissante de la communauté internationale à la nécessité de mieux comprendre le droit des personnes handicapées à l'éducation.

Une éducation inclusive, de qualité et équitable compte également parmi les principaux objectifs du Programme de développement durable à l'horizon 2030, notamment l'objectif 4. Elle s'inscrit désormais dans une stratégie plus large de promotion du développement inclusif visant à créer un monde où règnent la paix, la tolérance, l'utilisation durable des ressources et la justice sociale, et où les besoins et les droits fondamentaux de tous sont satisfaits. Une éducation inclusive, de qualité et équitable peut être définie comme un processus d'engagement continu et proactif visant à éliminer les obstacles et à renforcer graduellement l'accès pour promouvoir le droit à l'éducation, ainsi que des changements dans la culture, la politique et les pratiques des écoles régulières et des communautés scolaires pour accueillir et inclure effectivement tous les élèves. L'ODD 4 vise également à garantir l'égalité d'accès à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle pour les personnes handicapées, ainsi qu'à construire des installations adaptées aux besoins de ces personnes ou à améliorer les installations existantes, afin de créer de meilleurs environnements d'apprentissage.

Ces objectifs sont conformes à la Déclaration d'Incheon et au Cadre d'action Éducation 2030 qui reconnaissent que :

« L'inclusion et l'équité, dans l'éducation et à travers elle, constituent la pierre angulaire d'un agenda pour l'éducation transformateur. C'est pourquoi nous nous engageons à lutter contre toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et les inégalités en matière d'accès, de participation et de résultats de l'apprentissage. Nous prenons donc l'engagement d'apporter les changements nécessaires aux politiques éducatives et d'axer nos efforts sur les plus défavorisés, en particulier les **personnes en situation de handicap**, afin que nul ne soit laissé pour compte. »

La reconnaissance de l'inclusion en tant que facteur majeur contribuant à la réalisation du droit à l'éducation s'est également renforcée au cours des 30 dernières années, et est inscrite dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH, 2006), premier instrument juridiquement contraignant à contenir une référence explicite au concept d'éducation inclusive de qualité pour les personnes handicapées (voir article 24). Elle exige des États qu'ils veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues du système éducatif. De même, l'étude thématique du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH) sur les droits des personnes handicapées à l'éducation (HCDH, 2013) affirme que seule l'éducation inclusive pour les personnes handicapées peut offrir à la fois une éducation de qualité et un développement social aux enfants handicapés, en faisant valoir qu'elle constitue « le moyen le plus approprié pour que les États garantissent l'universalité et la non-discrimination dans le droit à l'éducation »<sup>1</sup>.

## ENCADRÉ 11.1

## Principaux documents de référence internationaux sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées

La **Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989)** inclut pour la première fois dans le cadre du droit international relatif aux droits de l'homme le droit à la protection contre la discrimination fondée sur le handicap.

La **Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990)** définit les mesures nécessaires pour assurer l'égalité d'accès à l'éducation à toutes les catégories de personnes handicapées comme partie intégrante du système éducatif.

Les **Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées (1993)** énumèrent les mesures à prendre pour mettre en pratique le principe de l'égalité d'accès à l'éducation primaire, secondaire et tertiaire pour les enfants, les jeunes et les adultes présentant des handicaps dans un cadre intégré.

La **Déclaration et le Cadre d'action de Salamanque pour l'éducation et les besoins spéciaux (1994)** proposent le principe directeur selon lequel les écoles doivent accueillir tous les enfants sans égard à leur état physique ou émotionnel, à leur niveau intellectuel, à leur statut social ou linguistique ou à toute autre condition.

La **Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) de 2006** garantit le droit à une éducation inclusive pour les personnes handicapées à tous les niveaux.

L'**Observation générale n°4 de la CRDPH, article 24, sur le droit à l'éducation inclusive (2016)** élabore les mesures que les États doivent mettre en œuvre pour garantir une éducation de qualité inclusive pour toutes les personnes handicapées.

L'**ODD 4** vise à garantir une éducation de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous.

La **Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action Éducation 2030 – objectif 5** vise à développer les interventions précoces et l'éducation pour les enfants handicapés.

## Définitions, concepts et principes

Les enfants handicapés sont des enfants qui souffrent d'incapacités durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres (CRPDH, 2006 – voir article 1).

Traditionnellement, le handicap est vu comme un problème personnel dont la définition se fonde sur les causes et les caractéristiques d'une maladie ou d'un trouble – ce qu'on appelle le *modèle médical du handicap*. Cette approche présente toutefois des limites importantes qui peuvent décourager les enseignants au lieu de les informer et qui poussent à confier à des spécialistes l'éducation des enfants handicapés. Par exemple, le syndrome de Down est un trouble génétique associé à un ensemble de déficiences intellectuelles et biologiques qui peuvent varier de légères à graves. L'étiquette associée à cette maladie ne fournit aucune indication permettant de comprendre l'expérience spécifique de l'enfant ainsi handicapé, ni d'apprécier ses capacités ou ses talents. Elle peut au contraire constituer un obstacle à la mise en œuvre d'une éducation inclusive en mettant l'accent sur des stéréotypes plutôt que sur ce qui peut être réalisé par les enseignants. L'éducation inclusive pour les personnes handicapées vise à créer des environnements favorables. Pour être utiles et efficaces, les descriptions des handicaps doivent donc fournir des informations sur la manière dont les limitations fonctionnelles peuvent (ou non) nuire à l'inclusion dans le système éducatif, et sur l'approche pédagogique qui peut être utilisée pour renforcer la capacité d'apprentissage.

La CRPDH (2006) met l'accent sur le rôle important du contexte et de l'environnement dans la capacité ou l'incapacité des personnes à s'intégrer dans la société. Cette approche est aussi désignée sous le nom de *modèle social/des droits humains*. Elle correspond à la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé proposée par l'Organisation mondiale de la Santé, communément appelée ICF, qui assimile le niveau de fonctionnement d'une personne au résultat d'une interaction complexe entre son état de santé et un ensemble de facteurs contextuels plus larges (OMS, 2001)<sup>2</sup>. Elle définit le fonctionnement et le handicap comme des concepts multidimensionnels liés aux fonctions organiques et aux structures anatomiques, aux activités et aux aspects de la vie, ainsi qu'aux facteurs environnementaux qui influent sur ces expériences.

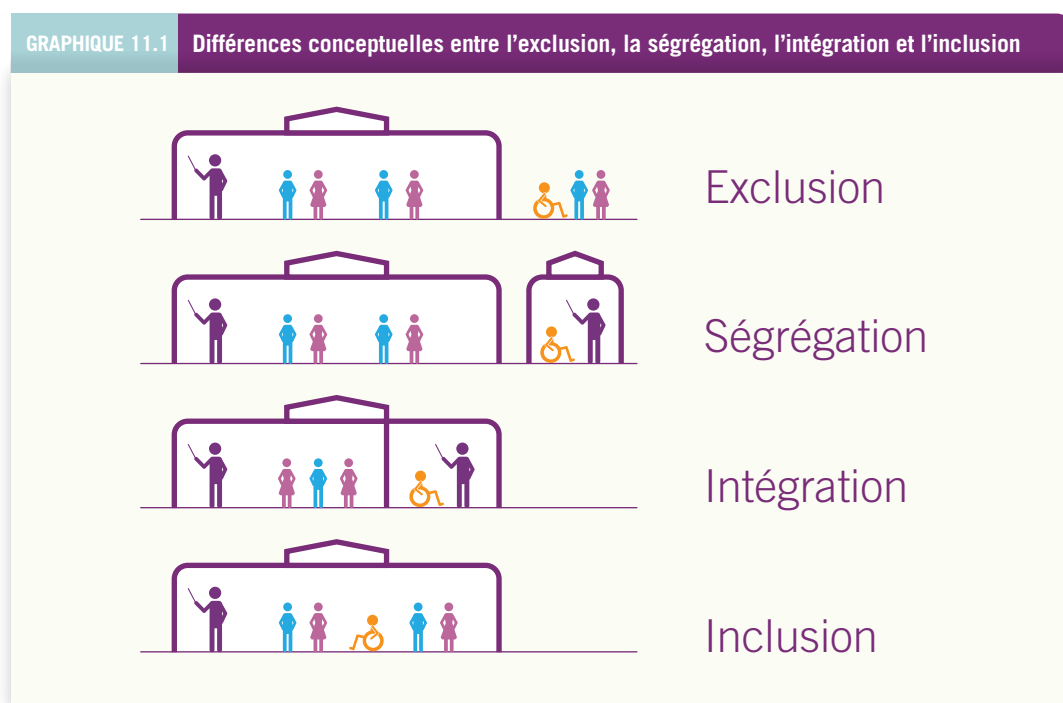
Le choix d'un pays d'opter pour le modèle médical ou social/des droits humains influe sur l'analyse du handicap et sur la façon dont les données sont collectées. Il influe par ricochet sur les types d'analyses qui peuvent être entreprises. Par exemple, un pays où le modèle médical est prédominant pourrait disposer d'informations sur le nombre de survivants à la poliomyélite ou sur le nombre de personnes atteintes de paralysie cérébrale. Par contre, un pays ayant opté pour le modèle social/des droits humains pourrait disposer d'informations sur les personnes ayant plus ou moins de difficultés à se déplacer ou à prendre soin de leur santé. L'annexe 11.1 présente un aperçu des principales différences entre le modèle médical et le modèle social/des droits humains de prise en charge du handicap.

## Démarche du système éducatif vis-à-vis des enfants handicapés — ce que signifie l'inclusion

Au fil des ans, l'évolution des démarches relatives à l'éducation des enfants handicapés a franchi plusieurs étapes (UNICEF, 2012) :

1. **Exclusion** : dénégation du droit ou de la capacité des enfants handicapés de recevoir une éducation et interdiction conséquente d'accéder à toute forme de service d'éducation.
2. **Ségrégation** : placement des enfants handicapés dans des lieux séparés conçus ou utilisés pour tenir compte de divers types de déficiences, à l'écart des enfants non handicapés.
3. **Intégration** : placement des enfants handicapés dans les institutions du système éducatif classique, à condition qu'ils se montrent capables de s'adapter pour satisfaire aux exigences standard de ces institutions.
4. **Inclusion** : processus de réforme systémique englobant des changements et des modifications du contenu, des méthodes, approches, structures et stratégies d'enseignement visant à surmonter les obstacles à l'éducation.

Le graphique 11.1 présente une description visuelle des différences conceptuelles qui distinguent ces diverses approches de l'éducation des enfants handicapés.



Source : auteurs

L'inclusion permet à tous les élèves de la tranche d'âge concernée de bénéficier d'une expérience d'apprentissage équitable et participative dans le cadre qui correspond le mieux à leurs besoins et à leurs préférences. Elle exige de modifier le système pour l'adapter à l'élève, plutôt que de changer l'élève pour l'adapter au système, et nécessite par conséquent une réforme de l'ensemble du système éducatif. Elle exige un investissement dans les programmes d'études et une pédagogie transversale reconnaissant le potentiel d'apprentissage de chaque enfant. Elle nécessite la suppression des obstacles à l'inclusion — par exemple, l'inaccessibilité physique — ainsi que la création, dans les écoles régulières, d'environnements axés sur l'enfant et représentatifs de la composition de la société tout entière. L'éducation inclusive s'appuie donc sur un large éventail de stratégies, d'activités et de processus visant à faire du droit universel à une éducation de qualité, pertinente et appropriée, une réalité. L'encadré 11.2 présente les principales caractéristiques d'un système d'éducation inclusif pour les personnes handicapées.

#### ENCADRÉ 11.2 Principales caractéristiques d'un système éducatif inclusif

- a) **Un milieu éducatif intégrateur** : L'engagement des responsables des établissements d'enseignement est une condition essentielle à l'intégration du principe de l'éducation inclusive à tous les niveaux (par exemple, enseignement et rapports humains en classe, réunions du conseil d'administration, supervision des enseignants, services de conseils et soins médicaux, sorties scolaires, dotations budgétaires et toute interaction avec les parents des élèves handicapés ou non, le cas échéant, la collectivité locale ou le grand public).
- b) **Une approche holistique** : Reconnaissant l'aptitude de chacun à apprendre, l'éducation inclusive préconise des programmes flexibles et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage propres à répondre aux besoins des apprenants, ainsi que la prestation de services d'aide, la fourniture d'aménagements raisonnables et l'intervention précoce. La planification des activités d'apprentissage met l'accent sur les capacités et les aspirations de l'apprenant plutôt que sur le contenu. Le système éducatif doit viser à fournir des services d'éducation personnalisés, et non couler tous les élèves dans le moule du système existant.
- c) **Des enseignants soutenus** : Les enseignants — y compris ceux souffrant d'un handicap — et les autres membres du personnel scolaire doivent recevoir l'éducation et la formation qui leur inculquera les valeurs et les compétences de base requises pour promouvoir un cadre d'apprentissage inclusif. La culture d'inclusion permet d'établir un cadre propice à la collaboration, aux interactions et à la résolution des problèmes.
- d) **Le respect de la diversité et sa valeur** : Tous les membres de la collectivité des apprenants bénéficient du même accueil sans égard à leurs différences, que ces dernières tiennent, entre autres, au handicap, à la race, à la couleur de peau, au sexe, à la langue, à la culture linguistique, à la religion, aux opinions politiques ou autres, à l'origine nationale, ethnique, autochtone ou sociale, à la propriété, au lieu de naissance, à l'âge ou à d'autres caractéristiques. Des mesures visant à éviter les abus et l'intimidation sont en place.
- e) **Un cadre propice à l'apprentissage** : Tous les apprenants se sentent en sécurité, appuyés, stimulés et libres de s'exprimer. On encourage fortement les élèves eux-mêmes à s'engager dans la création d'une collectivité propice à la vie scolaire.
- f) **Un cheminement scolaire effectif** : Les élèves présentant un handicap reçoivent l'aide dont ils ont besoin pour faire la transition de l'apprentissage scolaire à la formation professionnelle ou tertiaire, et enfin au marché du travail. Ils bénéficient d'aménagements raisonnables et de

procédures d'examen, d'évaluation et de certification non discriminatoires, et leurs réalisations sont reconnues sur un pied d'égalité avec celles des autres.

- g) **Des partenariats reconnus** : Les groupes de soutien scolaire, tant formels qu'informels (par exemple, les associations d'enseignants et d'élèves, les conseils scolaires, les associations de parents d'élèves) sont encouragés à mieux comprendre et connaître le handicap. Les parents ou éducateurs et la collectivité doivent être considérés comme des atouts dotés de ressources et de moyens utiles à cette fin. La relation entre l'environnement d'apprentissage et la collectivité au sens large doit être reconnue comme une voie vers des sociétés inclusives.
- h) **Un suivi régulier** : L'éducation inclusive doit être régulièrement suivie et évaluée pour veiller à éviter tout recours formel ou informel à la ségrégation ou à l'intégration. Il convient de concevoir et d'utiliser des indicateurs de l'inclusion conformes aux recommandations du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Source : CRDPH, *Observation générale no 4 : Article 24 : Droit à l'éducation inclusive, 2016*

En outre, une série de questions fournies à l'annexe 11.2 peut servir à établir une vue d'ensemble pour comprendre la situation générale d'un pays et définir ses forces et ses faiblesses pour chaque étape d'éducation. Cette vue d'ensemble peut être un point de départ utile, notamment pour comprendre quels sont les systèmes existants en matière d'accès et de prestation de services, avant d'analyser en détail les données pertinentes.

## Plaidoyer pour une éducation inclusive pour les personnes handicapées

Au-delà de la défense des droits humains et du principe incontournable d'une éducation ouverte à tous, les arguments qui militent en faveur de l'inclusion des enfants handicapés sont irréfutables. Nous examinons ci-dessous les arguments économique, éducatif et social plaidant en faveur d'une éducation inclusive pour les personnes handicapées.

*L'argument économique* : L'exclusion de l'éducation engendre un cercle vicieux (voir graphique 11.2). La non-participation des personnes handicapées à l'économie d'un pays entraîne une réduction du produit intérieur brut (PIB), le coût estimé de la perte de productivité pouvant atteindre jusqu'à 7 % du PIB dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (Buckup, 2009). Par ailleurs, le handicap engendre une hausse d'environ dix points de pourcentage de la probabilité de glisser dans les deux quintiles les plus pauvres de la population. Le lien entre le handicap et la pauvreté peut s'expliquer de plusieurs façons, y compris les coûts directs et indirects du handicap — notamment les coûts liés aux soins médicaux, aux dispositifs d'assistance et à l'aide personnelle, ainsi qu'à l'exclusion de l'éducation et de l'emploi (Jenkins et Rigg, 2003). La Banque mondiale a fait valoir que les enfants handicapés sont moins susceptibles d'acquérir le capital humain qui leur permettra de gagner des revenus plus élevés (Filmer, 2005). En règle générale, l'écart de scolarisation entre les enfants handicapés et non handicapés est environ deux fois plus important que les écarts dus au lieu de résidence (urbain ou rural) ou à la richesse<sup>3</sup>.



Source : DFID, 2000

Une grande partie des coûts directs et indirects du handicap pourraient être réduits si l'environnement était plus inclusif (OMS et Banque mondiale, 2011). Les enfants handicapés affichent globalement de meilleurs progrès aux plans des résultats scolaires et du comportement dans les écoles régulières, comparativement aux enfants souffrant de handicaps similaires qui sont placés dans des classes séparées (MacArthur, 2009). L'accès à une éducation de qualité et inclusive pour les enfants handicapés conduira également à une réduction de la dépendance vis-à-vis de l'aide sociale, de la subordination actuelle et future, et des charges familiales, permettant ainsi aux autres membres du ménage de consacrer plus de temps à un emploi ou à d'autres activités productives.

Les opposants à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ont souvent défendu le maintien d'un système d'éducation séparé en faisant valoir que l'inclusion n'est pas économiquement viable et que les coûts liés à cette option seraient prohibitifs. Cependant, les pays se rendent de plus en plus compte de l'inefficacité de la multiplication des systèmes d'administration, structures organisationnelles et services, et constatent que c'est plutôt l'option des écoles spéciales qui est financièrement irréaliste (Peters, 2004). En réalité, 60 % des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux peuvent réussir sans système adapté, et jusqu'à 80 à 90 % d'entre eux peuvent être éduqués dans des écoles régulières avec des adaptations mineures telles qu'une formation aux stratégies d'enseignement, l'aide d'enfant à enfant<sup>4</sup> et les adaptations environnementales (UNESCO, 2009a ; Inclusive Education, 2008 ; Banque mondiale, 2007 ; Jonsson et Wiman, 2001).

De plus, une masse considérable d'informations recueillies au cours des années 1990 donnent à conclure que l'inclusion est plus rentable que les écoles spéciales du triple point de vue de la

profession, de la société et des coûts (Peters, 2004 ; Metts, 2000 ; O'Toole et McConkey, 1995 ; OCDE, 1994). Le rapport Bond met par ailleurs en lumière la rentabilité<sup>5</sup> d'un développement inclusif : par exemple, lorsque les personnes handicapées sont en mesure de participer sans discrimination dans leurs collectivités et qu'elles ont accès aux moyens de subsistance, cela leur ouvre de nouveaux horizons et leur permet de contribuer à l'économie, pour leur plus grand bien ainsi que pour le bénéfice de la société tout entière (Bond, 2016).

Un rapport de l'OCDE a estimé que les coûts moyens du placement en écoles spéciales étaient de sept à neuf fois plus élevés que les coûts du placement dans les classes d'enseignement général (OCDE, 2000). En outre, bien que l'éducation inclusive pour les personnes handicapées nécessite un investissement initial dans la réforme du système — par exemple, formation des enseignants et du personnel, amélioration des infrastructures et révision des programmes, du matériel et des équipements d'apprentissage —, ces coûts représentent une utilisation efficace des financements, et peuvent conduire à une amélioration de l'éducation pour tous les élèves.

*L'argument éducatif* : Les recherches montrent qu'un programme d'éducation qui vient en aide aux enfants souffrant de handicaps dans le cadre d'écoles inclusives conduit à une amélioration de la qualité de l'éducation pour tous les enfants puisqu'il devient ainsi plus centré sur l'enfant et axé sur l'obtention de bons résultats scolaires pour tous les enfants, y compris ceux affichant des degrés divers d'aptitudes (Mitchell, 2010). En prenant mieux conscience des capacités de tous les enfants, les membres du personnel enseignant deviennent plus enclins à fonder de grands espoirs sur l'enseignement et l'apprentissage, créant ainsi un cercle vertueux de succès.

*L'argument social* : L'éducation inclusive pour les personnes handicapées encourage la tolérance, l'acceptation des différences et le respect de la diversité, et permet aux enfants handicapés d'acquérir une plus grande indépendance et de meilleures aptitudes à la socialisation, ainsi qu'une meilleure chance de devenir des membres productifs de leur société. Les enfants handicapés deviennent ainsi moins marginalisés et mieux intégrés, ce qui leur permet de vivre avec leurs familles au sein de la collectivité locale. L'éducation inclusive bénéficie à tous les élèves en embrassant les principes d'un enseignement basé sur les besoins de l'élève.

## Cadre conceptuel pour une éducation inclusive tenant compte du handicap

Ce cadre conceptuel (voir graphique 11.3) est un outil qui peut être utilisé pour commencer à examiner l'ensemble du système éducatif, de l'éducation de la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur, dans une optique d'inclusion. C'est une façon d'examiner ce qui doit être pris en compte pour inclure les enfants handicapés. Plus précisément, le cadre fournit une vue d'ensemble des différentes parties ou aspects d'un système éducatif qui doivent être abordés, y compris le contexte social, pour permettre l'inclusion des enfants handicapés. Bien que le cadre se concentre sur les enfants handicapés, on s'attend à ce que toutes les améliorations apportées favorisent la participation et l'apprentissage de tous les enfants, handicapés ou non.

Le cadre a été conçu à l'origine par l'UNICEF et l'UNESCO-IIEP en préparation des tables rondes techniques sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Il a été créé pour structurer le travail de soutien des pays à la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes

handicapées. Il a ensuite été diffusé pour recueillir les observations de nombreuses parties prenantes — ministères de l'Éducation, partenaires de développement, ONG et associations de personnes handicapées, et praticiens travaillant dans le domaine de l'éducation inclusive. Le produit final — le *Cadre conceptuel pour une éducation inclusive tenant compte du handicap*, ainsi qu'une boîte à outils d'accompagnement contenant de brefs résumés de chaque bloc du cadre (voir annexe 11.3) — s'est révélé être un outil utile pouvant être appliqué à différentes phases : de la planification au suivi et à l'analyse<sup>6</sup>.

Le cadre se divise en deux grandes sections : *prestations de services* et *environnement favorable*. La prestation de services dans les collectivités locales se divise en trois domaines — l'offre, la qualité et la demande — qui déterminent l'aptitude des écoles à offrir une éducation inclusive aux enfants handicapés.

L'aptitude des écoles à accueillir des enfants handicapés est une condition préalable essentielle à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Trois caractéristiques de l'offre des écoles sont particulièrement importantes : les enseignants doivent être formés pour enseigner dans des classes où les enfants peuvent avoir des handicaps physiques ou des difficultés d'apprentissage et ont besoin du soutien supplémentaire d'experts ; les infrastructures scolaires (bâtiments, salles de classe, toilettes, terrains, transports) doivent être accessibles ; et les écoles doivent également être en mesure de fournir des manuels et d'autres outils pédagogiques aux enfants souffrant de divers handicaps.

Même si les écoles sont capables d'accueillir des enfants handicapés, divers obstacles pesant sur la demande dans la société peuvent empêcher ces enfants de s'inscrire ou de fréquenter l'école. La plus importante de ces barrières est l'attitude de la collectivité locale, du personnel scolaire et des autres élèves, car l'ostracisme et la discrimination peuvent conduire à l'exclusion ou à la marginalisation dans la classe, et aux brimades des camarades de classe. Le choix d'envoyer des enfants handicapés à l'école est souvent aussi déterminé par la question de savoir si les coûts supplémentaires immédiats — par exemple, pour les dispositifs d'aide et le matériel d'apprentissage approprié — sont justifiés par les avantages potentiels à venir — par exemple, les possibilités d'emploi et d'inclusion sociale.

Une fois les enfants handicapés admis à l'école, la qualité de l'éducation qu'ils reçoivent dépend à la fois du programme national et des systèmes d'évaluation et de soutien mis en place. Le programme scolaire doit être adapté à tous les enfants, et assez souple pour répondre aux besoins d'enfants présentant différentes aptitudes. Outre les tests de routine, les écoles devraient disposer de procédures permettant d'examiner et d'évaluer régulièrement les enfants pour définir leurs besoins en matière d'apprentissage. Ces procédures devraient être liées à des systèmes permettant de fournir tout soutien nécessaire à l'apprentissage, y compris des dispositifs d'aide, des matériels d'apprentissage accessibles ou une aide individuelle.

Pour que l'éducation soit inclusive, les écoles doivent fonctionner dans un environnement favorable, défini par l'État. Au plus haut niveau, le cadre juridique, politique et constitutionnel du pays doit être aligné sur les conventions internationales qui défendent le droit de tous les enfants à être éduqués dans les mêmes classes et dans les mêmes écoles. Dans ce cadre, le ministère de l'Éducation doit déployer des efforts en faveur de l'éducation inclusive. Les cadres supérieurs doivent avoir un rôle de meneurs et veiller à ce qu'il y ait à la fois une capacité de gestion

et un financement suffisants dans l'ensemble du système éducatif. Il convient de recueillir régulièrement des retours d'information des personnes handicapées et de mettre en place des systèmes de collecte de données sur la participation et les résultats d'apprentissage des enfants handicapés pour pouvoir procéder à des ajustements des politiques et des procédures fondés sur des données probantes.



Source : Document de travail préparé par l'UNICEF et l'UNESCO-IIEP en guise de source de référence pour les tables rondes techniques sur la planification sectorielle de l'éducation inclusive des personnes handicapées (2018 et 2019)

# 1 Capacités et gestion du système

Pour que l'éducation soit inclusive pour les personnes handicapées, les écoles et autres organismes liés à l'éducation doivent évoluer dans un environnement favorable. Cette section examine les cadres réglementaires, y compris les mesures précises requises pour promouvoir l'éducation inclusive des personnes handicapées et l'environnement législatif et politique plus large nécessaire à cette fin, ainsi que les cadres institutionnels requis pour déterminer quelles structures sont — ou ne sont pas — en place pour soutenir la mise en œuvre de l'éducation inclusive. La section examine également les systèmes de données, en mettant l'accent sur la qualité et la disponibilité des données nationales sur les enfants handicapés, y compris les données sur leurs résultats d'apprentissage et sur l'environnement scolaire (par exemple, les obstacles physiques et matériels à l'apprentissage, les ressources humaines et les services, et l'état des données du SIGE), et offre des conseils sur la façon dont les différentes sources de données peuvent être utilisées ou combinées pour tenter de combler les lacunes générales en matière d'informations sur les enfants handicapés. Enfin, reconnaissant que le financement de l'éducation inclusive devrait être une priorité absolue pour tous les pays, la section explore les modèles de financement, d'abord en évaluant les coûts des systèmes existants pour l'éducation des enfants handicapés, puis en analysant les principales sources de financement, les défis que pose l'affectation de ressources à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et les solutions de rechange possibles pour améliorer le financement.

## 1.1 Cadre réglementaire

Pour comprendre le contexte actuel de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées dans un pays, il faut analyser la législation, les réglementations, les politiques et les cadres existants au niveau national. Cela comprendra les mesures spécifiques visant à l'introduction d'une éducation inclusive pour les personnes handicapées, ainsi que l'environnement législatif et politique plus large nécessaire pour la soutenir.

Cette analyse fournira une vue d'ensemble et une base de référence qui permettront d'élaborer un plan d'action stratégique pour faire avancer le processus de mise en œuvre. Les informations sur les lois et les politiques relatives à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, qui seront évaluées dans les paragraphes ci-dessous, peuvent se retrouver dans le Plan national pour le secteur de l'éducation (PSE) ou dans des documents politiques et normatifs distincts. En outre, l'outil SABER (*Systems Approach for Better Education Results*)<sup>7</sup> de la Banque mondiale recueille des données sur les politiques et les institutions des systèmes éducatifs dans le monde entier, y compris dans le domaine de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Pour les pays qui ont participé au SABER – Équité et inclusion (SABER-E&I), les données qui ont été collectées peuvent servir à étayer les analyses des sections 3 et 4 du présent chapitre.

Cette section de l'analyse sectorielle nationale devrait chercher à répondre, le cas échéant, aux questions suivantes :

1. *Quel est le processus de mise en œuvre, à l'échelle des établissements scolaires, des politiques et de la législation concernant l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ?*
2. *Existe-t-il au sein du ministère un chargé de liaison responsable de l'éducation des enfants handicapés dispensée dans les écoles spéciales ou régulières ?*
3. *Les enfants handicapés sont-ils tous accueillis dans les écoles régulières ? Sinon, existe-t-il une politique (ou des directives) permettant de sélectionner lesquels de ces enfants sont admis ? Cette décision est-elle prise par le ministère ou par les établissements scolaires ?*
4. *Qui est responsable du recensement des enfants handicapés non scolarisés ? Quelles sont les étapes précises mises en œuvre pour veiller à leur inscription ? Des mesures sont-elles en place pour intervenir à l'échelle des collectivités afin de repérer les enfants handicapés non scolarisés ?*
5. *Des directives stratégiques précises sont-elles en place pour guider les administrations scolaires dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive pour les personnes handicapées ? Dans l'affirmative, quelles sont les mesures prises pour veiller à la mise en œuvre de ces directives ?*
6. *Les responsables de l'administration de l'éducation sont-ils sensibilisés, par la voie d'une formation, aux enjeux de l'inclusion des enfants handicapés dans le système scolaire afin de lutter contre les attitudes négatives et de promouvoir un climat propice au changement ?*
7. *Des mesures ont-elles été mises en œuvre pour aider les parents et les familles des enfants handicapés à comprendre que leurs enfants ont le droit de fréquenter l'école et qu'il s'agit d'une obligation légale ? Ces mesures atteignent-elles les familles des collectivités éloignées, isolées et démunies ?*
8. *Quel est le cadre réglementaire actuellement en place pour veiller à la prestation de services supplémentaires pour promouvoir la santé et l'apprentissage à l'école ?*

### 1.1.1 CADRE LÉGISLATIF GÉNÉRAL

Diverses dispositions, au-delà de l'éducation elle-même, doivent être prises pour créer un environnement propice à la mise en place et au soutien d'une éducation inclusive pour les personnes handicapées. La première étape de l'analyse devrait consister à mesurer la mise en application de ces dispositions, notamment :

- *Non-discrimination* : Une législation générale offrant une protection explicite contre la discrimination, y compris en ce qui concerne le droit à l'éducation sur la base de l'égalité des chances, est une mesure essentielle pour établir non seulement le droit, mais aussi les moyens de contester les violations liées à l'exclusion scolaire, à l'absence d'environnements éducatifs inclusifs pour les personnes handicapées et aux comportements et attitudes discriminatoires à l'école.

- *Désinstitutionnalisation* : Le maintien de l'institutionnalisation des enfants handicapés est incompatible avec l'objectif d'une éducation inclusive. Des mesures doivent être prises pour veiller au transfert progressif des enfants handicapés des institutions vers des services de soins communautaires ou à domicile.
- *Protection contre la violence* : De nombreux travaux ont déjà mis en évidence la vulnérabilité disproportionnée des enfants handicapés à la violence, y compris à l'école. Les filles handicapées sont parmi les plus vulnérables à la violence sexiste, en particulier dans les milieux scolaires. La mise en place d'un cadre juridique, politique et éducatif clair de protection, de signalement et d'intervention permet de réduire l'incidence de la violence et de suivre les progrès réalisés à cette fin dans le temps.
- *Droit de parole* : La participation active des élèves est essentielle à la réussite des écoles inclusives. La mise en place de forums participatifs par l'intermédiaire desquels les enfants peuvent exprimer leurs opinions et communiquer avec les autorités compétentes fournit un mécanisme permettant de reconnaître les problèmes qui nuisent au fonctionnement efficace des écoles inclusives et du système éducatif en général. Les forums mobilisent également l'énergie et la créativité des enfants pour contribuer à la création d'environnements d'apprentissage positifs et inclusifs. La mise en place de cadres juridiques pour affirmer le droit des enfants de se faire entendre contribue à un changement culturel progressif vers des systèmes d'éducation plus performants et plus inclusifs.

Pour chacune de ces mesures, les pays se situeront, au plan législatif, dans un continuum allant de l'environnement le moins favorable à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées à l'environnement le plus inclusif. Le tableau 11.1 s'inspire du tableau de notation de l'UNICEF (1 - faibles ; 2 - mises en route ; 3 - établies ; 4 - défendues) et sert à évaluer la place d'un pays donné le long de ce continuum à partir d'une analyse de certaines dimensions clés des dispositions constitutionnelles, législatives, réglementaires et politiques existantes. Cette analyse sert également à déterminer quelles pourraient être les prochaines étapes à franchir afin que le pays progresse dans chaque dimension. Par exemple, le pays A peut avoir des lois générales contre la discrimination, mais sans mention explicite du handicap (note de 2 pour la dimension 1), et peut souhaiter envisager de renforcer sa législation concernant les enfants handicapés. Le pays B, obtenant une note de 3 pour la dimension 1, mais seulement 1 pour les dimensions 2 et 4 (mécanismes de recours et soutien aux familles) peut souhaiter se concentrer sur des mécanismes concrets visant à faire de la loi une réalité.

TABLEAU 11.1		Évaluation générale des progrès réalisés par un pays dans l'introduction de la législation et des politiques nécessaires à la promotion d'une éducation inclusive		
Lois et politiques (dimension)	Défendues (note de 4)	Établies (note de 3)	Mises en route (note de 2)	Faibles (note de 1)
1 <b>Chaque enfant a droit à une protection contre la discrimination fondée sur le handicap</b>	La non-discrimination fondée sur le handicap figure à la fois dans la constitution et dans la législation, soutenues par des politiques claires, des stratégies de mise en œuvre et des mécanismes d'application.	La législation est en place pour garantir la non-discrimination fondée sur le handicap, mais aucune mesure n'est prise pour en assurer la mise en œuvre.	Une loi générale contre la discrimination existe, mais sans référence spécifique au handicap – inclus sous « autre statut » ou l'équivalent.	Aucune protection contre la discrimination n'existe dans la législation ou dans la constitution.

<p><b>2</b> Les enfants handicapés et leurs familles peuvent demander réparation lorsqu'ils sont victimes de discrimination ou d'autres violations de leurs droits</p>	<p>Un mécanisme accessible, reconnu et sûr de traitement des plaintes et de réparation est en place pour les enfants handicapés et leurs familles.</p>	<p>Un mécanisme de traitement des plaintes et de réparation est en place, mais il ne bénéficie pas d'une large publicité et est mal connu.</p>	<p>Le pays songe à mettre en place un mécanisme de traitement des plaintes et de réparation.</p>	<p>Le pays n'a pas encore songé à mettre en place un mécanisme de traitement des plaintes et de réparation.</p>
<p><b>3</b> Le droit de chaque enfant de vivre avec sa famille est reconnu par la loi</p>	<p>La législation est en place pour mettre un terme à l'institutionnalisation, et un échéancier clair de mise en œuvre a été adopté dans la stratégie nationale et le budget.</p>	<p>La législation est en place pour mettre un terme à l'institutionnalisation, mais aucune stratégie ni aucun budget n'ont été adoptés pour en assurer la mise en œuvre.</p>	<p>L'État reconnaît les effets néfastes de l'institutionnalisation sur les enfants, et compte y mettre fin, mais aucune loi ni aucun calendrier de mise en œuvre n'ont encore été adoptés.</p>	<p>Aucune loi ni aucune politique explicite d'abrogation de l'institutionnalisation n'ont été adoptées.</p>
<p><b>4</b> Les enfants handicapés sont pris en charge et soutenus au sein de leur famille ou au sein d'un milieu familial de substitution</p>	<p>Les enfants handicapés bénéficient de services de soutien communautaires afin de pouvoir vivre dans leur famille.</p>	<p>Des dispositions financières et des services de soutien sont en place pour aider les familles d'enfants handicapés.</p>	<p>Les familles d'enfants handicapés n'ont accès qu'à une aide limitée.</p>	<p>Aucun appui communautaire n'est prévu pour les familles d'enfants handicapés.</p>
<p><b>5</b> Les enfants sont protégés contre toutes les formes de violence à l'école</p>	<p>La législation interdit toutes les formes de châtiment corporel ou autre châtiment humiliant à l'école. Cette législation est largement promue, et les enseignants sont formés à l'application de mesures disciplinaires positives. Les écoles doivent mettre en œuvre des stratégies contre le harcèlement qui tiennent pleinement compte de la vulnérabilité particulière des enfants handicapés à la violence et aux dimensions de la violence basée sur le sexe.</p>	<p>La législation interdit toutes les formes de châtiment corporel dans les écoles, mais les enseignants sont mal équipés pour la mettre en œuvre. Les enfants n'ont généralement pas connaissance de la législation.</p>	<p>La politique gouvernementale décourage l'utilisation des châtiments corporels, mais cette pratique n'est pas interdite.</p>	<p>Aucune loi interdisant les châtiments corporels dans les écoles n'existe, et il n'y a aucune politique concernant le harcèlement.</p>
<p><b>6</b> Les enfants ont le droit à la participation démocratique dans les écoles et doivent être consultés sur la politique éducative</p>	<p>Il existe des conseils d'élèves et des comités de gestion scolaire obligatoires dans lesquels les élèves peuvent réellement influencer sur les décisions importantes. Les conseils d'élèves sont pleinement représentatifs du corps étudiant, et les enfants handicapés y jouent un rôle actif.</p>	<p>Les conseils d'élèves sont très répandus dans les écoles régulières, mais sont rares dans les établissements d'enseignement spécialisé. Dans les écoles inclusives, les élèves handicapés ont tendance à être exclus de toute participation aux conseils scolaires.</p>	<p>Seules quelques écoles sont dotées de conseils d'élèves, et les enfants handicapés ont en général peu de chances de se faire entendre.</p>	<p>Il n'existe pas de conseil d'élèves ni d'autres mécanismes qui permettraient aux élèves d'exprimer leur point de vue.</p>

Source : d'après UNICEF, 2014c

## 1.1.2 LOIS ET POLITIQUES PARTICULIÈRES DE PROMOTION DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES PERSONNES HANDICAPÉES

Un cadre législatif pour la promotion de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées est un engagement explicite de l'État. Il sert à clarifier les obligations, à soutenir les progrès aux niveaux national et local, et à œuvrer en faveur d'une approche commune. En conséquence, il convient d'adopter un cadre législatif et politique complet et coordonné pour l'éducation inclusive comportant un calendrier clair et adéquat de mise en œuvre et précisant les sanctions à imposer en cas de violation. Ce cadre doit aborder les questions de flexibilité, de diversité et d'égalité dans tous les établissements d'enseignement pour tous les apprenants, et définir les responsabilités à tous les niveaux de l'administration publique, c'est-à-dire à l'échelle nationale, régionale et locale. L'encadré 11.3 propose des questions pour lancer le débat sur les lois et politiques nationales de promotion de l'éducation inclusive pour les enfants handicapés.

### ENCADRÉ 11.3 Questions pour l'analyse des lois et politiques nationales

1. *Le pays a-t-il signé ou adopté l'un ou plusieurs des mandats ou accords suivants ?*
  - *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant (1989)*
  - *Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées (1993)*
  - *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux (1994)*
  - *Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous (2000)*
  - *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) (2006)<sup>8</sup>*
2. *Est-ce que des lois ou des politiques explicites ont été adoptées pour la mise en œuvre de ces accords – par exemple, un engagement stratégique en faveur de l'inclusion des enfants handicapés dans le système national de l'éducation et dans les écoles régulières ?*
3. *Le pays est-il doté d'une loi sur l'éducation obligatoire de tous les enfants ? Y fait-on expressément référence aux droits des enfants handicapés ?*
4. *La politique sur l'éducation des enfants handicapés relève-t-elle du ministère de l'Éducation ou d'un autre ministère ?*
5. *L'élaboration de la politique nationale de l'éducation fait-elle l'objet d'une large consultation publique ? Les parents et les familles des enfants handicapés et les associations de personnes handicapées sont-ils consultés ? Sont-ils parties aux travaux d'une forme quelconque de comité consultatif officiel ?*
6. *Des mesures ont-elles été prises dans le pays pour recenser et inclure les enfants les plus défavorisés, y compris les enfants handicapés, dans le système scolaire national ?*
7. *Quelles mesures ont été prises pour permettre aux organisations locales et aux associations de personnes handicapées de collaborer au renforcement de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ?*
8. *Existe-t-il des projets pilotes non gouvernementaux de mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ? Le ministère de l'Éducation participe-t-il à ces projets ?*

Source : auteurs

Le tableau 11.2 s'inspire encore une fois du tableau de notation de l'UNICEF pour évaluer plus en détails la situation des pays au regard des principales dimensions des lois et politiques portant sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.

Évaluation des progrès réalisés par un pays en matière de lois ou de politiques particulières de mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées				
Lois et politiques (dimension)	Défendues (note de 4)	Établies (note de 3)	Mises en route (note de 2)	Faibles (note de 1)
<b>1</b> <b>Chaque enfant a droit à l'éducation</b>	Il existe une loi ou une politique établissant le droit de tous les enfants à recevoir une éducation dans des environnements inclusifs, avec une mention explicite pour les enfants handicapés, ainsi qu'un plan national sur l'éducation inclusive des enfants handicapés.	Il existe une loi ou une politique établissant le droit de tous les enfants à recevoir une éducation, avec une mention explicite pour les enfants handicapés.	Il existe une loi ou une politique établissant le droit de tous les enfants à fréquenter l'école, ce qui implicitement, mais non explicitement, inclut les enfants handicapés.	Il n'existe aucune loi ni aucune politique établissant le droit à l'éducation des enfants handicapés.
<b>2</b> <b>Le cadre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées est conforme aux principes internationaux pertinents des droits humains</b>	Les lois et les politiques ont été examinées et trouvées conformes aux principes fondamentaux des droits humains tels que la Convention internationale des droits de l'Enfant (CIDE), la CRDPH, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (CEDR), le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) et la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDEF).	Les lois et les politiques ont été examinées et trouvées conformes à la CIDE, mais pas aux autres traités pertinents, notamment la CRDPH.	Le pays songe à examiner la conformité de ses lois et politiques aux principes fondamentaux des droits humains.	Aucun examen d'évaluation de la conformité des lois et politiques aux principes fondamentaux des droits humains n'a été effectué.
<b>3</b> <b>La législation définit l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et ses objectifs</b>	L'éducation inclusive des personnes handicapées est clairement définie par la législation, comme un but à atteindre à tous les niveaux : petite enfance, primaire, secondaire, tertiaire et professionnel.	Le pays a mis en place une législation sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, sans toutefois la définir à tous les niveaux.	Le pays songe à adopter une législation sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, mais n'en a toujours pas entamé l'élaboration.	Aucune définition législative de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées n'a encore été proposée.

<p><b>4</b> <b>Les enseignants, y compris les enseignants handicapés, sont soutenus pour travailler dans des conditions d'éducation inclusives</b></p>	<p>La politique / le plan pour l'éducation inclusive comprend des recommandations pour la formation initiale et continue visant à préparer les enseignants aux approches inclusives de l'éducation et à fournir un soutien et un renforcement des capacités. Des mesures ont été prises pour mettre en œuvre la politique. Les autorités publiques se sont engagées explicitement à recruter et à former des enseignants handicapés. Tout obstacle législatif à leur recrutement a été éliminé. Des investissements ont été faits dans les établissements de formation des enseignants pour promouvoir et soutenir l'accès.</p>	<p>La politique / le plan pour l'éducation inclusive comprend des recommandations pour la formation initiale et continue visant à préparer les enseignants aux approches inclusives de l'éducation.</p>	<p>Les autorités publiques élaborent des propositions de formations afin de soutenir l'éducation inclusive des personnes handicapées. Elles sont disposées à recruter des enseignants handicapés, mais aucun investissement proactif n'existe pour permettre la réalisation de cet objectif.</p>	<p>Aucun plan n'est en place pour que les enseignants soient formés aux approches inclusives de l'éducation. Aucun enseignant handicapé n'est en poste dans les écoles. Aucune politique et aucun engagement n'existe pour en recruter.</p>
<p><b>5</b> <b>Une approche gouvernementale coordonnée pour l'éducation inclusive est en place</b></p>	<p>Une politique claire pour l'éducation inclusive est en place à l'échelle gouvernementale ; elle prévoit la participation du ministère de l'Éducation ainsi que d'autres ministères pertinents (Affaires sociales, Protection de l'enfance, Santé, Transports, Planification, Eau et Assainissement, Finances, etc.).</p>	<p>Une politique claire pour l'éducation inclusive est en place à l'échelle gouvernementale, mais sa mise en œuvre est limitée.</p>	<p>On observe une certaine collaboration entre les ministères clés, mais cette collaboration est ponctuelle et informelle.</p>	<p>Aucune coordination n'existe entre les ministères.</p>
<p><b>6</b> <b>Toutes les écoles doivent être accessibles à tous</b></p>	<p>La loi exige que toutes les nouvelles écoles, y compris les écoles privées, soient conçues et construites conformément au principe de l'accès universel. Un calendrier a été adopté pour la mise à niveau des écoles existantes.</p>	<p>Une loi exigeant que les nouvelles écoles soient construites de manière à assurer l'accessibilité à tous a été adoptée, mais n'est toujours pas entrée en vigueur.</p>	<p>L'État songe à adopter des mesures pour promouvoir une plus grande accessibilité des bâtiments scolaires.</p>	<p>Il n'existe aucune loi ni aucun calendrier visant à assurer l'accessibilité des bâtiments scolaires.</p>
<p><b>7</b> <b>Les enfants handicapés bénéficient de mesures raisonnables d'adaptation pour promouvoir leur scolarisation</b></p>	<p>La loi présente et définit des aménagements raisonnables, et une aide budgétaire est en place pour en assurer l'application, pour le bénéfice des enfants qui en ont besoin.</p>	<p>La loi présente et définit des aménagements raisonnables, mais il n'y a pas de ressources précisément destinées à en assurer la mise en œuvre.</p>	<p>Il n'existe aucune loi ni aucune politique concernant les aménagements raisonnables, mais certaines dispositions particulières peuvent être appliquées sur une base individuelle.</p>	<p>La loi ne propose aucune mesure d'aménagement raisonnable.</p>

Source : d'après de UNICEF, 2014c

Il convient de relever que la note des législations et politiques « défendues » correspondant à la dimension 3 du tableau 11.2 mentionne l'éducation inclusive pour les personnes handicapées à tous les niveaux : éducation primaire, secondaire, tertiaire et professionnelle, mais également éducation de la petite enfance. En fait, bien qu'il puisse arriver que l'éducation inclusive soit plus avancée à certains niveaux (par exemple, au primaire) et qu'elle progresse à des rythmes différents, elle n'en représente pas moins un objectif pertinent pour tous les niveaux, et notamment à partir du préscolaire, qui permet de jeter une base solide pour les années subséquentes (voir section 3.1).

### EXEMPLE 11.1

#### (Évaluation des entraves à la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive) : Enquête sur la manière dont les enseignants perçoivent les principaux enjeux de la mise en œuvre de la politique nationale d'éducation inclusive au Ghana, 2017

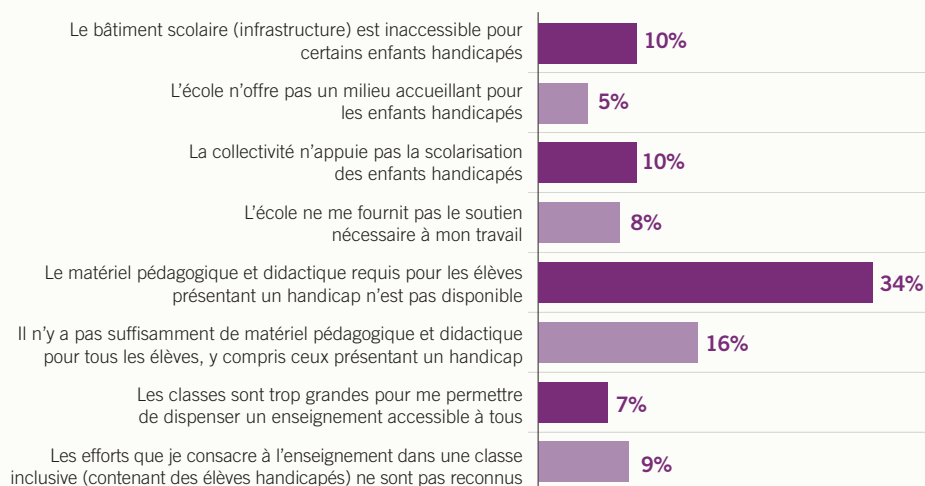
Source : ministère de l'Éducation du Ghana et UNICEF, 2018<sup>9</sup>

Afin de mieux comprendre et d'évaluer la capacité du système à mettre en œuvre l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et de définir les principales lacunes et les entraves qui nuisent à la mise en œuvre à grande échelle de la politique d'éducation inclusive existante, l'équipe de l'Analyse sectorielle de l'éducation a commandé une enquête. Cette enquête a été réalisée au niveau des districts, des écoles et des communautés et visait i) à évaluer les connaissances sur le cadre politique et les attitudes à l'égard des enfants handicapés, afin de mesurer la diffusion de la politique et sa signification à différents niveaux ; ii) à évaluer le niveau de compréhension des principes de la politique en s'assurant qu'elle soit conforme à l'approche des droits de l'homme ; iii) à explorer et à évaluer la disponibilité et la capacité des systèmes actuels et des ressources disponibles d'aide aux enfants handicapés et à leurs familles, tant au niveau de l'école que de la collectivité ; iv) à évaluer les attitudes des différentes parties prenantes à l'égard du type d'éducation que reçoivent les enfants handicapés.

### GRAPHIQUE 11.4

#### Problèmes rencontrés par les enseignants dans la promotion de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées au Ghana, 2017

Problèmes rencontrés par les enseignants dans  
la promotion de l'éducation inclusive



L'étude a soumis un échantillon d'enseignants d'écoles régulières et d'écoles spécialisées, de directeurs d'école, de parents d'enfants handicapés ou non handicapés et d'élèves à une série d'entretiens et de questionnaires (voir annexes 11.4, 11.5 et 11.6). En outre, des groupes de réflexion ont cherché à évaluer les attitudes et les connaissances de divers membres de la collectivité et leur compréhension des questions relatives à l'inclusion, aux droits des enfants, à la disponibilité et à l'accessibilité des services pour les enfants handicapés. L'échantillon comprenait des enseignants des écoles régulières (70 %), des enseignants de centres de ressources (15 %) et des enseignants spécialisés (15 %), dont 13 % souffraient d'une forme quelconque de handicap. Quelques-unes des principales conclusions du point de vue des enseignants sont présentées dans l'encadré 11.4 ci-après.

### **Résultats :**

*Les intervenants clés, y compris les enseignants, qui s'engagent à promouvoir et à mettre en œuvre l'éducation inclusive pour les personnes handicapées sont confrontés à plusieurs difficultés. L'absence de matériel pédagogique et didactique approprié pour les élèves handicapés (34 %) constitue la principale difficulté des enseignants qui doivent composer avec un large éventail d'apprenants. Dans les cas où ce matériel est disponible, il est généralement inadapté aux besoins de tous les apprenants (16 %). Certains enseignants ont également indiqué que les infrastructures scolaires étaient inaccessibles aux enfants handicapés (10 %) et que la collectivité désapprouvait la scolarisation des enfants handicapés (10 %). Le manque de motivation (9 %), le soutien limité des autorités scolaires (8 %), les classes surpeuplées (7 %) et le caractère rebutant de certains milieux scolaires pour les enfants handicapés (5 %) nuisent aussi à la mise en œuvre harmonieuse de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.*

## **1.2 Cadre institutionnel et capacité du système**

Tel que mentionné au chapitre 13 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*, les structures organisationnelles qui sous-tendent l'éducation constituent un aspect important des systèmes d'éducation<sup>10</sup>. Elles créent le contexte et l'environnement qui servent à soutenir une culture dans laquelle l'éducation inclusive pour les personnes handicapées peut être mise en œuvre et maintenue. Il est important de comprendre quelles sont les structures en place et d'examiner ensuite comment et dans quelle mesure elles soutiennent la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Il est également important de considérer les attitudes des différentes parties prenantes à l'égard de l'inclusion dans la salle de classe dans ce chapitre de l'analyse sectorielle (voir section 4). Cette partie de l'analyse nécessitera probablement la collecte de données et permettra à l'équipe de l'analyse sectorielle de mieux définir la capacité globale du système à soutenir la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. En outre, la collecte et l'analyse de données permettra de mettre en évidence les obstacles cachés et les goulets d'étranglement qui entravent la mise en œuvre des différents aspects de l'inclusion.

Lorsque l'on examine les structures gouvernementales et interministérielles, il est nécessaire de tenir compte des éléments suivants :

- *La responsabilité d'une éducation pour tous les enfants incombe-t-elle au ministère de l'Éducation?* Le respect du droit de chaque enfant à un cadre d'apprentissage sûr, inclusif et de qualité, sans discrimination, exige de confier aux ministères de l'Éducation la responsabilité de l'éducation de chaque enfant. Lorsque cette responsabilité est confiée à d'autres ministères — par exemple, le ministère des Affaires sociales —, cela risque de conduire à l'exclusion des enfants handicapés de la législation, de la politique, de la planification et des ressources de l'enseignement ordinaire, ainsi qu'à l'absence des structures globales et cohérentes requises pour soutenir l'éducation inclusive. Un engagement stratégique en faveur de l'éducation inclusive pour tous les enfants handicapés nécessite la mise en place d'un système éducatif inclusif dans lequel tous les aspects des cadres administratifs, de gestion, financiers et stratégiques de l'éducation sont rassemblés sous l'égide d'un seul ministère.
- *Les politiques éducatives sont-elles coordonnées entre les différents échelons de l'administration publique ?* Des politiques éducatives efficaces nécessitent la collaboration d'un certain nombre de ministères autres que celui de l'éducation. À défaut d'une action coordonnée entre les ministères concernés, il n'est pas possible de construire et de soutenir une culture cohérente d'inclusion. Les autorités doivent élaborer un plan d'action national dans le cadre duquel tous les ministères concernés sont censés partager une compréhension commune de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et la défendre. Par exemple, les ministères des Finances, par le biais de leur travail de mobilisation des ressources nationales et de dispositions budgétaires, peuvent aider les ministères de l'Éducation à faire des investissements ciblés dans les écoles et les collectivités pour répondre aux besoins des filles et des garçons handicapés. De nombreux obstacles à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées sont liés à des facteurs physiques, au transport, aux communications, à la sécurité et aux finances et ne peuvent être traités que par une planification et des politiques interministérielles propices à une approche intégrée.
- *Une structure gouvernementale décentralisée est-elle en place ?* Le transfert des responsabilités gouvernementales au niveau local permet d'adapter les services aux besoins locaux et de renforcer la démocratie et la responsabilité locales. Il permet également de soutenir et d'encourager les pratiques innovantes visant à répondre aux besoins spécifiques des collectivités, des écoles et des apprenants à l'échelle locale. On peut faire valoir que la prise de décisions devrait avoir lieu au niveau le plus approprié pour l'enjeu en question, généralement le niveau le plus bas possible. Cependant, la décentralisation pose des défis : elle peut entraîner de plus grandes variations dans la qualité et le type de services, ce qui entraîne des inégalités ; les décideurs locaux risquent d'établir des priorités et de prendre des décisions ayant pour effet d'exclure plutôt que d'inclure les enfants handicapés de l'éducation ; les moyens requis pour la mise en place d'un système d'éducation inclusive pour les personnes handicapées au niveau local risquent d'être limités.

L'encadré 11.4 donne un aperçu des questions qui peuvent s'avérer utiles pour comprendre le contexte institutionnel des efforts déployés par un pays pour créer un système éducatif plus inclusif pour les personnes handicapées.

- Qui sont les principaux prestataires de services d'éducation aux enfants et aux jeunes handicapés ? (Par exemple, ministère de l'Éducation, autres ministères, agences internationales, ONG).
- Quels sont les rôles et les responsabilités de chaque prestataire ?
- Les rôles des différents prestataires sont-ils coordonnés d'une manière ou d'une autre ? Qui est responsable de cette coordination ?
- Existe-t-il au sein du ministère de l'Éducation un mécanisme de coordination chargé de superviser le travail des prestataires de services d'éducation aux enfants handicapés ? Y a-t-il une personne ou un service désigné pour ce travail ?
- Existe-t-il une collaboration multisectorielle dans la prestation de services d'éducation aux enfants handicapés ? Quels sont les ministères, agences et organisations non gouvernementales et communautaires engagés dans cette collaboration ?
- Quelles sont les étapes nécessaires à la fusion des différents types de services d'éducation pour les enfants handicapés ?
- Comment le rôle des ONG risque-t-il d'évoluer à mesure que les autorités publiques prennent en charge l'éducation inclusive pour tous ?
- Existe-t-il un système d'éducation formel et non formel pour les personnes handicapées ?
- Les enfants handicapés sont-ils accueillis dans les deux systèmes, ou seulement dans le système non formel ?
- Le système non formel offre-t-il une éducation de base aux enfants en âge de fréquenter l'école primaire ?
- Qui est responsable du système non formel ? Qui fournit les ressources financières ?
- Votre pays dispose-t-il d'un mécanisme ou d'un conseil national de coordination sur le handicap ? Dans l'affirmative, ce mécanisme dispose-t-il d'une représentation intersectorielle ? Inclut-il les associations de personnes handicapées ?

Source : d'après UNESCO, 2009b

## 1.3 Systèmes de données

Des données suffisantes et de qualité sont nécessaires pour analyser les expériences éducatives des enfants handicapés au sein d'un système éducatif et pour planifier et évaluer les politiques visant à le rendre plus inclusif. Cela nécessite non seulement des données sur les enfants, mais aussi sur les obstacles et les facteurs qui favorisent l'inclusion au sein du système scolaire car, comme indiqué dans l'introduction<sup>11</sup>, le handicap résulte de l'interaction entre les déficiences fonctionnelles d'une personne et l'environnement. En outre, la nature des données et leur source dépendent des objectifs poursuivis.

Il est important de souligner que toute analyse de ce type doit tenir compte de la grande variance du handicap (par type et degré) ainsi que de son interaction avec d'autres caractéristiques

clés, notamment le sexe, le lieu de résidence, le niveau de richesse, l'ethnicité et la structure du ménage. Les enfants souffrant de handicaps physiques, par exemple, sont confrontés à des obstacles d'accès, mais ne rencontrent généralement pas de difficultés d'apprentissage. L'inverse peut être vrai pour les enfants souffrant de handicaps intellectuels. Les familles aisées peuvent être en mesure de fournir des dispositifs d'assistance ou d'autres services qui facilitent la participation. De nombreuses études montrent que les filles sont souvent plus touchées par leur handicap dans un large éventail de domaines.

Le manque de données pertinentes et de haute qualité est un enjeu majeur pour les pays qui cherchent à faciliter l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques en ce qui concerne les objectifs de la CRDPH. Cela inclut les données que l'on trouve généralement dans les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE)<sup>12</sup>, les recensements, les enquêtes auprès des ménages et les évaluations des apprentissages. La présente section doit permettre de mieux évaluer le système de données d'un pays à la lumière des besoins de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Cette information sera prise en compte dans l'élaboration de la stratégie d'amélioration des données prévue dans le cadre du PSE, qui devrait se pencher non seulement sur une série « idéale » de questions<sup>13</sup>, mais aussi sur le fardeau que représente pour les écoles la communication des données. Par ailleurs, une fois mis en place les systèmes de données améliorés, il est important de surveiller activement (et d'améliorer) les taux de réponse et la qualité des données.

Pour évaluer la qualité des systèmes de données nationaux, il faut répondre à cinq questions principales :

1. *Dans quelle mesure le SIGE/ ou le système de données administratives rend-il compte des inscriptions et des progrès scolaires (y compris les taux de passage ou de redoublement, l'obtention de diplômes, les résultats d'examens, etc.) des filles et des garçons handicapés dans le système éducatif ?*
2. *Dans quelle mesure le SIGE rend-il compte de l'accessibilité des structures physiques et du matériel ?*
3. *Quelles informations les données administratives contiennent-elles sur la formation du personnel scolaire ?*
4. *Le SIGE contient-il des informations sur les types de services reçus par les élèves ?*
5. *Dans quelle mesure le système d'évaluation de l'apprentissage prend-il en compte les enfants handicapés ?*

### 1.3.1 DONNÉES SUR LES ENFANTS HANDICAPÉS

Les sources de données typiques pour la planification de l'éducation comprennent les enquêtes auprès des ménages, les recensements, les systèmes de données administratives comme le SIGE, et les évaluations de l'apprentissage. Un bref examen de chacune d'elles suit. Toutefois, nombre de ces sources ne recueillent souvent pas d'informations sur les enfants handicapés, et lorsqu'elles le font, ces informations risquent d'être médiocres ou limitées. Par ailleurs, elles sont encore moins nombreuses à recueillir des informations sur les obstacles environnementaux à l'éducation.

Dans l'examen des données du SIGE réalisé par l'UNICEF aux fins de la préparation de son *Guide pour l'inclusion du handicap dans les rapports SIGE* (UNICEF, 2016), seuls 19 d'un échantillon de 40 pays à revenu faible ou intermédiaire possédaient des informations sur les enfants handicapés dans leurs systèmes de données administratives. En outre, la plupart d'entre eux préconisaient une approche minimaliste et se contentaient de collecter des informations sur la présence d'enfants souffrant d'un quelconque handicap. Comme mentionné précédemment, il est important de connaître le type et la gravité des handicaps, car ceux-ci engendrent différents problèmes et obstacles pour les enfants concernés. Il est également important de prendre note de manière appropriée des enfants souffrant de handicaps multiples. Un enfant peut avoir des difficultés de vision et de mobilité ou des difficultés auditives et intellectuelles. Si l'objectif est de planifier les services, il est préférable de disposer d'un système capable de déterminer à la fois le nombre d'enfants souffrant d'au moins un handicap et le nombre d'enfants souffrant de chaque type de handicap<sup>14</sup>. La ventilation par sexe est également essentielle pour reconnaître et suivre les différences dans l'expérience scolaire des filles et des garçons handicapés en ce qui a trait à l'accès, au traitement en classe et aux résultats.

En fait, même lorsque ces informations sont incluses, elles sont souvent de mauvaise qualité (Mont et Sprunt, 2019). Cela peut être dû à plusieurs raisons. Tout d'abord, les formulaires du SIGE posent souvent des questions sur le « handicap » ou sur des diagnostics particuliers. Or, il a été démontré que ces deux approches portent à sous-estimer le nombre d'enfants handicapés. Deuxièmement, lorsque les SIGE adoptent l'approche préférable consistant à poser des questions sur le fonctionnement, ils se concentrent parfois uniquement sur un sous-ensemble de domaines fonctionnels ou ne recensent que les cas les plus graves (par exemple, ils posent des questions sur la cécité et la surdité, mais pas sur les enfants malvoyants ou malentendants). Cependant, certaines améliorations ont été apportées. Le système OpenEMIS<sup>15</sup>, par exemple, contient des questions sur le fonctionnement des enfants et a déjà été adopté par de nombreux pays.

L'encadré 11.5 présente un exemple du SIGE des Fidji, qui adopte une approche fonctionnelle pour recenser les enfants handicapés en s'appuyant sur le Module sur le fonctionnement des enfants (CFM) et les conseils fournis dans le guide de l'UNICEF pour un SIGE inclusif. Les études montrent que les réponses des enseignants à ces questions sont conformes aux réponses des parents et aux évaluations cliniques indépendantes, ce qui prouve leur validité (Sprunt et al., 2017).

Le SIGE va plus loin que le simple recensement des enfants handicapés en enregistrant les services auxquels l'enfant est référé (la section 1.3.6 explique comment ces données sont combinées avec les données environnementales examinant le cadre scolaire pour élaborer un plan éducatif pour l'enfant et pour les besoins de budgétisation de l'école). Les données du SIGE peuvent suivre l'expérience des enfants dans les écoles, ventilées par handicap. Cependant, les enfants non scolarisés sont généralement exclus du SIGE, de sorte que ce système ne constitue pas une source de données adéquate pour mesurer les écarts de taux de scolarisation. Une enquête comme l'enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) convient mieux à cette fin.

Par ailleurs, si un SIGE ne rend compte que du nombre d'élèves handicapés sans fournir d'informations sur leur niveau scolaire, cela ne suffira pas pour comprendre dans quelle mesure les élèves handicapés progressent, une fois qu'ils sont intégrés dans le système. Les informations sur les enfants handicapés par niveau scolaire permettent de calculer des variables

de substitution, et les informations sur les redoublements sont nécessaires pour calculer avec précision les taux de promotion, de persistance ou d'abandon. Idéalement, d'autres indicateurs (par exemple, les transferts, les raisons d'abandon ou les taux de réussite aux examens) devraient également être recueillis pour les enfants handicapés.

<b>ENCADRÉ 11.5</b>	
<b>Système d'information sur la gestion de l'éducation des Fidji pour la notification des difficultés fonctionnelles</b>	
<b>Comparativement aux enfants du même âge, (nom de l'enfant) a-t-il (elle) des difficultés dans les domaines suivants ? (aucune difficulté, un peu de difficulté, beaucoup de difficulté, absolument incapable)</b>	
<b>Voir</b>	Difficulté à voir les choses de près ou de loin, comme les objets, les visages ou les images. <i>Si l'enfant porte des lunettes, a-t-il(elle) des difficultés à voir même lorsqu'il(elle) les porte ?</i>
<b>Entendre</b>	Difficulté à entendre les sons, comme la voix des gens ou la musique. <i>Si l'enfant porte des appareils auditifs, a-t-il(elle) des difficultés à entendre même lorsqu'il(elle) les porte ?</i>
<b>Motricité globale</b>	Difficulté à marcher ou à monter les escaliers.
<b>Motricité fine</b>	Difficulté à utiliser ses mains et ses doigts, par exemple pour ramasser de petits objets, un bouton ou un crayon, ou pour ouvrir quelque chose.
<b>Parler</b>	Difficulté à se faire comprendre lorsqu'il/elle parle (dans la langue la plus familière pour lui/elle)
<b>Apprentissage (général)</b>	Difficulté avec les fonctions intellectuelles générales, telles que l'apprentissage et la mémorisation (y compris l'apprentissage de diverses choses liées à l'école, au jeu, aux tâches ménagères, etc.)
<b>Apprentissage (particulier)</b>	Difficultés dans des domaines particuliers de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, par exemple la dyslexie ou la dyscalculie.* *Aucune difficulté ou sans objet = l'enfant apprend la plupart des autres choses normalement ou plus rapidement que la normale
<b>Comportement/attention/socialisation</b>	Difficulté à contrôler son propre comportement, et/ou à se concentrer, et/ou à accepter des changements de routine, et/ou à se faire des amis.
<b>Émotions</b>	À quelle fréquence l'enfant semble-t-il(elle) : très triste et déprimé(e) et/ou très inquiet(ète) et anxieux(se) ?** ** Rarement (jamais ou juste quelques fois par an), tous les mois, toutes les semaines, tous les jours)

Source : ministère de l'Éducation des Fidji, *Education Management Information System : Disability Disaggregation Package, Guidelines and Forms, 2017*

## Sources de données typiques pour la planification de l'éducation – pertinence pour l'éducation inclusive pour les personnes handicapées

### *Enquêtes auprès des ménages*

Les enquêtes menées auprès des ménages présentent l'avantage de recueillir des données sur les enfants scolarisés et non scolarisés. Toutefois, il est important de noter que les cadres d'échantillonnage excluent en règle générale les personnes vivant en institution, les nomades, les sans abri, ou les personnes vivant dans des camps de réfugiés. La mesure dans laquelle ces exclusions conduisent à une sous-estimation des enfants handicapés varie d'un pays à l'autre. Par le passé, de nombreux pays ont utilisé des questionnaires pour reconnaître les handicaps au sein des populations d'enfants, ce qui conduisait à une sous-estimation importante ou à de larges variations des estimations difficiles à concilier. Par exemple, on a observé que demander si les enfants « souffrent d'un handicap » ou d'un ou plusieurs troubles médicaux énumérés sur une liste conduit à une grave sous-estimation (Mont, 2007 ; Loeb et al., 2018). La série de six questions du Groupe de Washington — le Washington Group Short Set (WG-SS) — est une autre approche conçue pour recueillir des données comparables au niveau international sur les personnes handicapées<sup>16</sup> qui fait l'objet d'un consensus de plus en plus large (Groce et Mont, 2017). Cependant, si ces questions fonctionnent bien pour les adultes, on a constaté que de nombreux enfants souffrant de troubles du développement ne sont pas pris en compte (Cappa et al., 2018).

### *Recensements*

Les recensements ayant pour but de recueillir des informations sur tous les habitants du pays, ils doivent être relativement brefs en raison des coûts de leur gestion. Par conséquent, le module sur le fonctionnement des enfants (CFM) ne peut pas être utilisé dans les recensements en raison du nombre de questions qu'il contient et qui rendrait le formulaire de recensement trop long dans ce contexte. La meilleure solution pour recenser les personnes handicapées dans le cadre d'un recensement est le WG-SS, mais comme nous l'avons déjà indiqué, ce système sous-estime le nombre d'enfants souffrant de troubles du développement et ne peut être utilisé pour les enfants de moins de cinq ans. Par ailleurs, comme ils ne sont généralement effectués qu'une fois tous les dix ans, les recensements ne constituent pas une très bonne source de données pour le suivi des expériences éducatives des enfants handicapés. Même pour les estimations de la prévalence globale chez les enfants et les schémas de prévalence (par région, sexe, ethnicité, etc.), il est important de garder à l'esprit les limites du WG-SS. Par conséquent, d'une manière générale, pour obtenir des données précises sur les enfants handicapés, il est important de compléter toute collecte de données par un recensement avec des données d'enquête pouvant utiliser le CFM.

### *Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE)*

Un SIGE est un système de données administratives qui recueille des données à partir d'un recensement des écoles portant à la fois sur les élèves et leur environnement. Certains SIGE recueillent des informations globales sur les élèves et les écoles auprès des enseignants ou des administrateurs scolaires (il s'agit généralement de recensements sur papier), tandis que d'autres suivent en continu l'évolution de chaque élève (ce type de système est qualifié de « granulaire » et est électronique). Les SIGE sont utilisés pour générer des rapports sur la fréquentation, les inscriptions, les transferts, les redoublements et les abandons, et, dans les systèmes granulaires, ils peuvent générer des données sur les acquis scolaires et sur les services fournis à des élèves à un niveau individuel<sup>17</sup>.

### Évaluations de l'apprentissage

Les évaluations de l'apprentissage peuvent fournir des informations sur les écarts d'apprentissage entre les enfants handicapés et non handicapés dans les pays qui disposent d'un SIGE granulaire enregistrant la situation des élèves au regard du handicap. Toutefois, il faut être prudent car dans un système inclusif, les objectifs d'apprentissage de chaque élève peuvent être différents. Par exemple, un élève ayant des difficultés cognitives et émotionnelles importantes peut avoir des objectifs d'apprentissage sociaux très importants pour la construction de son capital humain et social, mais qui ne sont pas pris en compte par les évaluations d'apprentissage standardisées. Utiliser uniquement des évaluations d'apprentissage standardisées et non des informations sur la réalisation des objectifs individuels des élèves conduira à sous-estimer l'efficacité du système éducatif.

### Enfants handicapés « invisibles »

Même avec des instruments améliorés, certains handicaps des enfants peuvent rester non détectés par diverses sources de données. Tout d'abord, certains enfants ne sont pas scolarisés et ne font pas partie du cadre d'échantillonnage des enquêtes sur les ménages parce qu'ils sont institutionnalisés, nomades, réfugiés ou sans abri. Deuxièmement, en raison de l'ostracisme, certains parents cachent leurs enfants handicapés. Les enquêtes qui posent des questions sur les difficultés de fonctionnement plutôt que sur le « handicap » atténuent ce problème, mais ne l'éliminent pas. Le nombre d'enfants qui passent ainsi inaperçus en raison de ces facteurs peut varier considérablement selon le contexte national. Par exemple, certains pays ont plus d'institutions que d'autres. Ainsi, à la fin du régime Ceausescu, les institutions roumaines abritaient environ 170 000 enfants, dont beaucoup étaient handicapés (Nelson, Fox et Zeanah, 2014).

L'« invisibilité » recoupe souvent d'autres marqueurs de désavantage (origine ethnique, sexe, pauvreté, etc.). Les sources de données relatives à ces enfants peuvent dépendre de leur profil spécifique et peuvent inclure, le cas échéant, des dossiers d'institutions ou d'ONG travaillant avec des migrants sans papiers, et des études particulières. Parfois, les enfants handicapés qui ne figurent pas dans la plupart des bases de données gouvernementales sont pris en charge par des institutions non gouvernementales.

Une autre source potentielle de sous-représentation dans le SIGE est le fait que les recensements sur papier sont généralement distribués au début de l'année scolaire, avant que les enseignants n'aient eu la chance de connaître leurs élèves. Cela est particulièrement vrai lorsque les classes sont chargées. Les élèves présentant des handicaps très visibles peuvent être reconnus immédiatement, mais certains de ceux qui présentent des troubles du développement ou qui souffrent de limitations fonctionnelles plus modérées peuvent passer inaperçus. Ce problème est moins important dans les systèmes électroniques granulaires où les informations sur les enfants peuvent être facilement mises à jour en continu.

### 1.3.2 DONNÉES SUR LES ACQUIS SCOLAIRES DES ENFANTS HANDICAPÉS

Les enfants handicapés ont aussi besoin d'apprendre et de réussir. Toutefois, comme les données disponibles sont limitées, on sait très peu de choses sur leurs résultats et leurs acquis scolaires. Parmi les sources d'information possibles, on peut citer le SIGE ou des systèmes similaires, les évaluations de l'apprentissage et les données d'enquêtes, ainsi que les bases de données d'examen. Cependant, comme indiqué ci-dessus, ces sources ne recueillent

souvent pas d'informations sur les handicaps des enfants qui passent le test ou l'examen — en fait, les écoles ont tendance à exclure les enfants handicapés des enquêtes d'évaluation de l'apprentissage, même lorsque ces enfants sont dans le système scolaire, par crainte que leurs scores soient plus faibles et nuisent ainsi à la réputation du système éducatif — en particulier dans les cas où les salaires et les promotions des enseignants et le financement de l'école sont liés aux scores d'évaluation moyens.

Le manque de données et de preuves concernant les résultats et les acquis scolaires des apprenants handicapés complique la mise en œuvre de changements systémiques dans le système éducatif qui permettraient d'améliorer leurs acquis. De plus, les examens et les tests font rarement l'objet d'adaptations nécessaires pour les apprenants handicapés, ce qui désavantage ces derniers. En outre, comme c'est parfois le cas pour les évaluations au sein du système scolaire d'un pays donné, les tests d'évaluation internationaux peuvent également exclure les étudiants handicapés ou indiquer que leurs outils d'évaluation sont accessibles sans prévoir d'aménagements particuliers. L'encadré 11.6 propose une liste de contrôle pour mesurer le degré d'inclusivité du système d'évaluation de l'apprentissage d'un pays.

#### ENCADRÉ 11.6

#### Proposition de liste de contrôle des facteurs à prendre en compte lors de l'analyse des systèmes nationaux d'évaluation de l'apprentissage pour mesurer le degré d'inclusivité des personnes handicapées

- Dans quelle mesure les enfants handicapés sont-ils pris en compte dans les évaluations des élèves (examens nationaux ou évaluations à grande échelle) dans le pays ?
- De quelle manière les systèmes d'évaluation actuels sont-ils adaptés aux besoins des enfants handicapés ?
- Quels types d'aménagements sont prévus pour les enfants handicapés (qui en ont besoin) en ce qui concerne l'évaluation de leurs acquis scolaires ?
- Existe-t-il des dispositions juridiques concernant le droit des enfants handicapés à des aménagements raisonnables (par exemple, plus de temps, caractères d'imprimerie plus grands, dispositifs audio, transcritteurs, points supplémentaires, exemptions) pour passer des examens ou des évaluations ?

Source : auteurs

En supposant que des informations sur le handicap soient disponibles, certains pays disposeront d'informations suffisamment détaillées sur les résultats d'apprentissage des enfants reconnus comme ayant un handicap par rapport aux autres enfants pour fournir des résultats utiles. Par exemple, au Pakistan, le rapport annuel sur la situation de l'éducation (ASER, 2016 et 2018), une évaluation menée par les citoyens, a utilisé l'approche du WG-SS pour classer les handicaps tout en administrant des tests simples de lecture et de mathématiques<sup>18</sup>. Les pays qui utilisent le module d'apprentissage MICS disposeront de données provenant du CFM qui déterminent les niveaux de difficultés des enfants dans une gamme complète de domaines ou dans des domaines fonctionnels. Cela leur permettra d'évaluer les résultats d'apprentissage ventilés par handicap. Ce faisant, il peut être utile d'évaluer si les résultats sont toujours valables lorsque l'on tient compte d'autres variables telles que le niveau de richesse, le lieu de résidence et la langue parlée.

Cependant, les enquêtes sur l'évaluation de l'apprentissage ne s'avéreront pas toutes aussi utiles. Comme pour d'autres sources de données, un des problèmes possibles a trait aux définitions du handicap. Dans certains cas, les informations sur le handicap peuvent être binaires (handicapé ou non), avec regroupement de types de difficultés très différents (par exemple, physiques et intellectuelles), ce qui complique l'interprétation des résultats. La taille totale de l'échantillon peut également poser problème, en particulier pour les enquêtes d'évaluation de l'apprentissage qui ne couvrent qu'un sous-échantillon de la population. Il est donc important, dans un premier temps, d'examiner les lignes directrices, les définitions ou les questionnaires afin de comprendre comment le handicap a été évalué dans les différents systèmes de données (par exemple, les critères ou définitions du SIGE, les questions spécifiques ou générales posées aux enseignants, aux familles ou aux administrateurs de tests concernant les difficultés ou le handicap). D'autres informations peuvent également être disponibles pour aider l'équipe de l'évaluation sectorielle à évaluer la façon dont les répondants ont compris les questions qui leur étaient posées. Dans certains cas, il peut s'agir d'une information directe (si les répondants ont fourni des détails sur le handicap de l'élève) ; dans d'autres, l'information peut être plus indirecte. Pour résoudre ces problèmes à l'avenir, il faudra fournir des définitions claires du handicap qui tiennent également compte de ce que les répondants sont censés être en mesure de savoir sur les difficultés des élèves.

### 1.3.3 DONNÉES SUR L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Si les données sur les enfants peuvent être utilisées pour examiner les écarts dans les indicateurs de résultats scolaires selon le handicap, elles n'offrent aucune information sur les obstacles qui créent ces écarts ni sur les politiques qui pourraient les combler le plus efficacement. C'est la raison pour laquelle des données sur l'environnement scolaire sont nécessaires. Les obstacles comprennent les structures physiques et le matériel inaccessibles, mais aussi des facteurs tels que les attitudes, les institutions, les réglementations et la formation des ressources humaines.

#### **Données sur les obstacles physiques et matériels à l'apprentissage**

Lorsqu'on examine les obstacles physiques à l'accès des enfants handicapés à l'éducation, deux questions principales doivent être prises en compte : i) l'accès à l'école et ii) l'accès aux installations scolaires. Certains des principaux obstacles à la participation à l'école ne relèvent pas de la responsabilité du système éducatif — par exemple, qualité (ou existence) des routes dans le district scolaire ; accessibilité des transports publics ou scolaires (le cas échéant). L'accès physique à l'intérieur de l'école est bien sûr crucial, et il est utile de vérifier quelles questions sont incluses à ce propos dans le questionnaire SIGE du pays. Les questions pertinentes du SIGE peuvent inclure des informations sur les salles de classe ou d'autres installations scolaires, y compris les toilettes, les zones de loisirs et les dispensaires (le cas échéant), ainsi que des informations sur leur accessibilité (bien que dans la pratique, de nombreux pays ne collectent pas ce type d'informations) (Institut de statistique de l'UNESCO, 2019). Outre les structures physiques, il faut également tenir compte des équipements et du matériel, y compris le matériel pédagogique comme les livres (ou les ordinateurs), et tout équipement de loisirs. Idéalement, les questionnaires du SIGE devraient comprendre des questions sur une variété de matériels et d'installations — par exemple, des questions sur l'eau et l'hygiène tirées du dossier de suivi WASH de l'UNICEF (UNICEF, 2011)<sup>19</sup>.

### **Données sur les ressources humaines et les services**

De nombreux systèmes de données administratives (dont le SIGE ou les bases de données sur les ressources humaines) contiennent des informations détaillées sur le personnel des écoles. Il ne s'agit pas seulement de chiffres globaux, mais aussi des qualifications spécifiques de chaque membre du personnel. Les données peuvent inclure le plus haut niveau d'éducation atteint et le type de diplôme, des informations personnelles sur l'âge et le sexe, les antécédents professionnels, le titre du poste, l'échelle des salaires ou le nombre et le type de classes enseignées. Toutefois, cela inclut rarement des informations propres au handicap, sauf pour les enseignants spécialisés. À long terme, des questions sur la formation continue des enseignants à l'enseignement aux enfants handicapés pourraient être incluses pour combler cette lacune.

Dans beaucoup de pays, les services spécialisés pour les enfants handicapés qui en ont besoin sont rarement, voire jamais, disponibles. Toutefois, il est utile de disposer d'informations dans le SIGE sur les endroits où de tels services sont offerts (ou leur élargissement prévu) afin de pouvoir en suivre et en évaluer l'utilisation et l'efficacité. Les services relatifs au handicap peuvent inclure un tutorat ou une assistance spéciale à l'intérieur de la classe par un assistant ou un autre enseignant, des centres de ressources au sein des écoles, un tutorat ou une assistance en dehors de la classe, une thérapie physique, des services d'orthophonie ou d'ergothérapie, des conseils, l'enseignement du braille, l'enseignement du langage des signes, des lunettes, des aides auditives, des fauteuils roulants ou des tricycles, des cannes, des déambulateurs ou des dispositifs similaires, ou des prothèses.

### **État des données du SIGE sur l'environnement scolaire**

Bien que certains pays aient recueilli des données sur l'environnement scolaire dans le cadre d'enquêtes auprès des ménages, les questions sont souvent incomplètes ou problématiques (UNICEF, 2016). Le module UNICEF/WG sur l'éducation inclusive, une collaboration entre l'UNICEF et le Groupe de Washington, a été créé pour résoudre ce problème<sup>20</sup>. Conçu pour recueillir des données auprès des parents sur les attitudes à l'égard du handicap, l'accessibilité des écoles (physique et informationnelle) et l'accessibilité financière, le module pose également des questions sur les raisons de la non-fréquentation scolaire<sup>21</sup>.

Tous les SIGE collectent des informations sur l'environnement scolaire, bien qu'à des degrés divers. Cela peut comprendre des informations sur les installations, le matériel et les ressources humaines. Malheureusement, les données sur l'accessibilité et la capacité à fournir un environnement inclusif sont beaucoup plus rares que les données sur le handicap des élèves. Le guide de l'UNICEF pour un SIGE inclusif fournit des recommandations sur le type de données à inclure et sur la manière dont le SIGE peut être adapté afin d'inclure ces informations (UNICEF, 2016 ; UNICEF, 2014b). Les questions obligatoires portent sur l'accessibilité de l'entrée de l'école, les toilettes (voir le tableau 11.3 pour un exemple) et la formation des enseignants.

Il est possible de recueillir beaucoup plus d'informations – par exemple, sur le matériel scolaire — en apportant de simples modifications au SIGE. Le tableau 11.4 présente un exemple de formulaire SIGE modifié pour inclure des informations sur l'accessibilité – en ajoutant une colonne pour noter l'accessibilité, et quelques lignes pour noter la présence de dispositifs d'assistance. Les questions sur l'environnement doivent bien sûr être adaptées au contexte du pays. Par exemple, dans un pays où il n'existe pas d'appareils auditifs, il n'est pas logique de poser des questions sur l'existence d'une boucle audio. Le SIGE des Fidji (ministère de l'Éducation des

Fidji, 2017), qui est examiné plus en détails ci-après, est un bon exemple de SIGE recueillant des informations détaillées sur tous les aspects de l'environnement scolaire.

**TABLEAU 11.3** Questions minimales sur les toilettes à inclure dans le SIGE

L'école possède-t-elle des toilettes ? (Oui = 1, Non = 2)		
Si <i>oui</i> ... Combien de compartiments de toilettes l'école possède-t-elle pour les enfants ?		
	Fonctionnels	Non fonctionnels
Exclusivement pour les filles		
Exclusivement pour les garçons		
Pour garçons et filles (compartiments communs que tout le monde peut utiliser)		
Les toilettes sont-elles accessibles pour les enfants ayant des handicaps physiques ? (Oui = 1, Non = 2)		
Est-ce que les enseignants ont leurs propres toilettes séparées de celles des enfants ? (Oui = 1, Non = 2)		
Si <i>oui</i> , les toilettes pour les enseignants sont-elles accessibles aux personnes ayant des handicaps physiques ? (Oui = 1, Non = 2)		

Source : auteurs

**TABLEAU 11.4** Exemples de questions sur les matériels adaptés aux élèves handicapés

<i>Matériels ou équipements de nature générale</i>	Oui = 1, Non = 2	Accessible (Oui = 1, Non = 2)
Votre école possède-t-elle ...		
Du matériel de loisirs		
Des fontaines		
Des ordinateurs		
Des tableaux noirs		
<i>Matériels ou équipements spéciaux</i>	Oui = 1, Non = 2	Haute qualité = 1 Qualité moyenne = 2 Faible qualité = 3
Votre école possède-t-elle ...		
Des livres en braille		
Des livres audio		
Une boucle audio		
Des meubles modifiés		
Des dispositifs auxiliaires pour saisir les objets (par exemple, des crayons)		
Des mains courantes		
Des lecteurs d'écrans d'ordinateur		
Une signalisation grande et facile à lire		

Source : auteurs

### 1.3.4 COMBINAISON DES SOURCES DE DONNÉES

Pour atteindre les objectifs de la CRDPH, il est essentiel de créer un système de données complet permettant d'analyser et de contrôler l'inclusivité du système éducatif. Aux Fidji, le profil d'apprentissage de l'élève et les formulaires d'évaluation scolaire du SIGE sont utilisés pour élaborer des plans d'éducation individuels pour chaque élève. Lorsque les services ou les aménagements nécessaires ne sont pas disponibles pour les élèves handicapés, ils sont saisis dans le système et automatiquement intégrés dans le système budgétaire — ce qui permet au SIGE de produire des rapports qui rendent compte des besoins des élèves, de la manière dont ces besoins sont satisfaits dans l'école et du coût des mesures requises pour combler les lacunes (Mont et Sprunt, 2019). Pour tenter de remédier au manque général d'informations sur les enfants non scolarisés, les Fidji se sont récemment engagées à mettre en place un MICS doté d'un CFM. Comme la méthode de recensement des enfants handicapés est similaire dans le SIGE fidjien et le CFM, des comparaisons peuvent être faites entre les enfants scolarisés et non scolarisés. En outre, comme les enfants ont des plans d'éducation individuels, des évaluations de l'apprentissage peuvent être effectuées en utilisant à la fois des mesures normalisées de l'apprentissage et en suivant les objectifs d'apprentissage individuels atteints qui sont importants pour le développement de chaque enfant. C'est un exemple de la manière dont un système de données peut être créé pour répondre à tous les besoins d'information afin de soutenir l'éducation inclusive des personnes handicapées.

Le tableau 11.5 résume les types de données qui peuvent être collectées auprès de diverses sources, ainsi que leurs forces et leurs faiblesses. L'annexe 11.7 apporte un complément d'informations à ce sujet en donnant un aperçu des principales sources de données disponibles pour l'information sur l'éducation des enfants handicapés, sur la base de l'évaluation d'un large échantillon de systèmes de données, ainsi que de la manière dont ces données peuvent être utilisées (y compris leurs limites).

Pour évaluer l'utilité des sources de données dans un pays particulier, il convient de tenir compte des éléments suivants :

1. Quelles sont les sources de données disponibles et à quelle date les données ont-elles été collectées ?
2. La définition du handicap est-elle appropriée, et est-elle cohérente entre les sources de données ?
3. Les informations concernent-elles uniquement les enfants scolarisés, ou également les enfants non scolarisés (ou, dans le cas de systèmes d'écoles séparées, les enfants des écoles spéciales ou des institutions) ?
4. Existe-t-il des données sur les enfants handicapés et sur l'environnement scolaire ?

Noter qu'une fois que des données de qualité sur le handicap sont incluses dans les enquêtes et les données administratives, tous les indicateurs éducatifs standard peuvent être ventilés par handicap pour déterminer s'il existe des écarts du niveau d'instruction entre les enfants handicapés et non handicapés.

TABLEAU 11.5 Utilisations de diverses sources de données

Type d'information	SIGE	Enquêtes et recensements	Évaluation des acquis / examens
<b>Prévalence au sein de la population</b>	Sans objet	Les enquêtes peuvent fournir de bonnes données grâce à l'utilisation du CFM. Les recensements conduiront à des sous-estimations car les contraintes d'espace interdisent l'utilisation du CFM.	Sans objet
<b>Inscription et fréquentation scolaires</b>	Peut suivre le nombre d'enfants présents, mais pas les taux de fréquentation car les enfants non scolarisés ne sont pas inclus.	Les enquêtes peuvent fournir de bonnes données grâce à l'utilisation du CFM. Les ventilations par type et degré de handicap ne sont possibles qu'avec des échantillons suffisamment grands.	Pas des sources idéales, mais permettent de contrôler le nombre d'enfants scolarisés. Ne permettent pas de contrôler les taux de fréquentation scolaire puisque les enfants non scolarisés ne sont pas inclus.
<b>Progression et taux d'abandon</b>	Possible dans un SIGE comportant des dossiers d'élèves individuels.	Les enquêtes peuvent fournir de bonnes données grâce à l'utilisation du CFM.	Oui, mais des problèmes peuvent se poser si les enfants handicapés sont évalués différemment.
<b>Apprentissage</b>	Oui, mais des problèmes peuvent se poser si les enfants handicapés sont évalués différemment.	Pas une source utile.	Oui, mais des problèmes peuvent se poser si les enfants handicapés sont évalués différemment.
<b>Informations générales sur l'environnement physique</b>	Données déjà recueillies dans la plupart des cas.	Peuvent être recueillies auprès des parents ou des élèves. Le nouveau module UNICEF/WG résout ce problème.	Pas une source appropriée.
<b>Adaptations et matériaux conçus pour personnes handicapés</b>	Les données peuvent être incluses dans le SIGE. Voir par exemple les lignes directrices de l'UNICEF, OpenEMIS et le SIGE des Fidji.	Les données peuvent être recueillies auprès des parents ou des élèves. Le nouveau module UNICEF/WG résout ce problème.	Pas une source appropriée.
<b>Spécialisation du personnel et formation initiale et continue</b>	Certaines informations sont déjà recueillies ; peuvent être adaptés pour mettre davantage l'accent sur l'inclusion.	Pas une source appropriée.	Pas une source appropriée.
<b>Attitudes à l'égard des enfants handicapés</b>	Pas une source appropriée.	Les données peuvent être recueillies auprès des parents ou des élèves. Le nouveau module UNICEF/WG résout ce problème.	Pas une source appropriée.

Source : auteurs

## 1.4 Coûts et financement

Le financement d'une éducation inclusive pour les personnes handicapées devrait être une priorité de premier rang des pays pour veiller à ce que les enfants handicapés puissent exercer leur droit à l'éducation sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016).

Une première étape de la planification du financement futur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées consiste à évaluer les coûts des systèmes existants pour l'éducation des

enfants handicapés. Il est difficile de promouvoir l'éducation inclusive sans parler également de son coût et de son financement. Pour ce faire, il convient de garder à l'esprit les aspects suivants :

- On croit généralement que l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, telle que définie dans la section d'introduction, est coûteuse, même si l'on sait peu de choses à son sujet, ce qui tend à faire obstacle à l'engagement des décideurs à prendre les mesures voulues. Compte tenu de l'intérêt croissant que suscite cet enjeu depuis l'adoption des ODD, il paraît nécessaire de déterminer le coût réel de l'éducation inclusive<sup>22</sup> pour convaincre les décideurs de sa faisabilité financière et promouvoir sa mise en œuvre.
- Les budgets de l'éducation étant souvent limités et compte tenu du nombre de défis à relever, les priorités sont (ou peuvent être) détournées de l'éducation inclusive, les enfants handicapés et les enfants des groupes marginalisés devenant ainsi souvent les derniers à bénéficier d'une aide. De nombreux pays en développement n'ont pas d'allocation budgétaire particulière pour les enfants handicapés ou pour l'éducation spéciale<sup>23</sup>. Des exemples de l'efficacité de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées par rapport à son coût paraissent essentiels pour inverser cette tendance, et il convient pour cela d'acquérir une bonne connaissance des coûts et avantages de ce secteur de l'éducation<sup>24</sup>.
- Garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous n'est pas seulement une question de coût, mais aussi de financement. Si une bonne connaissance des coûts est nécessaire pour reconnaître les lacunes et les défis du financement de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, il est tout aussi important de connaître les mécanismes et les flux de financement déjà en place pour indiquer aux différentes parties prenantes (autorités publiques, secteur privé, partenaires de développement, etc.) où et comment investir pour soutenir cette action.

Cependant, les analyses sectorielles régulières ne fournissent souvent pas de détails sur le coût et le financement de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. L'objectif de la présente section est donc de fournir quelques indications sur les analyses à effectuer et sur les approches méthodologiques à suivre pour acquérir une bonne connaissance des questions liées à ces aspects cruciaux de ce secteur de l'éducation.

### **1.4.1 DÉPENSES DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES PERSONNES HANDICAPÉES**

L'éducation inclusive, en tant que droit de l'homme, n'a pas de prix. Cependant, elle a un coût qui doit être connu et examiné à des fins de planification et de mise en œuvre. Pour ce faire, il convient notamment de se pencher sur les points suivants :

- *Les tendances générales des dépenses d'éducation au cours des dernières années* : Il s'agit d'un point de départ essentiel pour comprendre le contexte des dépenses d'éducation et la priorité accordée à l'éducation.
- *La manière dont l'éducation inclusive pour les personnes handicapées se reflète dans ces dépenses* : Au-delà des tendances générales, il est également essentiel de comprendre comment l'éducation inclusive est prise en compte dans les dépenses d'éducation.

- *Le coût réel de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, compte tenu des politiques nationales en vigueur* : Enfin, quelle que soit la manière dont l'éducation inclusive se reflète dans les dépenses d'éducation, il est crucial de se demander si ces dépenses répondent aux besoins et sont conformes aux dispositions des politiques en vigueur.

Les dépenses d'éducation doivent bien entendu viser à améliorer l'ensemble du système dans une optique d'inclusion. À cette fin, un certain nombre d'analyses peuvent être effectuées, mais elles nécessitent toutes de ventiler d'abord les dépenses d'éducation afin de recenser et d'extraire celles effectuées dans une optique d'inclusion. Ce travail risque de s'avérer complexe car il nécessite un budget d'exécution détaillé, qui n'est pas toujours disponible. Même lorsque les détails sont disponibles, les lignes et postes budgétaires n'indiquent souvent pas clairement si les dépenses effectuées sont destinées à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Or, il convient de porter une attention particulière aux postes relatifs à ce secteur de l'éducation dans les lignes de dépenses. Par exemple :

- *Écoles spéciales ou classes spécialisées dans les écoles régulières* : Certains budgets peuvent se reporter directement aux dépenses effectuées pour les écoles spéciales ou les classes spécialisées dans les écoles régulières. Il s'agit généralement de la ligne budgétaire la plus visible lorsque les pays commencent à examiner les sommes qu'ils consacrent à l'éducation des enfants handicapés. Il devient ainsi possible de déterminer le montant total des dépenses consacrées aux écoles spéciales ou aux classes spécialisées dans les écoles régulières et de comparer ce montant au budget total de l'éducation.
- *Dépistage du handicap/évaluation de la santé* : Ce poste n'est pas très visible dans les lignes budgétaires de l'éducation, et risque même d'être pris en charge par des ministères autres que celui de l'éducation (par exemple, la santé). Quel que soit l'endroit où il se trouve, il est essentiel de déterminer le montant des dépenses consacrées aux systèmes d'évaluation et de prise en charge précoce, ainsi que le coût par enfant.
- *Accessibilité* : Ce poste se trouve dans les dépenses d'investissement. La principale difficulté réside dans la ventilation, car il n'est pas toujours facile de séparer le coût des bâtiments scolaires du coût des infrastructures d'accessibilité (telles que les rampes), sauf dans les cas de mise à niveau des bâtiments. Il serait utile d'estimer, dans la mesure du possible, ce qui a été dépensé pour les bâtiments scolaires accessibles (y compris les infrastructures d'accessibilité destinées à promouvoir l'inclusion des personnes handicapées) par rapport aux dépenses consacrées aux bâtiments traditionnels. Il est également nécessaire de déterminer les dépenses consacrées à la modernisation des écoles existantes afin de promouvoir l'accessibilité pour tous les élèves, ainsi qu'à d'autres efforts visant à garantir que les enfants ayant des difficultés de mobilité puissent se rendre à l'école (par exemple, bons de transport, adaptation des transports scolaires existants, dispositifs de sécurité, fourniture d'aides et d'adaptations pour faciliter le trajet vers l'école).
- *Dispositifs d'aide, matériels et équipements* : Ces éléments peuvent se trouver dans les dépenses d'investissement ainsi que dans les dépenses courantes. La principale difficulté ici consiste à déterminer ce qui a été dépensé en équipements et dispositifs d'assistance pour assurer l'éducation des personnes handicapées. En supposant que le niveau de ventilation des lignes de dépenses le permette, il serait idéal d'estimer le montant des dépenses consacrées à ces éléments, y compris le coût du matériel supplémentaire.

- *Personnel* : il est nécessaire d'estimer les dépenses consacrées au personnel dans le contexte de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Il peut s'agir de personnel masculin ou féminin spécialisé (pour l'assistance spéciale aux enfants qui en ont besoin ou le soutien supplémentaire aux enseignants) dans des environnements inclusifs. Le nombre de membres du personnel spécialisés est normalement indiqué dans les dossiers des ressources humaines ; pour les salaires, on peut utiliser les salaires standard ou moyens d'un personnel similaire (par exemple, les enseignants ou les administrateurs ou les agents de santé).
- *Formation* : Il faut prendre en considération ce qui a été dépensé pour la formation initiale ou continue des prestataires de services aux enfants handicapés. Cela peut inclure les coûts de formation des enseignants, des directeurs d'école et d'autres personnels concernés, ainsi que le coût de l'adaptation des programmes de formation initiale et continue des enseignants pour qu'ils puissent travailler dans des environnements éducatifs incluant les handicaps. En cas de difficulté à déterminer les coûts appropriés engagés dans les lignes de dépenses, les coûts de formation liés aux enfants handicapés peuvent être évalués sous forme de pourcentage du coût total de la formation (par exemple, si la formation spécialisée représente 10 % de la durée de la formation standard, son coût peut être estimé à 10 % du coût de la formation standard).
- Les autres éléments à prendre en compte pour estimer les dépenses consacrées à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées comprennent les *programmes d'études* et l'*évaluation* (élaboration de normes nationales pour l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, examen et révision des processus d'évaluation) ; la sensibilisation (campagnes visant à promouvoir une politique d'éducation inclusive pour les personnes handicapées et à examiner les normes sociales, programmes de soutien aux parents pour les sensibiliser) ; et les interventions sociales (transferts d'argent, bourses, programmes de protection sociale et autres aides financières). Ces coûts, ainsi que tout coût supplémentaire propre au contexte d'un pays particulier, deviendront également importants lors de l'analyse des obstacles financiers auxquels sont confrontées les familles d'enfants handicapés en matière d'éducation (voir section 4.2).

En procédant à une telle analyse (c'est-à-dire en considérant tous les éléments pertinents liés au contexte du pays et à sa politique d'éducation inclusive pour les personnes handicapées, le cas échéant), l'équipe de l'analyse sectorielle peut déterminer comment l'éducation inclusive pour les personnes handicapées se reflète dans les dépenses d'éducation, ainsi que les éléments les plus coûteux et le niveau des dépenses par enfant en général.

## EXEMPLE 11.2

### **(Estimation des dépenses et des coûts unitaires consacrés à l'éducation inclusive) : Dépenses consacrées à l'éducation inclusive et aux enfants handicapés dans les écoles spéciales et régulières, Ghana, 2015**

*Source : d'après ministère de l'Éducation du Ghana et UNICEF, 2018*

Dans l'ensemble, le Ghana présente un contexte budgétaire favorable à l'éducation, le total des dépenses courantes d'éducation ayant connu une augmentation annuelle moyenne réelle de 8,7 % sur la période 2008-2015, pour atteindre 22,5 % des dépenses totales de l'État. Le Ghana se place ainsi parmi les pays de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) qui accordent la plus grande priorité à l'éducation, avec des dépenses financées par le pays équivalant à 6,1 % du PIB.

L'expérimentation de l'approche méthodologique de l'analyse de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées au Ghana a nécessité une estimation spécifique des dépenses courantes consacrées à l'éducation inclusive dans le budget de l'éducation 2015, basée sur les dépenses réelles effectuées. Les enfants

handicapés sont inscrits dans des écoles spéciales ou des écoles régulières. L'estimation de l'investissement pour l'éducation inclusive dans les écoles spéciales était assez simple, mais celle de l'investissement pour l'éducation inclusive dans les écoles régulières a nécessité un processus de restructuration et de ventilation des dépenses d'éducation courantes, comme le montre le tableau 11.6 ci-dessous.

Comme les rapports de performances du secteur de l'éducation (ESPR) et le SIGE ne contenaient que très peu d'informations sur ces dépenses, il n'a pas été possible, par exemple, de déterminer précisément les dépenses consacrées aux écoles équipées de dispositifs d'assistance, d'infrastructures et d'installations adaptées aux personnes handicapées (voir encadré 11.7 ci-dessous). L'équipe de l'analyse sectorielle a donc utilisé une simple approche au prorata, en estimant ces dépenses sur la base de la proportion des enfants handicapés dans l'ensemble de la population scolaire.

TABLEAU 11.6

### Dépenses publiques courantes consacrées à l'éducation inclusive et aux enfants handicapés, Ghana, 2015 (en millions de cédis)

	DÉPENSES COURANTES TOTALES					DÉPENSES CONSACRÉES AUX ENFANTS HANDICAPÉS		
	NIVEAU SCOLAIRE		NIVEAUX CENTRAL/DÉCENTRALISÉ		TOTAL	Écoles spéciales	Écoles régulières	TOTAL
	Écoles régulières	Écoles spéciales	Total, Division de l'éducation spéciale exclue	Division de l'éducation spéciale				
Préscolaire	433,4	3,7	55,6	0,4	493,0	4,1	1,3	5,3
Primaire	1 266,5	15,1	164,5	1,5	1 447,6	16,6	5,2	21,8
Premier cycle du secondaire	1 684,5	9,2	223,1	1,0	1 917,9	10,3	6,6	16,9
Deuxième cycle du secondaire	1 566,9	1,4	123,2	0,1	1 691,6	1,5	1,8	3,2
EFTP, tertiaire, non formel	1 997,4	S.o.	180,1	S.o.	2 177,5	S.o.	S.o.	S.o.
<b>TOTAL</b>	<b>6 948,7</b>	<b>29,4</b>	<b>746,5</b>	<b>3,0</b>	<b>7 727,6</b>	<b>32,4</b>	<b>14,8</b>	<b>47,2</b>

#### Résultats :

Les dépenses publiques courantes consacrées à l'éducation inclusive ont été estimées à 47,2 millions de cédis en 2015, sur les 7,7 milliards de cédis de dépenses courantes totales consacrées à l'éducation. Ce montant comprend 32,4 millions de cédis pour l'éducation spéciale (29,4 millions directement aux écoles et 3 millions à la Division de l'éducation spéciale), et un montant estimé à 14,8 millions dépensé pour l'éducation des enfants handicapés dans les écoles régulières.

Dans l'ensemble, les dépenses consacrées aux enfants handicapés représentent en moyenne 0,6 % du total des dépenses courantes d'éducation. Ce chiffre varie légèrement en fonction du niveau d'éducation, allant de 0,2 % pour le deuxième cycle du secondaire à 1,5 % pour le primaire (1,1 % pour le préscolaire et 0,9 % pour le premier cycle du secondaire).

En reliant les chiffres ci-dessus au nombre d'enfants handicapés inscrits dans les écoles régulières (environ 18203) et spéciales (5964), on observe qu'en 2015, le coût unitaire moyen de fonctionnement de l'éducation inclusive était d'environ 1 400 cédis au préscolaire, de 1 600 cédis au primaire et de 3 100 cédis au premier et au deuxième cycles du secondaire. Ainsi, le coût unitaire est plus élevé que celui correspondant aux enfants non handicapés dans les écoles régulières, principalement en raison des coûts unitaires plus élevés observés dans les écoles spéciales.

*En fait, le coût unitaire de l'éducation d'un enfant handicapé est d'environ 5 400 cédis dans une école spécialisée, contre environ 800 cédis dans une école régulière. Si ces résultats donnent à penser que l'éducation des enfants handicapés dans les classes régulières est financièrement plus viable, le manque de données entraîne une sous-estimation des coûts unitaires calculés pour les écoles régulières puisque le calcul ne tient pas compte des postes de dépenses spécifiques nécessaires pour assurer un niveau d'apprentissage optimal pour les enfants handicapés.*

## **1.4.2 COÛT DE L'INTÉGRATION DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES PERSONNES HANDICAPÉES DANS LA POLITIQUE NATIONALE**

Quelle que soit la manière dont l'éducation inclusive pour les personnes handicapées est prise en compte dans les dépenses d'éducation, il est essentiel de calculer le coût de son application en vertu des politiques nationales pour veiller à ce qu'il soit conforme aux dispositions de ces politiques.

L'établissement du coût de l'intégration, dans la politique nationale, du principe de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées exige de prendre en compte les aspects suivants :

- *Les exigences de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, telle que définie par les politiques nationales* : Il s'agit d'un point de départ essentiel qui vise à définir et à cartographier les différents éléments nécessaires à la réalisation d'une éducation inclusive pour les personnes handicapées conforme aux politiques nationales. Pour faciliter cet exercice d'évaluation des coûts, il est donc essentiel d'assurer un examen complet et exhaustif des éléments nécessaires à la réalisation de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, ainsi que des stratégies possibles pour leur mise en œuvre.
- *Le coût unitaire attaché à chaque poste des exigences évoquées ci-dessus* : Une fois définis les besoins et les stratégies de leur mise en œuvre, il s'agit de calculer le coût unitaire attaché à chaque poste. Pour rendre le calcul des coûts fiable, il est important de s'assurer que les coûts unitaires reflètent la réalité et tiennent compte des spécificités du contexte (par exemple, les coûts unitaires de certains articles qui sont nouveaux dans le pays ou qui ne sont pas facilement disponibles, tels que certains dispositifs d'assistance, peuvent coûter plus cher dans un pays que dans un autre.)
- Lorsque les coûts unitaires proviennent d'expériences pilotes, il peut être nécessaire de vérifier leur validité par recoupement avec différentes sources telles que les coûts unitaires normalisés et officiels et les prix du marché, car les prix peuvent avoir changé depuis, ou les prix fixés dans le cadre du projet pilote peuvent ne pas avoir été réalistes.

## ENCADRÉ 11.7

**Exigences à respecter pour l'estimation des coûts de l'éducation inclusive telle que définie par les politiques nationales**

Au cours de l'exercice pilote mené au Ghana, les éléments suivants ont été jugés nécessaires à la mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, telle que définie par la politique nationale, bien qu'il n'ait pas été possible de trouver des informations détaillées sur leur coût unitaire ou les dépenses nécessaires :

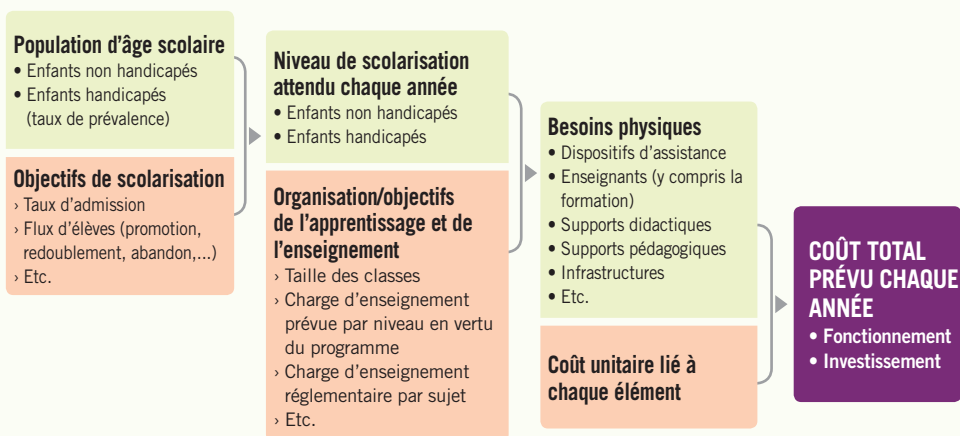
1. *Évaluation précoce* : Comprend un dépistage de base pour tous les enfants, idéalement au début de l'année scolaire, et un autre diagnostic pour ceux présentant un handicap.
2. *Dispositifs d'assistance* : Dispositifs à fournir en fonction du handicap à tous les enfants handicapés.
3. *Accessibilité des infrastructures scolaires* : Rénovation des bâtiments existants et construction d'infrastructures connexes lorsque cela est possible ; intégration dans les plans des nouveaux bâtiments de toutes les infrastructures connexes requises.
4. *Sensibilisation* : Comprend la sensibilisation de tous les enfants (et en particulier de ceux qui ne sont pas handicapés), ainsi que des parents, des collectivités et des autres parties prenantes.
5. *Renforcement des capacités des enseignants* : Renforcer les capacités des enseignants en service par la formation continue, et celles des nouveaux enseignants grâce à des programmes de formation initiale.
6. *Supports didactiques et pédagogiques* : Distribution dans toutes les écoles concernées & de supports didactiques et pédagogiques pour favoriser l'éducation inclusive des personnes handicapées, en tenant compte des divers types de handicap des enfants.
7. *Examen des programmes d'étude et des évaluations* : Comprend l'élaboration de normes nationales pour l'éducation inclusive, ainsi que l'examen et la révision des procédures y afférentes.
8. *Interventions sociales* : Comprend les subventions des cantines scolaires, les transferts monétaires, les bourses, les programmes de protection sociale et d'autres méthodes de soutien financier.

Source : ministère de l'Éducation du Ghana et UNICEF, 2018

L'encadré 11.7 fournit une liste des besoins dont les coûts seraient idéalement connus, ou qui pourraient être intégrés dans un modèle de simulation financière permettant l'estimation précise d'un budget incluant le handicap, sur la base des résultats des séances de réflexion organisées avec les parties prenantes au Ghana<sup>25</sup>. L'encadré 11.8 présente un schéma simplifié des éléments qui pourraient être inclus dans un modèle de simulation financière.

Cet exercice d'évaluation des coûts a des incidences importantes sur la politique de l'éducation. En déterminant les éléments nécessaires à la réalisation de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et le coût unitaire de chacun de ces éléments, on obtient une indication du coût réel à prévoir pour assurer l'inclusivité visée conformément à la politique nationale. Cela permet également d'examiner les moyens de financer ce genre de programme et, le cas échéant, d'en rendre le coût plus abordable — par exemple en proposant des options de mise en œuvre de rechange ou des éléments plus abordables (la section 1.4.3 examine cette question plus en détail).

L'objectif est de disposer d'un outil de simulation qui permettra d'évaluer les conséquences financières et physiques de la garantie d'une éducation inclusive pour les personnes handicapées en ne laissant personne de côté, peu importe le handicap. À cette fin, l'outil peut être adapté pour un certain nombre d'éléments clés, comme le montre le schéma simplifié ci-dessous.



1. *Ventiler la population d'âge scolaire.* Il est possible, à partir des tendances démographiques et du taux de prévalence du handicap, d'estimer combien d'enfants handicapés et combien d'enfants non handicapés sont d'âge scolaire<sup>26</sup>, ainsi que le nombre de ces enfants que le système devrait accueillir.
2. *Refléter l'organisation spécifique de l'apprentissage et de l'enseignement au sein d'un système d'éducation inclusive.* Selon la manière dont les conditions d'apprentissage et d'enseignement seront organisées (taille des groupes de classe, charge de travail, etc.), il est possible de définir différents besoins de fonctionnement, notamment les infrastructures, les installations d'environnement inclusif, les enseignants formés et qualifiés, les supports didactiques et pédagogiques, etc.

Note : Il pourrait être utile de diviser le coût total en coûts de fonctionnement et en coûts d'investissement.

Source : d'après ministère de l'Éducation du Ghana et UNICEF, 2018

### 1.4.3 SOURCES ET PERSPECTIVES DE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES PERSONNES HANDICAPÉES

L'éducation inclusive pour les personnes handicapées n'est bien sûr pas seulement une question de coûts, mais aussi de financement. Il est donc important de prendre en compte les aspects financiers au moment d'analyser cet enjeu. Pour examiner comment l'éducation inclusive pour les personnes handicapées est et peut être financée, il faut notamment saisir les aspects suivants :

- *Les principales sources de financement* : il s'agit d'un point de départ important pour comprendre le contexte général du financement de l'éducation inclusive pour les

personnes handicapées, en mettant en évidence les principaux bailleurs de fonds et les montants dépensés par chacun.

- *Les défis de l'orientation des ressources* : s'il est important de connaître les principales sources de financement de l'éducation, il est encore plus crucial de se demander si ces ressources sont orientées dans le sens de l'inclusion, et quels sont les défis de ce genre d'orientation.
- *Solutions de rechange possibles pour un meilleur financement* : en gardant à l'esprit les défis à relever, il est possible d'explorer d'autres perspectives pour le financement futur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.

Pour examiner dans quelle mesure les ressources destinées à l'éducation sont orientées dans le sens de l'inclusion, il est utile de commencer par examiner la structure du budget de l'éducation et de déterminer si les lignes budgétaires et les allocations correspondantes sont adaptées à l'inclusion et conformes à la politique nationale d'éducation inclusive pour les personnes handicapées (comme indiqué aux sections 1.4.1 et 1.4.2). Cet examen constitue une base à partir de laquelle on peut définir ce qui suit :

1. Quelles sont les lignes budgétaires pour l'éducation et les dotations correspondantes qui répondent à l'inclusion ou sont conformes aux engagements nationaux en faveur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées (le cas échéant)<sup>27</sup> ?
2. Comment sont actuellement financées les activités en rapport avec l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ?
3. Quels sont les principaux défis à relever pour orienter les ressources vers l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ?

Il peut être utile de mener des enquêtes ou d'organiser des groupes de réflexion avec les principales parties prenantes afin de mieux comprendre les problèmes et les défis qui nuisent à l'orientation des ressources vers l'éducation inclusive pour les personnes handicapées<sup>28</sup>. Les questionnaires d'enquête ou les groupes de réflexion devraient aussi aborder les processus de budgétisation et la manière dont les acteurs concernés y sont associés, afin de déterminer dans quelle mesure les ressources destinées à l'éducation sont sensibles à l'inclusion.

Une fois les problèmes posés, l'analyse devrait chercher à définir les perspectives possibles pour améliorer les ressources et assurer un financement durable de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Bien que les contextes nationaux diffèrent, il existe un certain nombre de perspectives générales à prendre en compte :

- *Augmenter le financement national de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées*. Le financement durable de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées doit provenir principalement de ressources nationales et moins dépendre de financements extérieurs. On peut y parvenir en élargissant la base d'imposition, en prévenant l'évasion fiscale et en augmentant la part du budget allouée à l'éducation (pour respecter les engagements en faveur de l'inclusion), ainsi qu'en établissant des impôts affectés à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.
- *Promouvoir une approche budgétaire axée sur l'inclusion*. La promotion d'une planification du secteur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ainsi que

la participation du corps législatif et des parties prenantes concernées à la préparation et à l'approbation du budget peuvent constituer un bon point de départ pour permettre une budgétisation sensible à l'inclusion.

- *Assurer une utilisation efficace des ressources existantes.* Un financement accru de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ne résulte pas seulement de l'augmentation des ressources, mais aussi d'une utilisation stratégique des ressources existantes axée sur les personnes qui en ont le plus besoin.
- *Assurer la transparence budgétaire et les mécanismes de responsabilisation.* La première permet de clarifier comment et où les parties prenantes (secteur privé, donateurs, etc.) peuvent investir afin de combler toute lacune dans le financement de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, tandis que les seconds renforcent la crédibilité aux yeux de ces parties prenantes.

Des perspectives supplémentaires sur les options de financement qui tiennent compte des défis spécifiques à chaque pays devront être développées pour soutenir la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.

SECTION

2

## Inclusion des enfants handicapés dans le système éducatif

La présente section se concentre sur l'inclusion des enfants handicapés dans le système éducatif, en la comparant en particulier à celle des enfants non handicapés. En effet, la non-scolarisation des enfants est un phénomène particulièrement préoccupant qui est souvent passé sous silence dans les données administratives. Ainsi, la section se penche d'abord sur les enjeux de la collecte de données — par exemple, la manière dont les enquêtes existantes sont mises en place ; les modèles ou définitions limités du handicap qui tendent à sous-estimer ou à négliger le problème des enfants handicapés non scolarisés, et les groupes d'enfants que les méthodes de collecte ou d'échantillonnage plus traditionnelles ont tendance à ignorer (par exemple, les enfants institutionnalisés, sans abri, vivant dans des camps de réfugiés, nomades, ou affichant un autre type de mode de vie). La section examine également l'accès à l'apprentissage précoce pour les enfants handicapés, et son importance pour le développement cognitif et social futur, tout en notant qu'à l'heure actuelle, les informations sur la disponibilité de l'apprentissage précoce pour les enfants handicapés sont limitées.

2.1

### Comparaison de la non-scolarisation des enfants handicapés ou non handicapés

Lorsque des questions sur la fréquentation scolaire sont incluses dans une enquête auprès des ménages, il est possible de générer des estimations du nombre d'enfants non scolarisés ainsi que des descriptions de leurs caractéristiques, y compris le handicap. Toutefois, comme

mentionné dans la section précédente, les enfants qui sont institutionnalisés, sans abri, qui vivent dans des camps de réfugiés, qui sont nomades ou qui affichent un autre type de mode de vie sortant du cadre des bases de sondage typiques ne seront pas pris en compte dans l'estimation du nombre d'enfants non scolarisés, à moins que des efforts particuliers de collecte de données ne soient déployés pour les inclure. Par exemple, la récente enquête nationale sur le handicap menée au Vietnam a été complétée par un recensement réalisé dans les institutions afin de corriger le fait que la base de sondage excluait ces dernières (UNICEF Vietnam et Bureau général des statistiques du Vietnam, 2018). D'autres méthodes peuvent être utilisées pour faire des estimations de la population des sans-abri, par exemple l'échantillonnage « en boule de neige » et les entretiens avec des informateurs clés (Dávid et Snijders, 2002 ; Berry, 2007). Un certain nombre d'études, d'initiatives et de projets différents ont également examiné spécifiquement ce groupe (institutionnalisés, sans-abri, réfugiés, nomades ou autres) afin de recenser les personnes handicapées<sup>29</sup>.

En Arménie, lorsqu'un enfant présente une demande fructueuse de prestations d'invalidité, ses informations sont ajoutées au SIGE, qu'il soit scolarisé ou non. Ainsi, le SIGE arménien englobe tous les enfants scolarisés ainsi que ceux qui reçoivent des prestations d'invalidité (qu'ils soient scolarisés ou non). Cela permet de savoir quels enfants handicapés (en précisant le type de handicap) ne sont pas scolarisés. Toutefois, les enfants non scolarisés qui ne perçoivent pas de prestations d'invalidité ne sont toujours pas répertoriés<sup>30</sup>.

Si une enquête visant à recenser les enfants handicapés ne comporte pas de questions sur la fréquentation scolaire, la meilleure méthode consiste à comparer le taux de prévalence du handicap dans la population générale au pourcentage d'enfants identifiés comme ayant un handicap dans le SIGE. Toutefois, ce calcul n'est possible que si l'enquête et le SIGE utilisent la même méthodologie pour la définition des handicaps, et encore, il ne fournira qu'une indication approximative, surtout s'il existe un décalage important entre la date de réalisation de l'enquête et celle de la collecte des données du SIGE. Si aucune donnée n'est disponible, une enquête rapide auprès d'un petit échantillon non représentatif d'écoles (par exemple, environ 15) peut être entreprise pour combler le vide dans les données disponibles<sup>31</sup>.

### 2.1.2 TAILLE DE L'ÉCHANTILLON ET CALCUL DU NOMBRE D'ENFANTS NON SCOLARISÉS

Une grande enquête réalisée auprès des ménages et fondée sur un échantillon de taille suffisante (environ 50 enfants handicapés par âge) permettra d'obtenir des estimations raisonnables du nombre d'enfants handicapés non scolarisés en utilisant la même méthode que celle utilisée pour la population générale<sup>32</sup>. La Palestine (voir exemple 11.3) est un exemple d'une population où ces méthodes de calcul traditionnelles peuvent servir à évaluer le degré d'instruction des enfants handicapés. L'étude palestinienne nous renseigne sur les enfants handicapés scolarisés et non scolarisés, ainsi que sur les raisons de la non-scolarisation. Comme les cas d'entrée tardive à l'école risquent d'être plus fréquents chez les enfants handicapés, il est important d'évaluer, si possible, la proportion des enfants handicapés non scolarisés qui n'ont jamais fréquenté l'école. Il importe également d'examiner les différents types de handicap et de déterminer si des sous-groupes d'enfants (par exemple, les filles souffrant d'un handicap ou les enfants handicapés vivant en zones rurales) ont des perspectives d'éducation différentes des autres.

**EXEMPLE  
11.3****(Estimation du nombre d'enfants handicapés non scolarisés) :  
Enfants non scolarisés et handicap, Palestine, 2011**

Source : tiré de l'enquête palestinienne sur le handicap, 2011

La Palestine a réalisé en 2011 une enquête sur le handicap en recourant notamment au WG-SS. Les données incluaient des informations sur le sexe, le lieu de résidence, le statut de réfugié, etc., et permettaient ainsi d'effectuer des analyses en profondeur, et d'estimer notamment la question de l'entrée tardive à l'école et de comparer des sous-groupes d'enfants handicapés (voir tableau 11.7).

**TABLEAU 11.7** Enfants non scolarisés, handicapés ou non, en Palestine (Cisjordanie et Gaza)

	% d'enfants non scolarisés (6-18 ans)	% d'abandons (6-18 ans)	% d'enfants qui n'iront probablement jamais l'école	% d'enfants qui entreront probablement à l'école tardivement
Enfants non handicapés	4,3 %	4,0 %	0,06 %	2,0 %
Filles non handicapées	2,8 %	2,5 %	0,05 %	1,9 %
Enfants handicapés	34,0 %	10,1 %	21,9 %	31,3 %
Filles handicapées	39,0 %	9,0 %	28,0 %	21,2 %
Enfants ayant du mal à communiquer	61,3 %	5,3 %	54,5 %	14,3 %
Enfants ayant une déficience visuelle	21,0 %	7,4 %	10,7 %	39,3 %
Réfugiés enregistrés handicapés	32,2 %	10,0 %	21,2 %	42,9 %
Non-réfugiés handicapés	36,6 %	9,9 %	23,8 %	17,3 %

**Résultats :**

*Sur environ 2 000 enfants pour chaque groupe d'âge scolaire, environ 40 enfants handicapés par groupe ont été recensés. Il convient cependant de garder à l'esprit que le WG-SS sous-estime le nombre d'enfants souffrant de troubles du développement.*

*Un tiers des enfants handicapés ne sont pas scolarisés, et plus d'un enfant handicapé sur cinq n'a jamais mis les pieds dans une salle de classe. En outre, tous les enfants handicapés n'ont pas les mêmes chances : les obstacles à l'entrée à l'école sont les plus importants pour les enfants ayant un trouble de communication, et les plus faibles pour les enfants ayant un handicap visuel. Les filles et les garçons handicapés ne sont pas non plus confrontés aux mêmes défis : si les filles palestiniennes ont globalement de meilleurs résultats scolaires que les garçons, lorsqu'il s'agit d'enfants handicapés, les filles ont nettement moins de chances que les garçons d'avoir jamais mis les pieds à l'école. En outre, les réfugiés enregistrés handicapés ont plus de chances d'être scolarisés à temps que les réfugiés non enregistrés.*

*Au total, 90 % des enfants qui n'entreront jamais à l'école souffrent d'un handicap ; c'est le cas de 43 % des élèves du primaire et de 23 % des élèves du premier cycle du secondaire non scolarisés. Les enfants handicapés représentent 17 % des entrées tardives à l'école, 11 % des abandons au primaire et 8 % des abandons au premier cycle du secondaire. Il sera très difficile pour la Palestine de réduire davantage le nombre d'enfants non scolarisés sans aborder la question de l'éducation inclusive pour les enfants handicapés.*

Lorsque la taille des échantillons ne permet pas d'obtenir les type d'estimations présentés pour la Palestine, d'autres approches peuvent être adoptées pour obtenir des informations sur les enfants non scolarisés handicapés. La taille des échantillons sera peut-être suffisante pour examiner la proportion d'enfants d'âge scolaire du niveau secondaire qui n'ont jamais été à l'école, en fonction du handicap.

L'examen des enquêtes passées sur le handicap permet de constater que le nombre d'enfants reconnus comme ayant un handicap est souvent assez faible. Par exemple, en 2008, une enquête menée en Tanzanie n'a recensé qu'environ 140 enfants handicapés sur environ 1 000 enfants d'âge scolaire. Cependant, la grande majorité de ces enquêtes utilisaient de mauvais indicateurs du handicap, ou s'appuyaient sur le WG-SS, qui ne fonctionne pas aussi bien pour les enfants que pour les adultes. Néanmoins, l'étude tanzanienne a montré que les enfants handicapés sont proportionnellement plus nombreux à n'avoir jamais fréquenté l'école (plus de la moitié des enfants handicapés de 14 à 17 ans, contre 10 % de la population totale). Les taux d'abandon sont également plus élevés pour les enfants handicapés de 7 à 13 ans (10 % des enfants handicapés abandonnent l'école, contre 3 % pour l'ensemble de la population). En conséquence, 85 % des enfants handicapés de 14 à 17 ans ne sont pas scolarisés.

### 2.1.3. MODÈLES DE PRISE EN CHARGE DU HANDICAP ET TAUX DE NON-SCOLARISATION

Un autre problème important est que le modèle de prise en charge du handicap retenu influe sur les résultats et leur interprétation, un effet qui revêt une importance cruciale au moment d'établir les comparaisons internationales. Des définitions du handicap et des instruments de collecte de données différents conduiront à recenser des populations différentes d'enfants handicapés.

Le seuil utilisé pour reconnaître un handicap est également très important. Le fonctionnement humain n'est pas une variable binaire. Les difficultés de fonctionnement se situent sur un continuum, mais il faut parfois établir un seuil pour diviser la population en personnes handicapées et non handicapées. L'endroit où la ligne est tracée peut varier selon l'objectif poursuivi. Plus le seuil est bas, plus grand sera le nombre d'enfants considérés comme ayant un handicap, mais comme ils auront en moyenne moins de difficultés, les écarts moyens de résultats entre eux et les enfants jugés non handicapés seront plus faibles.

L'exemple palestinien illustre les conséquences du choix des définitions. Si tous les enfants de 6 à 18 ans éprouvant au moins quelques difficultés dans un domaine donné (par exemple, la vue, l'ouïe) étaient considérés comme handicapés, 16,7 % d'entre eux seraient alors considérés comme non scolarisés. Si les enfants ayant beaucoup de difficultés dans au moins un domaine donné étaient comptés (c'est la définition utilisée dans l'exemple 11.3 ci-dessus), 34 % d'entre eux seraient alors considérés comme non scolarisés. Si seuls les enfants absolument incapables d'effectuer l'activité (par exemple, incapables de voir, d'entendre, de marcher, de communiquer, de prendre soin d'eux-mêmes, de se souvenir ou de se concentrer) étaient comptés, 68,5 % d'entre eux seraient considérés comme non scolarisés.

C'est la raison pour laquelle des statistiques sur le handicap utilisant un modèle ou un instrument de collecte de données différent donneront des résultats différents. Avant de tenter toute interprétation, il convient donc de revenir à la définition. Les différences peuvent être liées

au niveau de handicap considéré, mais elles peuvent aussi être encore plus complexes. Par exemple, dans certains pays, des affections (comme l'albinisme) sont considérées comme un handicap, même si elles sont sans effet sur le fonctionnement, en raison de l'opprobre qui leur est associée. Par conséquent, l'examen du sens à donner au départ aux résultats obtenus dans le contexte spécifique du pays peut être aussi important que le calcul des chiffres eux-mêmes.

**TABEAU 11.8 Taux de non-scolarisation des enfants handicapés ou non handicapés dans un échantillon de pays**

Pays	Enfants en âge d'être scolarisés au primaire					Enfants en âge d'être scolarisés au secondaire				
	Taux de non-scolarisation total	Taux de non-scolarisation des enfants non handicapés	Taux de non-scolarisation des enfants handicapés	Taux d'abandon (enfants handicapés)	Enfants handicapés n'ayant jamais fréquenté l'école *	Taux de non-scolarisation total	Taux de non-scolarisation des enfants non handicapés	Taux de non-scolarisation des enfants handicapés	Taux d'abandon (enfants handicapés)	Enfants handicapés n'ayant jamais fréquenté l'école *
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>										
Indonésie	5,1 %	5,0 %	54,1 %	48,7 %	5,4 %	30,9 %	30,8 %	80,9 %	55,3 %	25,5 %
Papouasie-Nouvelle-Guinée	33,7 %	33,6 %	51,6 %			42,5 %	41,8 %	84,5 %		
Vietnam	4,5 %	4,3 %	29,2 %			19,1 %	18,6 %	68,9 %		
<b>Europe et Asie centrale</b>										
Albanie	10,6 %	10,1 %	72,4 %			16,5 %	16,2 %	53,6 %		
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>										
Sainte-Lucie	1,9 %	1,7 %	25,6 %	22,5 %	3,1 %					
<b>Moyen-Orient et Afrique du Nord</b>										
Cisjordanie et Gaza	2,5 %	2,0 %	32,0 %	28,1 %	3,9 %	17,6 %	16,9 %	50,6 %		
<b>Asie du Sud</b>										
Bangladesh	15,2 %	14,9 %	63,1 %			28,2 %	27,9 %	74,0 %		
Inde	11,8 %	11,6 %	45,1 %	38,2 %	6,9 %	39,3 %	39,2 %	61,2 %		
Maldives	1,3 %	0,9 %	10,0 %	10,0 %	0,0 %	6,6 %	6,2 %	14,6 %	5,2 %	9,4 %
<b>Afrique subsaharienne</b>										
Éthiopie, rurale	34,4 %	34,1 %	64,4 %			47,5 %	47,0 %	98,0 %		
Malawi	13,4 %	13,2 %	44,0 %			21,8 %	21,6 %	68,0 %		
Nigéria	18,8 %	18,6 %	69,1 %			18,4 %	18,3 %	27,6 %		
Afrique du Sud (2013)	0,7 %	0,5 %	6,9 %	6,1 %	0,9 %	9,8 %	9,5 %	33,3 %	18,2 %	15,1 %
Afrique du Sud (2011)	3,4 %	3,2 %	7,0 %	3,4 %	3,6 %	12,1 %	11,9 %	20,7 %	6,8 %	13,9 %
Tanzanie (2010-11)	14,0 %	13,7 %	56,6 %			49,7 %	49,6 %	59,3 %		
Tanzanie (2008)	19,3 %	18,8 %	58,4 %			41,5 %	40,9 %	84,0 %		
Ouganda (2011)	10,5 %	10,3 %	17,8 %	16,9 %	2,2 %	20,6 %	20,2 %	35,8 %	15,5 %	20,3 %
Ouganda (2010-11)	14,0 %	13,7 %	39,7 %			20,1 %	19,8 %	42,4 %		
<b>Moyenne</b>	<b>12,0 %</b>	<b>11,7 %</b>	<b>41,5 %</b>			<b>26,0 %</b>	<b>25,7 %</b>	<b>56,3 %</b>		

\* Y compris les enfants qui n'auront jamais accès à l'école et ceux qui entreront à l'école tardivement.

Source : Mizunoya, Mitra et Yamazaki, 2016

Comme nous l'avons déjà indiqué, les comparaisons entre pays peuvent être difficiles car des définitions différentes, même au sein d'un même pays, produisent des résultats différents. Cependant, des comparaisons valables peuvent être faites si les pays utilisent le WG-SS ou le CFM. Le tableau 11.8 présente des statistiques sur les enfants non scolarisés issues de divers pays utilisant le WG-SS<sup>33</sup>.

## 2.2 Accès à l'apprentissage précoce pour les enfants handicapés

Les programmes d'éducation de la petite enfance de qualité présentent des avantages certains pour les enfants handicapés ou non. Les avantages de l'éducation préscolaire sont encore plus évidents pour les enfants défavorisés, et en particulier pour les enfants handicapés (Bailey et Powell, 2005 ; Guralnick, 2004 ; voir également à la section 3.1 l'examen de l'importance des programmes d'apprentissage inclusifs pour les jeunes enfants handicapés). Cependant, les informations concernant la disponibilité de ces programmes sont limitées.

Les enquêtes n'incluent pas toujours le niveau préscolaire dans les questions sur la scolarité des enfants et, parfois, incluent ce groupe dans la catégorie « sans éducation ». Les enjeux relatifs à la taille de l'échantillon ont donc tendance à se poser avec plus d'acuité à ce niveau qu'aux niveaux d'éducation supérieurs, car la population cible (population d'âge préscolaire) est plus petite que, par exemple, la population d'âge scolaire primaire, ce qui réduit la puissance statistique de toute estimation. À cela s'ajoute une sous-estimation plus importante du nombre d'enfants handicapés plus jeunes, de sorte que le nombre d'enfants enregistrés comme ayant un handicap et fréquentant un établissement préscolaire dans les échantillons existants est souvent minime, voire inexistant.

Les données administratives (par exemple, le SIGE) peuvent également être mobilisées si des données sur la fréquentation des établissements préscolaires par les enfants sont incluses dans le système — au moins pour les établissements préscolaires publics. L'enseignement préscolaire ou les services d'apprentissage précoce privés ne sont parfois pas fournis dans le cadre du système scolaire public. Lorsque les données du SIGE sont disponibles, il peut être utile de comparer le nombre et la proportion d'enfants handicapés dans l'enseignement préscolaire avec le nombre et la proportion d'enfants handicapés dans les premières années du primaire pour savoir si les obstacles à l'accès ou à l'identification des enfants handicapés sont plus importants dans l'enseignement préscolaire ou primaire. Il arrive souvent que les parents ne soient pas conscients du handicap d'un enfant (ou l'identifient à tort, par exemple comme une difficulté d'apprentissage plutôt que comme une difficulté auditive) jusqu'à ce que l'enfant dépasse l'âge préscolaire. Toutefois, les données administratives relatives à l'éducation préscolaire sont généralement beaucoup plus limitées que celles relatives au niveau primaire ou au premier cycle du secondaire, de sorte que très peu de pays disposent de ces informations.

Les enquêtes d'évaluation de l'apprentissage, lorsqu'elles contiennent des informations à la fois sur l'apprentissage précoce et sur le handicap, peuvent aussi devenir des sources d'information possibles. Toutefois, la qualité des informations sur le handicap recueillies dans ces enquêtes peut être très médiocre, ce qui rend nécessaire d'évaluer d'abord la fiabilité des données avant de les utiliser ou d'en tirer des conclusions.

Les possibilités d'éducation offertes aux enfants handicapés qui terminent le cycle primaire sont tout aussi importantes. L'exemple 11.4 ci-dessous donne un exemple de l'inclusion des enfants handicapés dans le système éducatif de niveau secondaire au Lesotho.

**EXEMPLE  
11.4**

**(Occasions de scolarisation post-primaire pour les enfants handicapés :  
Enfants handicapés dans l'éducation secondaire, Lesotho, 2013**

Source : d'après SIGE du Lesotho, 2013 et 2014

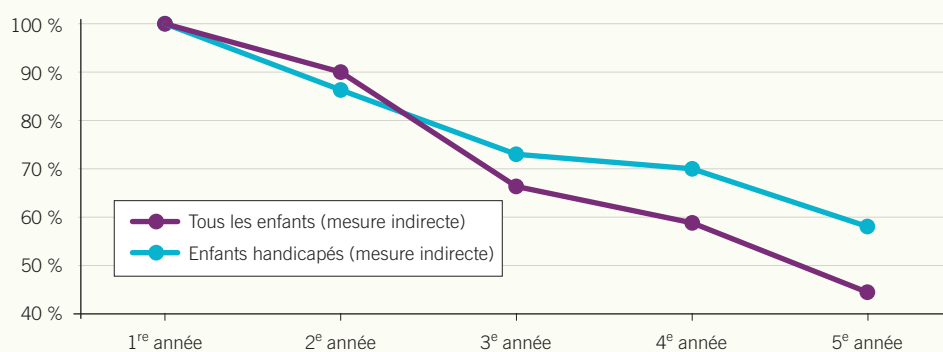
Le tableau ci-dessous indique la proportion d'élèves enregistrés comme ayant un handicap dans les différentes formes d'enseignement secondaire au Lesotho, par type de handicap.

TABLEAU 11.9		Proportion des élèves atteints de divers types de handicap, sur l'ensemble des élèves de divers niveaux				
Type de handicap	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	
Troubles de l'ouïe	0,95 %	1,00 %	1,03 %	1,16 %	1,25 %	
Handicap intellectuel	1,49 %	1,39 %	1,59 %	1,39 %	1,10 %	
Autres	0,80 %	0,69 %	0,92 %	0,87 %	0,86 %	
Handicaps physiques	0,35 %	0,31 %	0,37 %	0,24 %	0,33 %	
Troubles de la vue	2,54 %	2,47 %	2,58 %	3,15 %	3,10 %	
<b>Tous les élèves handicapés</b>	<b>6,1 %</b>	<b>5,9 %</b>	<b>6,5 %</b>	<b>6,8 %</b>	<b>6,6 %</b>	

**Résultats :**

Globalement, les élèves handicapés représentent une part légèrement plus grande du total aux niveaux supérieurs qu'aux niveaux inférieurs. C'est le cas en particulier des élèves souffrant de troubles de l'ouïe ou de la vue. En revanche, la part d'élèves présentant un handicap intellectuel est moindre en 5<sup>e</sup> année que dans les années antérieures. Cela donne à penser que les élèves présentant un handicap intellectuel qui ont atteint la 1<sup>ère</sup> année du secondaire ne terminent peut-être pas l'école secondaire dans la même proportion que les autres élèves. En outre, d'autres calculs montrent que la part totale des élèves handicapés parmi les élèves du secondaire était de 6,1 % en 2013, contre 6,4 % en 2014, ce qui donne à conclure que l'accès à l'éducation des enfants handicapés s'améliore.

Les profils de scolarisation pour l'enseignement secondaire au Lesotho ont été calculés pour tous les enfants et pour les enfants handicapés. Le graphique ci-dessous présente une mesure indirecte des taux de persistance par niveau de l'enseignement secondaire pour les enfants avec ou sans handicap.

**GRAPHIQUE 11.5 Taux de persistance dans l'éducation secondaire au Lesotho**

**Résultats :**

Les enfants handicapés affichent des taux approximatifs de persistance semblables à ceux des enfants non handicapés en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année, mais des taux approximatifs de persistance plus élevés que ceux des élèves de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année. Il semble qu'une fois qu'ils ont atteint le niveau secondaire, les enfants handicapés du Lesotho se tirent relativement mieux d'affaire que leurs camarades non handicapés, ce qui confirme (sous une forme différente) les résultats de l'analyse ci-dessus. Un tel résultat — une meilleure rétention des enfants handicapés une fois qu'ils sont admis dans une école spécifique — n'est pas surprenant et a été constaté dans un certain nombre d'autres pays. Ces enfants ont surmonté d'importants obstacles pour aller à l'école et peuvent donc être plus motivés et plus capables, en même temps qu'ils peuvent bénéficier d'un plus grand soutien familial.

## Enjeux liés à l'offre — Cadre d'apprentissage et qualité

La présente section aidera à comprendre et à analyser les multiples obstacles agissant sur l'offre qui entravent l'accès des enfants handicapés à une éducation de qualité. Ces obstacles concernent les programmes d'apprentissage précoce, l'accès à l'école et au sein de l'école, ainsi que l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, y compris le matériel pédagogique, l'adaptabilité du programme à tous les niveaux du système éducatif, le soutien de spécialistes, et la capacité et les pratiques des enseignants. L'analyse systématique de ces éléments, en collaboration avec les associations de personnes handicapées, y compris les enfants handicapés, permettra de compléter le diagnostic de la situation des enfants handicapés en matière d'éducation, et d'alimenter ainsi les futurs débats politiques sur les mesures agissant sur l'offre nécessaires pour promouvoir les systèmes d'éducation inclusive pour les personnes handicapées.

Dans cette section, on observera souvent un écart entre les données qui seraient idéales à collecter et celles qui sont réellement disponibles dans les pays. Les discussions avec les autorités publiques, les ONG et les autres partenaires engagés dans la promotion de l'éducation inclusive pour les enfants handicapés, ainsi qu'avec les associations de personnes handicapées, permettront de faire la lumière sur ce qui ne sera presque toujours, à défaut de bénéficier de leur aide, qu'une image partielle. Étant donné la tendance au manque de données, les pays sont encouragés à s'engager dans la collecte de données supplémentaires pour ajouter plus d'informations et éclairer davantage la situation.

## 3.1

### Programmes d'apprentissage inclusifs pour les jeunes enfants handicapés

Tel que mentionné au chapitre 7 du volume 2 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*, la petite enfance offre une occasion unique de promouvoir le développement cognitif, l'attitude et les compétences des enfants. Les programmes préscolaires de haute qualité se sont avérés être parmi les plus efficaces et les plus rentables pour promouvoir la préparation des enfants à l'école primaire. En particulier, ils offrent la possibilité de repérer les enfants dont le développement est retardé et ceux qui sont à haut risque de retard de développement (par exemple, en raison de facteurs environnementaux). L'accès à l'éducation préscolaire revêt une importance particulière pour les enfants handicapés, dont beaucoup ont besoin d'un soutien supplémentaire pour compenser les obstacles auxquels ils sont confrontés en raison de leur handicap. Pour cette raison, il est essentiel pour l'équipe de l'analyse sectorielle d'examiner les éléments clés d'un système d'éducation et de soins pour la petite enfance.

#### 3.1.1 ÉVALUATION PRÉCOCE DU HANDICAP

Le dépistage précoce des retards de développement et des risques pour la santé qui peuvent contribuer à ces retards, ainsi que la gestion des cas permettant d'assurer que les enfants ainsi recensés reçoivent les services dont ils ont besoin, sont essentiels pour garantir aux enfants un bon départ dans la vie. La responsabilité de ces interventions sera généralement confiée à

un organisme extérieur au ministère de l'Éducation, ce qui souligne l'importance d'une étroite collaboration interministérielle dans le processus de création d'environnements éducatifs inclusifs pour les personnes handicapées. Les interventions sont plus efficaces lorsque les familles sont étroitement parties au processus, ce qui leur permet de rechercher des services diagnostiques et thérapeutiques appropriés pour promouvoir le bien-être et le développement de leur enfant. Non seulement les parents ont une connaissance unique de leur enfant, mais leur engagement renforcera leur compréhension de la manière d'optimiser son potentiel d'apprentissage. Le tableau 11.10 propose une liste de questions permettant d'évaluer si les systèmes appropriés sont en place.

TABLEAU 11.10 Directives indicatives pour l'évaluation des systèmes d'évaluation précoce			
Étapes de l'évaluation précoce	Systèmes requis pour procéder à l'évaluation précoce	Mesures de mise en œuvre de l'évaluation	Sources possibles d'information
<b>Recensement des besoins</b>	Existe-t-il un système de détection précoce après la naissance pour identifier les retards de développement et prévenir d'autres risques potentiels pour la santé – par exemple, insuffisance pondérale à la naissance, carences en oligo-éléments et maladies infectieuses ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un système a-t-il été mis en place pour le dépistage (y a-t-il un système en place pour évaluer ou dépister les enfants handicapés) ?</li> <li>• À quels âges le dépistage est-il mis en œuvre ?</li> <li>• Une formation a-t-elle été offerte au personnel chargé d'utiliser les outils de dépistage ? Quelle est la proportion des membres pertinents du personnel formés ? Y a-t-il un programme de formation continue ?</li> <li>• Quels sont le nombre et le pourcentage d'enfants recensés par les programmes de dépistage ?</li> <li>• Quel est le pourcentage d'enfants dans le besoin (fondé sur les résultats du dépistage) orientés vers les sources d'aide appropriées ?</li> <li>• Compte tenu du pourcentage d'enfants contrôlés et du pourcentage de ces enfants recensés comme ayant des besoins et orientés vers une aide appropriée, quelle est la proportion estimée d'enfants dans le besoin, par rapport à la population totale, qui ont effectivement été orientés ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen avec les représentants des autorités, les associations de personnes handicapées, les ONG et d'autres partenaires de tous les secteurs pertinents, y compris les agents de santé communautaire.</li> <li>• Documents officiels.</li> <li>• Registres des programmes de formation.</li> <li>• Registres administratifs des structures responsables des programmes de dépistage, y compris les ministères, les ONG et d'autres partenaires pertinents.</li> <li>• Études des handicaps et autres études pertinentes (vérifier la disponibilité d'informations sur les services reçus par les enfants).</li> </ul>
<b>Suivi continu des enfants</b>	Y a-t-il un engagement continu en faveur des enfants, y compris la gestion des cas, les systèmes de suivi et de contrôle ainsi que les services de proximité ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les services de proximité mis en place (par exemple, visites à domicile, groupes de soutien aux parents) ?</li> <li>• Quels sont les nombres et les pourcentages d'enfants couverts par ces visites ?</li> <li>• Quel est le pourcentage d'enfants couverts jugés comme ayant besoin de services en continu ?</li> <li>• De ce nombre, quel est le pourcentage d'enfants qui ont reçu de l'aide, et à quelle fréquence ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen avec les représentants des autorités, les associations de personnes handicapées, les ONG et d'autres partenaires.</li> <li>• Documents officiels.</li> <li>• Registres administratifs des structures responsables de la prestation de services de proximité, y compris les ministères, les ONG et d'autres partenaires pertinents.</li> <li>• Études des handicaps et autres études pertinentes (vérifier la disponibilité d'informations sur les services reçus par les enfants).</li> <li>• Registres de la population locale et registres des naissances.</li> <li>• Dossiers d'interventions médicales remontant à 5-6 ans pour suivre le développement.</li> <li>• Données sur les inscriptions au préscolaire.</li> </ul>

<b>Sources d'évaluation et d'appui</b>	Qui s'occupe de l'évaluation de la petite enfance et des services d'aide à la petite enfance ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'agissant des enfants qui bénéficient d'une aide, quelles sont les sources de cette aide (par exemple, fondations caritatives privées et hôpitaux privés/publics, écoles privées enregistrées, ONG, programmes de réhabilitation communautaires) ?</li> <li>• Est-il possible d'estimer la proportion des enfants ayant besoin d'un soutien qui reçoivent une aide de ces sources ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registres de différents partenaires fournissant des services d'évaluation et d'aide.</li> <li>• Enquêtes pertinentes.</li> </ul>
<b>Prestataires de services qualifiés</b>	Une formation pour les prestataires de services (p. ex., éducation, soins, santé) est-elle disponible et de qualité suffisante ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle formation est fournie pour doter les prestataires de services des compétences nécessaires pour travailler dans des environnements inclusifs (par exemple, existe-t-il des cours de licence en sciences de l'éducation comportant des modules sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées) ?</li> <li>• Quels professionnels ont accès à la formation ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matériel pédagogique pour différents cours.</li> <li>• Données sur les nombres de professionnels formés.</li> </ul>
<b>Participation des familles</b>	Les interventions précoces et les services d'aide et d'orientation sont-ils fondés sur la famille ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les systèmes d'évaluation précoce et de gestion des cas sont-ils conçus pour faire participer activement les parents en tant que partenaires ?</li> <li>• Les parents reçoivent-ils une formation et des conseils pour aider leurs enfants ?</li> <li>• Si possible : quel est le pourcentage de parents au courant des services disponibles pour leurs enfants ? Quel est le pourcentage de ces parents qui veillent à ce que leurs enfants bénéficient de ces services ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examens avec les associations de personnes handicapées, les parents et les enfants handicapés, les fonctionnaires, les ONG et d'autres partenaires.</li> <li>• Études des handicaps et autres études pertinentes.</li> </ul>

### 3.1.2 PROGRAMMES PRÉSCOLAIRES ET ANIMATEURS

L'inclusion dans les programmes éducatifs doit commencer dès les premières années, généralement à 3 ou 4 ans. L'investissement dans l'éducation préscolaire pour les personnes handicapées peut servir à dépister et à corriger les retards de développement subis par certains enfants, et à faciliter la transition vers l'école primaire, ainsi qu'à aider à surmonter, dès le départ, les préjugés et les craintes souvent associés à l'inclusion des enfants handicapés. Une analyse supplémentaire est nécessaire pour déterminer dans quelle mesure ces programmes intègrent les enfants handicapés. Cette analyse du sous-secteur du développement de la petite enfance est un processus similaire à celui entrepris pour les phases ultérieures du système éducatif (primaire et secondaire) et devra également examiner des facteurs tels que l'accessibilité des installations, la disponibilité des équipements, des aides ou appareils et la formation des enseignants<sup>34</sup>. Il convient toutefois de noter que, comme indiqué à la section 2.2, il est souvent plus difficile de recueillir des informations sur les programmes préscolaires que sur les programmes des années ultérieures, en raison du nombre plus important de prestataires non gouvernementaux et des systèmes de données administratives généralement plus faibles, entre autres facteurs.

## 3.2 Accès physique à l'école et dans l'école

Une offre d'éducation adéquate pour tous les enfants handicapés doit faire intervenir une série de mesures, notamment la suppression des obstacles liés à l'accès à l'école, à l'accès aux bâtiments scolaires et aux locaux, à la participation et à la mobilité en classe, à l'accès à l'eau potable, aux installations sanitaires et d'hygiène, aux jeux, aux loisirs et aux sports et à l'évacuation en cas d'urgence.

### 3.2.1. ACCÈS AUX ÉCOLES

Pour permettre à tous les enfants handicapés d'aller à l'école, il faut reconnaître les obstacles au sein de la collectivité, en particulier ceux liés au transport et à la mobilité. Pour les filles en particulier, la question de la sûreté et de la sécurité des transports est un facteur clé de l'accès à l'école. Des informations à cet égard peuvent être obtenues en utilisant les informations sur l'accessibilité des écoles provenant des systèmes de données administratives, des enquêtes d'évaluation des apprentissages ou des enquêtes pertinentes sur les ménages. La plupart des analyses pertinentes pour ce chapitre de l'analyse sectorielle du pays auront déjà été effectuées aux fins de la préparation du chapitre 2 de l'analyse sectorielle du pays (selon les indications du chapitre 2 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*, Volume 1<sup>35</sup>). Cette section cherche à déterminer comment ces analyses préalables peuvent être utilisées pour mettre en lumière les défis particuliers d'accessibilité auxquels sont confrontés les enfants handicapés. Lorsque les informations ne sont disponibles qu'au niveau municipal, comme c'est parfois le cas, un pays peut également décider de réaliser une analyse approfondie à ce niveau.

Les données sur le nombre total d'enfants souffrant de différents types de handicaps (collectées conformément aux directives de la section 1.3) et les données sur la distance qui sépare le logement des enfants de l'école (en supposant qu'elle soit approximativement la même pour les enfants handicapés et pour les enfants non handicapés) peuvent être utilisées pour mieux mesurer la proportion des enfants à mobilité réduite qui rencontrent des obstacles physiques entravant l'accès à l'école. En outre, une analyse plus qualitative peut être entreprise pour comprendre la nature des obstacles : par exemple, la distance séparant l'école ou le logement de l'enfant de la route, mais aussi l'état du chemin de l'école (par exemple, boueux ou inondé pendant la saison des pluies), le terrain accidenté ou montagneux, l'absence de feux de circulation (dans les zones urbaines), le revêtement inégal des routes et des trottoirs, l'inaccessibilité des bus (là où il y en a) et les problèmes de sécurité.

Les données recueillies à l'échelle de la municipalité peuvent inclure des informations plus détaillées sur, par exemple, les routes ou les trottoirs accidentés, l'absence de feux de circulation et les conditions naturelles localisées telles que les inondations. Toutefois, ces informations se limitent généralement à la municipalité, auquel cas elles ne peuvent être utilisées pour une analyse au niveau national.

### 3.2.2 MOBILITÉ À L'INTÉRIEUR DES BÂTIMENTS SCOLAIRES

Les écoles devraient être équipées de dispositifs physiquement accessibles afin que les enfants handicapés puissent avoir accès aux salles de classe et à toutes les autres installations, y compris les installations sanitaires, les laboratoires, les bibliothèques et les installations extérieures, récréatives et sportives. Cela devrait également inclure une signalisation et des aides à la navigation pour les élèves souffrant de handicaps cognitifs ou sensoriels. Il est essentiel de planifier à un stade précoce pour garantir que toutes les nouvelles constructions soient rendues accessibles, étant donné que le coût de la modernisation des bâtiments ou des salles de classe pour les rendre accessibles est considérablement plus élevé. La Banque mondiale a élaboré des directives utiles sur les mesures à prendre, par les planificateurs locaux et nationaux et les principales parties prenantes, pour réduire les coûts des initiatives visant à garantir l'accessibilité (Banque mondiale, 2007 ; Steinfeld, 2005).

La conception universelle, un ensemble de principes qui peuvent être appliqués dans la construction ou la rénovation des bâtiments, peut servir de guide pour améliorer l'accessibilité des écoles ainsi que pour analyser la situation actuelle dans les écoles (Steinfeld et Maisel, 2012). La notion de conception universelle a évolué pour reconnaître la diversité des capacités fonctionnelles de l'ensemble de la population (c'est-à-dire pas seulement des personnes handicapées) ; elle encourage les architectes et autres concepteurs à créer des bâtiments, des espaces (par exemple, des aires de jeux dans le contexte des écoles) et des produits (par exemple, du mobilier, des programmes informatiques, des programmes scolaires) qui peuvent être utilisés par des personnes aux capacités et à la stature très variées (UNICEF, 2014a).

En 2012, le *Centre for Inclusive Design and Environmental Access*<sup>36</sup> a défini les huit objectifs suivants de la conception universelle pour les environnements d'apprentissage — ces objectifs s'appliquent également à l'analyse du degré d'inclusivité des établissements scolaires d'un pays donné :

- *Objectif 1 : Adaptation physique* – aménager les lieux pour satisfaire à un large éventail de tailles et d'aptitudes.
- *Objectif 2 : Confort* – maintenir les exigences dans les limites souhaitables du fonctionnement de l'organisme.
- *Objectif 3 : Sensibilisation* – veiller à faciliter l'accès aux informations essentielles en sollicitant les différents sens.
- *Objectif 4 : Intelligibilité* – veiller à rendre les modes de fonctionnement et d'utilisation intuitifs, clairs et précis.
- *Objectif 5 : Bien-être* – contribuer à la promotion de la santé et à la prévention des maladies et des blessures.
- *Objectif 6 : Intégration sociale* – traiter tous les groupes avec dignité et respect.
- *Objectif 7 : Personnalisation* – offrir des choix et favoriser l'expression des préférences individuelles.
- *Objectif 8 : Adéquation culturelle* – respecter et renforcer les valeurs culturelles et le contexte social et environnemental dans tout projet de conception.

Une première étape dans l'analyse du niveau de mobilité au sein des écoles d'un pays consiste à déterminer s'il existe une conception ou une norme « standard » pour la construction des écoles, et à examiner sa robustesse et son application. L'encadré 11.9 propose une liste de contrôle pour la réalisation de ce type d'analyse.

**ENCADRÉ 11.9****Proposition de liste de contrôle des aspects à considérer pour l'évaluation des normes nationales relatives à la mobilité dans la construction des écoles**

1. Évaluer les normes en vigueur à l'aune d'indicateurs tels que :
  - la largeur des portes pour permettre le passage d'un fauteuil roulant normal ;
  - l'application de la norme de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) concernant la pente des rampes d'accès pour fauteuils roulants ;
  - la disponibilité de toilettes et autres installations sanitaires séparées et accessibles aux fauteuils roulants ;
  - un éclairage naturel ou artificiel adéquat répondant aux besoins des élèves malvoyants ;
  - la présence de dispositifs d'insonorisation, d'espaces paisibles propices aux élèves malentendants ou souffrant d'un déficit d'attention.
2. Ces normes doivent-elles s'appliquer à toutes les écoles ou à quelques-unes seulement (par exemple, publiques, communautaires, privées, religieuses) ?
3. Le cas échéant, ces normes sont-elles généralement respectées ? Existe-t-il des données ou des informations tendant à le confirmer ?
4. Depuis combien de temps ces normes ont-elles été mises en vigueur ?
5. Si les normes ont évolué, quelle est la proportion d'écoles conformes aux normes les plus récentes ?
6. Existe-t-il un programme de rénovation ou de mise aux normes des établissements scolaires plus anciens ? Quels sont les travaux prévus dans le cadre de ce programme ? Combien d'écoles ont été rénovées ou mises aux normes au cours des dernières années ?
7. À la lumière de ce qui précède, combien d'écoles devraient présenter différents types d'adaptations aux besoins des élèves handicapés dans le pays ?

Source : auteurs

Les informations ci-dessus se concentrent sur les caractéristiques que les écoles sont censées présenter, compte tenu des normes nationales en vigueur. Toutefois, la réalité peut s'écarter des normes officielles du fait de la construction elle-même ou d'un manque d'entretien. Il est donc important de recouper toute information obtenue à partir des normes et standards avec d'autres sources qui montrent ce qui se passe sur le terrain. Des informations sur les infrastructures scolaires peuvent être disponibles à partir du SIGE de l'école, d'études spécifiques (par exemple, sur la mobilité et l'accès) ou d'autres sources de données (par exemple, des enquêtes sur l'évaluation de l'apprentissage). Parfois, les informations se concentrent uniquement sur l'existence d'une certaine infrastructure (par exemple, les toilettes), indépendamment de leur fonctionnement. Par exemple, un pays peut avoir investi dans la construction de toilettes accessibles, mais celles-ci peuvent ne pas fonctionner. Lors des analyses, les équipes de l'analyse sectorielle peuvent choisir d'investir dans une petite enquête pour vérifier ponctuellement ce qui est sur papier et ce qui fonctionne au niveau des écoles. L'encadré 11.10 propose une liste de questions pour soutenir l'analyse de l'accessibilité des écoles d'un pays donné, en utilisant les données disponibles.

1. Quel est le pourcentage d'écoles dotées d'installations sanitaires (latrines, toilettes à chasse d'eau, etc.) ?
2. Combien de compartiments de toilettes y a-t-il en moyenne par enfant ? Y a-t-il des toilettes séparées pour les filles ? Pour les garçons ? Pour les enseignants ? Quel est le pourcentage de ces installations en état de fonctionner (s'il est connu) ? Quelle est la proportion d'installations sanitaires dotées d'un approvisionnement en eau ou d'installations de lavage ? Y a-t-il des pompes et des robinets ?
3. Quel est le ratio élèves/salle de classe ?
4. Quelle est la proportion des salles de classe accessibles (c'est-à-dire physiquement accessibles aux enfants en fauteuil roulant, dotées d'un système d'éclairage adéquat pour les élèves malvoyants, aménagées pour répondre aux besoins des élèves malentendants) ? Quelle est la proportion des écoles dotées de salles de classes accessibles ?
5. Quelle est la proportion des écoles dotées de plans d'évacuation ? Combien de ces plans prennent en compte les besoins des élèves handicapés ?

Source : auteurs

### 3.3 Enseignement et apprentissage

L'enseignement inclusif nécessite une approche fondée sur le principe que tous les enfants peuvent apprendre et que la responsabilité de l'école est d'explorer les moyens d'adapter l'environnement d'apprentissage de manière flexible pour inclure et soutenir tous les enfants. Au lieu d'attribuer aux enfants le problème de l'apprentissage, l'enseignement inclusif adopte une pédagogie centrée sur l'enfant qui reconnaît que toutes les filles et tous les garçons ont des besoins uniques qui peuvent être pris en compte grâce à un continuum d'approches pédagogiques. Les enfants handicapés, ou même ceux partageant le même handicap, n'ont pas tous les mêmes besoins d'apprentissage, et il n'est donc pas possible de définir des stratégies d'enseignement spéciales sensiblement différentes des stratégies d'enseignement générales. L'idée que certains enfants ou leurs besoins puissent être « spéciaux » pose aussi un problème. Elle peut conduire à une baisse des attentes, à la conclusion que des compétences distinctes ou différentes sont requises et dépassent les capacités de la plupart des enseignants, et qu'il n'appartient pas en fin de compte aux enseignants du système d'enseignement général de s'occuper des enfants handicapés. Elle néglige également le fait que tous les enfants handicapés n'ont pas besoin d'adaptations importantes ou n'ont pas tous des besoins d'apprentissage différents. Une grande partie des enfants handicapés peuvent être intégrés dans des classes régulières avec un minimum d'adaptations. Avec une formation appropriée des enseignants, des connaissances et un soutien en ressources, tous les enfants, y compris les enfants souffrant de handicaps intellectuels, peuvent être soutenus dans les salles de classe.

Nous présentons à l'annexe 11.8 un exemple de questionnaire sur les attitudes envers l'éducation inclusive destiné aux enseignants ou aux autres parties concernées, qui a été conçu dans le cadre de l'application du présent Guide méthodologique au Ghana.

Il importe de garder à l'esprit que l'éducation inclusive pour les personnes handicapées est un processus dynamique. Il n'est pas possible d'imaginer un modèle comportant un ensemble de

compétences et de connaissances fixes qui convienne à toutes les situations. Les enseignants doivent plutôt être soutenus et équipés pour comprendre le contexte de leur école et de leur classe afin de le rendre concret et accessible à tous les élèves.

La présente section se penchera sur plusieurs enjeux relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage inclusifs, à savoir les matériels destinés à faciliter l'apprentissage, tels que les aides et les adaptations, les programmes d'études, les services de soutien aux enfants handicapés et la formation des enseignants.

### 3.3.1 AIDES ET ADAPTATIONS

Certains enfants handicapés ont besoin d'avoir accès à des aides, des technologies assistées et des adaptations pour apprendre efficacement. Il peut s'agir, par exemple, de textes en gros caractères, de manuels en braille et d'autres matériels de lecture, ainsi que de la reconnaissance et du soutien de la langue des signes. De plus en plus, les technologies numériques et les aides à la communication ouvrent de nouvelles possibilités pour améliorer l'accessibilité.

La conception des pupitres, des sièges et des salles de classe doit refléter les besoins des différents apprenants, y compris la collaboration et le travail en groupe. Des adaptations à l'organisation de la classe, notamment le travail en groupes de deux élèves ou plus, le tutorat par les pairs, la disposition des sièges à proximité de l'enseignant et la création d'un environnement structuré et prévisible peuvent également être introduites pour rendre les classes plus accessibles aux enfants ayant des difficultés de communication ou de comportement. Les enfants eux-mêmes peuvent être impliqués dans la création d'un design accessible afin d'apporter leur expertise sur les obstacles auxquels ils sont confrontés, et aussi aider les autres à changer de perspective. Les associations de personnes handicapées constituent également une source inestimable d'expertise en la matière.

Le tableau 11.11 présente certaines questions importantes à aborder, lorsque cela est possible et à condition de pouvoir compter sur les sources de données appropriées, au moment d'analyser les données sur la fourniture du matériel, de l'équipement et des adaptations appropriées pour les enfants handicapés dans les écoles inclusives.

TABLEAU 11.11		Évaluation de la prestation d'aides et de mesures d'adaptation destinées à appuyer l'enseignement		
Types de mesures		Portée	Sources	Financement
<b>Matériels / équipements (aides)</b>	Livres en braille Livres en gros caractères Dispositifs d'assistance pour saisir les objets Appareils numériques tels que les calculettes parlantes, les correcteurs orthographiques, les appareils de traitement de texte portables Cartes illustrées Magnétophones Ordinateurs, et matériel et claviers adaptés	Nombre de chaque type de matériel ou d'équipement  Pourcentage d'écoles dotées de matériel, d'équipement ou de solutions adaptées	Pourcentage fourni par l'État  Pourcentage fourni par les ONG/ONGI/ programmes de réhabilitation communautaire	Un budget particulier est-il prévu pour le financement des aides et des adaptations ? Ce budget est-il étayé par l'analyse des données sur les populations d'enfants présentant divers besoins fonctionnels ? Des systèmes de production et de distribution sont-ils en place pour la mise en œuvre des mesures d'aide et d'adaptation ?
	<b>Adaptations</b>	Sièges Hauteur des pupitres Éclairage Mains courantes Rampes	Pourcentage (estimé) d'élèves handicapés ayant accès à ce matériel ou à ces équipements  Pourcentage fourni par les organismes religieux	

Source : auteurs

La source de données la plus susceptible de contenir des informations pertinentes pour cette partie de l'analyse est le système de données administratives/SIGE. Si des données sont disponibles, elles peuvent donner un aperçu : i) du pourcentage d'écoles disposant de différents types de matériel ; ii) du nombre total de certains types de matériel ou d'équipement ; iii) du pourcentage des enfants recensés comme souffrant d'un type quelconque de handicap dans le système éducatif qui fréquentent une école disposant du type de matériel approprié compte tenu de leurs besoins. Ce dernier indicateur ne reflète pas le nombre d'enfants handicapés qui ne vont pas à l'école en raison d'un manque de matériel approprié à l'école, mais seulement la part des enfants handicapés fréquentant une école dotée des adaptations appropriées. La part des écoles ne disposant d'aucun matériel peut toutefois donner une idée générale des besoins non satisfaits en matière de matériel, d'équipement et d'adaptations.

Les données ci-dessus portent principalement sur le matériel, l'équipement et les adaptations qui seraient fournis par des organismes extérieurs à l'école, qu'il s'agisse de l'État, d'ONG, d'organismes religieux, etc. Dans de nombreux pays, peu d'adaptations « complexes » (par exemple, le braille) sont disponibles, mais certaines écoles peuvent utiliser des adaptations peu coûteuses ou improvisées telles que la copie de pages de manuels scolaires et de matériel pédagogique en plus gros caractères, l'installation des enfants malvoyants ou malentendants à proximité de l'enseignant, des adaptations artisanales pour les enfants qui ont du mal à tenir un crayon (par exemple, des tubes de caoutchouc ou de mousse autour des crayons), etc. Ces adaptations peuvent être difficiles à mesurer car il n'existe pas de collecte systématique de données à leur sujet, mais elles restent, dans de nombreux pays, des éléments importants d'un environnement d'apprentissage inclusif.

### **3.3.2 PROGRAMMES**

Un programme d'études inclusif devrait permettre à toutes les filles et à tous les garçons, y compris ceux qui sont handicapés, d'acquérir les connaissances et les compétences de base intégrées dans le programme scolaire, ainsi que les aptitudes personnelles essentielles qui les prépareront à relever les défis futurs, à prendre des décisions réfléchies et à développer un mode de vie sain, de bonnes relations sociales, une pensée critique et la capacité de résoudre les conflits de manière non violente. Le programme scolaire doit développer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et promouvoir l'égalité des sexes ainsi que le respect des différentes cultures et valeurs et de l'environnement naturel. Les manuels scolaires doivent également intégrer des images positives d'adultes et d'enfants handicapés, et être proposés dans différents formats adaptés aux différents besoins d'apprentissage. Le préscolaire est un bon point d'entrée pour l'élaboration d'un programme d'études inclusif car il offre la possibilité de développer le programme d'études de manière inclusive dès le début de l'éducation d'un enfant (CRPDH, 2016, 2006).

L'encadré 11.11 propose une liste de questions pour aider à l'analyse du niveau d'inclusion des programmes d'études existants.

### **3.3.3 SERVICES INTÉGRÉS POUR ENFANTS HANDICAPÉS**

Au-delà du matériel, de l'équipement, des adaptations et des programmes d'études appropriés, un soutien supplémentaire à l'éducation inclusive des personnes handicapées peut être fourni

## ENCADRÉ 11.11

## Liste de questions envisageables pour l'analyse du niveau d'inclusion des programmes d'études

- Le programme prône-t-il le respect des principes de non-discrimination, d'acceptation de la diversité et de tolérance ?
- Les droits de l'homme, les droits de l'enfant et l'égalité des sexes font-ils partie du programme ?
- Le programme favorise-t-il l'inclusion de tous les enfants, sans égard à leur âge ou à leur groupe d'âge ?
- Le contenu du programme est-il pertinent par rapport aux besoins et à l'avenir des enfants et des jeunes ?
- Le programme (et les évaluations des acquis scolaires) permet-il de modifier les méthodes de travail (pour assurer la souplesse requise) ?
- Le programme favorise-t-il l'acquisition de connaissances sur la santé et la nutrition, ainsi que sur la prévention du VIH/sida ?
- Le programme tient-il compte du genre, du handicap, de l'identité culturelle et du contexte linguistique ?
- Le programme aborde-t-il les enjeux du développement durable (ainsi que les enjeux liés à la gestion du risque climatique et des catastrophes connexes) ?
- Le programme reflète-t-il les visions et objectifs du développement élargi (et de l'équité) dans votre pays ?
- Collecte-t-on et intègre-t-on l'information en retour (de toutes les parties prenantes) en vue de la révision périodique du programme pour prendre en compte les visions et les circonstances nouvelles ?

Source : d'après UNESCO, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, 2009a

par le biais d'un programme interdisciplinaire de services conçus pour répondre aux différents besoins des enfants souffrant de handicaps particuliers. En plus du programme scolaire officiel, les enfants handicapés peuvent avoir besoin d'une aide pour l'apprentissage du langage des signes ou du braille, de services d'orthophonie, de physiothérapie ou d'orientation, ou d'appareils auditifs, de lunettes, de fauteuils roulants, de déambulateurs, etc.

L'analyse de l'offre actuelle et du niveau d'adéquation passe par les questions suivantes :

1. *Quel est le cadre réglementaire actuel pour la fourniture de services supplémentaires visant à promouvoir la santé et l'apprentissage à l'école ?*
2. *Quelle est la gamme de services actuellement disponibles ?*
3. *Quels sont les types de services disponibles et quelle est la proportion d'établissements scolaires en mesure de les offrir ?*
4. *Quel est le nombre ou pourcentage d'enfants qui bénéficient de services de soutien ? Comment cela se compare-t-il au nombre total d'enfants handicapés ?*

Les différentes catégories de services peuvent être ventilées comme suit : i) tutorat spécial ou aide par un assistant ou un autre enseignant dans la classe ; ii) tutorat spécial ou aide par un assistant ou un autre enseignant en dehors de la classe ; iii) physiothérapie ; iv) orthophonie ; v) ergothérapie ; vi) conseils ; vii) enseignement du braille ; viii) orientation ; ix) enseignement du langage des signes ; x) lunettes ; xi) appareils auditifs ; xii) fauteuils roulants ou tricycles ; xiii) cannes, déambulateurs ou dispositifs similaires ; xiv) prothèses ; xv) support électronique ou audio.

Des informations sur ces services seront parfois disponibles dans les données administratives. Parmi les autres sources d'information potentielles, on peut citer : les retours d'informations qualitatives de différentes parties prenantes, y compris les fonctionnaires du ministère et les services centraux ou décentralisés ; les associations de personnes handicapées ; d'autres partenaires de développement, y compris les ONG participant à la prestation de services de soutien aux enfants handicapés ; ainsi que les visites organisées dans un petit échantillon d'écoles, le cas échéant.

### **3.3.4 FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Une éducation inclusive de qualité pour les personnes handicapées nécessite un nombre suffisant d'enseignants à la fois compétents et dévoués. La formation des enseignants est l'un des éléments essentiels qui déterminent leur capacité à dispenser une éducation inclusive pour les personnes handicapées. Traditionnellement, cette formation nécessite la mise en place de programmes, modules ou unités optionnels d'« éducation spéciale ». Cette approche permet à certains enseignants d'acquérir des compétences supplémentaires, mais elle n'englobe pas l'ensemble du corps enseignant. Elle tend par ailleurs à renforcer la conviction que l'éducation inclusive pour les personnes handicapées diffère de l'éducation classique, qu'elle nécessite des compétences particulières, et qu'elle ne concerne pas l'ensemble des enseignants.

Une approche plus appropriée consisterait plutôt à veiller à l'intégration et au renforcement de l'éducation inclusive dans l'ensemble du programme d'études, tant dans la formation initiale que dans la formation continue de tous les enseignants, car tous les enseignants doivent acquérir les compétences nécessaires pour travailler dans des environnements inclusifs. Un programme de formation des enseignants axé sur l'inclusion peut, par exemple, inclure le recensement des besoins d'apprentissage et mettre l'accent sur les modes de collaboration et les politiques scolaires globales, et prendre en compte les besoins d'apprentissage et les stratégies pour faire face aux problèmes de comportement. Il peut également prévoir une formation pour permettre aux enseignants de dispenser un « enseignement différencié » et offrir aux stagiaires la possibilité d'explorer l'utilisation d'un large éventail de ressources différentes à appliquer aux méthodes différenciées d'apprentissage (CRPDH, 2016, 2006).

Il existe en pratique un large éventail de situations envisageables : on peut, par exemple, recourir à des enseignants spécialisés soit pour les besoins de l'éducation inclusive ou spéciale en général, soit pour des groupes spécialisés – par exemple, les élèves aveugles –, ou à des enseignants généralistes ayant reçu une formation spéciale (facultative), initiale ou en cours d'emploi sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. En outre, le programme de formation des enseignants peut comprendre différents éléments favorisant une éducation plus inclusive pour les personnes handicapées. Dans ce cas, il peut y avoir eu une révision délibérée des programmes de formation initiale et continue pour y intégrer les principes de l'éducation inclusive, ou le programme traditionnel de formation des enseignants peut inclure certains éléments qui favorisent un environnement d'apprentissage plus inclusif, par exemple des pratiques d'enseignement flexibles.

L'analyse de la formation initiale et continue des enseignants sera à la fois quantitative et qualitative. Elle doit tenir compte des modèles de prestation de services en vigueur – par exemple, existence

ou non d'écoles inclusives, nature des écoles pour les élèves ayant des besoins particuliers ou disponibilité de centres de ressources pour l'inclusion. L'encadré 11.12 présente les questions clés qui doivent être prises en compte pour une analyse de la formation des enseignants à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, d'un point de vue quantitatif.

**ENCADRÉ 11.12**
**Proposition de liste de contrôle des aspects à considérer pour l'analyse de la formation initiale et continue des enseignants à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées**

- Combien d'enseignants ou animateurs du développement de la petite enfance reconnus comme « spécialistes » des enfants handicapés le pays compte-t-il ? Outre les enseignants ou animateurs, combien le pays compte-t-il d'« agents spécialisés » (y compris les psychologues, les travailleurs de la santé, les agents de protection de l'enfance et les conseillers d'orientation professionnelle) ? Ces informations se trouveront probablement dans différentes sources de données administratives, notamment le SIGE, ou dans les dossiers des ressources humaines où ils porteront, par exemple, le titre de « spécialiste des besoins éducatifs spéciaux », de « spécialiste de l'enseignement aux aveugles » et ainsi de suite. Dans certains pays, l'information peut se trouver au ministère de la Santé. Dans plusieurs pays, les physiothérapeutes, les ergothérapeutes et les orthophonistes sont accrédités auprès du conseil médical ou du ministère de la Santé car ils sont considérés comme des médecins.
- Combien d'enseignants ou animateurs « généralistes » ont reçu une formation initiale « spécialisée » aux services adaptés aux enfants handicapés ? Cette information peut être disponible dans les dossiers administratifs qui tiennent compte des diverses spécialisations des enseignants (c'est-à-dire les dossiers des ressources humaines et certains systèmes SIGE, bien que tous ne fournissent pas de tels détails sur les enseignants).
- Combien d'enseignants ou animateurs ont reçu une formation spécifique en cours d'emploi sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ou d'autres cours spécifiques concernant les enfants handicapés au cours des dernières années ? Qui a dispensé cette formation ? Ces informations peuvent être enregistrées dans le système SIGE ou peuvent être estimées à partir des chiffres fournis par les institutions gouvernementales et non gouvernementales qui dispensent des formations aux enseignants.
- Si les programmes de formation générale des enseignants ont été révisés pour refléter les principes de l'éducation inclusive (voir ci-dessous pour une évaluation qualitative) dans tous les établissements de formation des enseignants ou dans certains d'entre eux, combien d'enseignants ont bénéficié d'une formation initiale à la mise en œuvre des différents programmes ? Par exemple, si les programmes ont été révisés en 2009 pour les rendre plus inclusifs, combien d'enseignants ont été formés après cette date, et combien l'ont été avant ? Si, en revanche, différents établissements de formation des enseignants dispensent une formation de qualité différente, combien d'enseignants sont formés chaque année dans chaque établissement ? Quelle proportion de l'ensemble des enseignants et animateurs du développement de la petite enfance nouvellement formés cela représente-t-il ?
- Compte tenu de ce qui précède, quelle proportion de l'ensemble des enseignants et animateurs est considérée comme suffisamment équipée pour dispenser une éducation inclusive pour les enfants handicapés ?
- Compte tenu de la capacité actuelle et attendue des établissements de formation initiale des enseignants et des prestataires de services en cours d'emploi (voir le chapitre 4, section 3 du Volume 1 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*), quel délai serait jugé réaliste pour fournir à tous les enseignants et animateurs du développement de la petite enfance une formation (initiale ou en cours d'emploi) à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ? Il faut tenir compte à la fois de la nécessité de former les enseignants et animateurs existants et de la formation des enseignants nouvellement nommés.

Source : auteurs

D'un point de vue qualitatif, un certain nombre d'éléments doivent être pris en compte pour évaluer dans quelle mesure la formation existante prépare les enseignants à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Le degré d'inclusion des programmes de formation des enseignants peut être évalué en vérifiant si la formation comprend notamment les éléments suivants (CRDPH, 2016, 2006) :

- droits des enfants ;
- compréhension et reconnaissance de la discrimination directe et indirecte ;
- méthodes de travail adaptées aux environnements favorisant l'inclusion des enfants handicapés ;
- stratégies positives pour promouvoir la tolérance et lutter contre les comportements discriminatoires ;
- utilisation de plans éducatifs individuels adaptés aux enfants ayant des besoins particuliers en matière d'éducation ;
- méthodologie centrée sur l'enfant ;
- apprentissage pratique par l'expérience.

### 3.4 Partenariats avec les acteurs non étatiques

La mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées exigera l'intervention de nombreux acteurs supplémentaires de l'extérieur du secteur public. Différents acteurs peuvent apporter une valeur ajoutée sensible au développement et à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Les services destinés aux enfants handicapés sont fournis par une série d'institutions gouvernementales et non gouvernementales. Une coordination multisectorielle appropriée, incluant la participation des membres de la famille, aiderait à éviter les carences dans l'offre de services.

L'analyse de l'éventail des partenariats en place et du rôle qu'ils jouent pour faciliter l'accès des enfants handicapés à l'éducation peut aider à déterminer comment et où renforcer le système éducatif. Le tableau 11.12 fournit une liste de contrôle permettant de définir ces partenariats et le rôle qu'ils jouent.

TABLEAU 11.12 Proposition de liste de contrôle d'évaluation des partenariats existants avec les acteurs non étatiques			
Type de partenariat	Contribution	Un partenariat est-il en place ? (Oui/Non)	Détails
<b>Organisations de la société civile</b>	Peuvent fournir : <ul style="list-style-type: none"> <li>• services</li> <li>• expertise</li> <li>• sensibilisation</li> </ul>		
<b>Familles</b>	Peuvent fournir : <ul style="list-style-type: none"> <li>• expérience des besoins des enfants et de l'aide dont ils ont besoin</li> <li>• aide et partenariat au niveau local et dans les établissements scolaires</li> <li>• participation au plaidoyer pour les droits des enfants handicapés</li> </ul>		
<b>Associations de personnes handicapées</b>	Peuvent jouir d'une expérience et de capacités dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• apprentissage et partage des meilleures pratiques</li> <li>• formation et influence sur l'adaptation et l'adoption de la CRDPH dans divers contextes</li> <li>• élaboration et diffusion de messages sur les priorités locales et les idéaux</li> <li>• activités et campagnes de sensibilisation pour encourager les pouvoirs publics à modifier la législation et les politiques publiques</li> <li>• promotion de nouveaux modèles et de nouvelles attitudes</li> </ul>		
<b>Organisations confessionnelles</b>	Peuvent offrir : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la prestation de services</li> <li>• un appui aux familles</li> </ul>		
<b>Secteur privé</b>	Peut participer, par exemple, à l'élaboration et à la conception : <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'écoles</li> <li>• de services et de dispositifs d'assistance</li> </ul>		
<b>Programmes de réhabilitation communautaire</b>	Peuvent fournir : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des services au niveau des collectivités</li> <li>• de l'aide dans les domaines de la santé, de l'éducation et du bien-être</li> </ul> <i>Particulièrement importants en zones rurales et dans les collectivités marginalisées</i>		
<b>Médias</b>	Peuvent jouer un rôle clé dans : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la sensibilisation</li> <li>• la diffusion d'informations</li> <li>• la prise de parole par les enfants handicapés</li> </ul>		
<b>Enfants et jeunes handicapés</b>	Peuvent offrir une vision unique et ouvrir de nouvelles perspectives concernant par exemple : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les obstacles à franchir</li> <li>• les changements à promouvoir</li> <li>• l'appui par les pairs</li> <li>• l'apprentissage collaboratif</li> </ul>		

Source : auteurs

## Enjeux liés à la demande

La présente section examine brièvement les enjeux liés à la demande, en s'intéressant en particulier aux attitudes et aux croyances à l'égard des enfants handicapés (chez les parents d'enfants handicapés, ainsi que chez les enseignants, les administrateurs, les membres de la collectivité et les autres élèves de l'école) ainsi qu'à la manière dont ces attitudes et croyances nuisent à l'accès à l'éducation et aux possibilités de développement des enfants handicapés. La section se penche également sur les difficultés financières des familles d'enfants handicapés et sur leurs effets sur la volonté et la capacité des parents à envoyer leurs enfants à l'école.

### 4.1 Attitudes et croyances entourant l'éducation des enfants handicapés

Peu de choses changeront dans la vie des enfants handicapés tant que les attitudes des collectivités, des professionnels, des médias et des gouvernements ne commenceront pas à changer. L'ignorance de la nature et des causes des handicaps, l'invisibilité des enfants eux-mêmes, la grave sous-estimation de leur potentiel et de leurs capacités, et d'autres obstacles à l'égalité des chances et de traitement constituent des barrières importantes qui contribuent toutes à contraindre les enfants handicapés au silence, à les marginaliser et à les exclure du système éducatif. Les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées peuvent servir à évaluer la capacité du système ou les enjeux liés à la demande.

L'analyse de la nature des attitudes et des préjugés à l'égard des personnes handicapées est une première étape essentielle à la promotion de la sensibilisation et de la lutte contre l'ignorance sur la nature du handicap, ainsi qu'à la reconnaissance du droit des enfants handicapés à l'éducation et aux bienfaits qui en découlent. Il est également nécessaire de reconnaître la discrimination croisée en vertu de laquelle divers facteurs tels que le sexe, le handicap et l'origine ethnique se recoupent et peuvent aggraver et intensifier l'exclusion et l'inégalité.

Différentes parties prenantes peuvent afficher des préoccupations et des craintes différentes concernant l'accès à l'éducation des enfants handicapés. Certains membres de la collectivité, par exemple, peuvent penser que les enfants handicapés n'ont pas besoin d'être éduqués et influencer sur l'opinion des familles de ces enfants, ou peuvent aussi craindre d'envoyer tous les enfants à la même école. Ces opinions et ces obstacles peuvent être recensés et analysés (compte tenu des données disponibles dans le pays) en utilisant les enquêtes ou les recherches existantes (par exemple, les informations fournies par les ONG, les associations de personnes handicapées ou les institutions universitaires), ou collectés par le biais d'une nouvelle enquête réalisée auprès d'un petit échantillon (non représentatif) de personnes ou de groupes de discussion. Nous présentons aux annexes 11.9 à 11.14 plusieurs exemples d'outils de collecte d'informations sur les attitudes à l'égard du handicap qui ont été utilisés dans différents contextes<sup>37</sup>. Par ailleurs,

l'annexe 11.15 propose un exemple de la façon dont les questions sur les attitudes à l'égard des personnes handicapées pourraient être ajoutées sous forme de complément au SIGE (un exemple provenant de Serbie) afin d'évaluer les attitudes à l'égard des enfants handicapés et de leur inclusion dans le système éducatif. L'exemple 11.5 ci-dessous présente un aperçu des résultats de l'analyse des attitudes à l'égard des enfants handicapés réalisée en Serbie<sup>38</sup>.

### EXEMPLE 11.5

#### (Évaluation des attitudes à l'égard du handicap) : Attitudes à l'égard des enfants handicapés, Serbie

Source : d'après Serbie, MICS, Enquête auprès des ménages, 2014

La Serbie a introduit l'éducation inclusive par le biais de la loi de 2009 sur les fondements du système éducatif qui définit le cadre juridique et l'orientation stratégique de l'éducation inclusive. Avec le soutien du bureau de pays de l'UNICEF, une analyse des obstacles à l'éducation inclusive pour les enfants handicapés a été entreprise.

#### Résultats :

*L'analyse des données de l'enquête MICS 2014 effectuée auprès des ménages a révélé que les attitudes envers les enfants handicapés et leur participation dans le cadre scolaire ordinaire sont généralement négatives. Plus de 50 % des personnes pensent que les enfants souffrant de handicaps physiques ou sensoriels ne devraient pas être scolarisés dans le système scolaire régulier, et dans le cas des handicaps intellectuels, le pourcentage passe à 68 %. En outre, 54 % des enfants souffrant de handicaps intellectuels et environ 38 % des enfants souffrant de handicaps physiques ou sensoriels subissent des conséquences de ces attitudes négatives dans le cadre scolaire ordinaire, ce qui peut nuire à leur estime de soi et à leur niveau de confiance. L'analyse a également révélé que 20 % des écoles indiquent qu'au moins la moitié de leur personnel enseignant a une attitude négative à l'égard de l'éducation inclusive.*

*Enfin, l'environnement scolaire dans son ensemble n'est généralement pas perçu comme sûr, 74 % des parents estimant que leurs enfants ne sont pas totalement en sécurité à l'école. Bien que le manque de sécurité à l'école touche tous les enfants, ceux qui sont handicapés ont tendance à être particulièrement vulnérables.*

## 4.2

### Obstacles financiers des ménages et accès à l'éducation des enfants handicapés

Pour beaucoup de familles, la décision de ne pas envoyer un enfant handicapé à l'école peut découler de facteurs économiques ainsi que de facteurs sociaux ou liés aux attitudes. Dans de nombreux cas, les coûts liés à la prise en charge d'un enfant handicapé sont sensiblement plus élevés que ceux des enfants non handicapés. Les familles d'enfants handicapés risquent donc d'être confrontées à des difficultés économiques disproportionnées, ce qui alourdit pour elles le poids financier « normal » de l'éducation de leurs enfants — par exemple, les frais de scolarité, les uniformes, le matériel scolaire, les frais de transport ou les repas à la cantine ou à l'école. En outre, le coût de l'envoi d'un enfant à l'école peut augmenter si ce dernier a des besoins particuliers liés, par exemple, au transport, ou s'il a besoin d'équipements spéciaux.

L'analyse de la nature et de l'ampleur de ces facteurs contribuera à définir les priorités politiques en matière de promotion de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Les enquêtes auprès des ménages contiennent parfois des informations à cet égard. Si des informations sur les enfants handicapés sont disponibles, il peut être possible de comparer le quintile de richesse des familles avec ou sans enfants handicapés. En outre, l'enquête peut comprendre des questions sur les raisons de la non-scolarisation, dont les réponses peuvent être comparées pour les enfants avec ou sans handicap. Il est à noter que si le « handicap » est cité comme une raison possible de ne pas fréquenter l'école, la richesse des informations fournies par l'enquête sur les obstacles financiers des familles en sera considérablement réduite (car la réponse « handicap » englobera de nombreux facteurs, notamment ceux liés à l'accès à l'école ou aux attitudes). En effet, le fait qu'une enquête inclue le « handicap » comme une des raisons possibles de ne pas fréquenter l'école peut trahir une attitude dominante selon laquelle le handicap en soi peut être une justification suffisante de l'exclusion scolaire. Des échanges de vues avec les associations et les parents d'enfants handicapés peuvent contribuer à une meilleure compréhension de la situation, notamment en ce qui concerne les coûts supplémentaires liés à l'envoi d'un enfant à l'école et à l'achat de tout équipement spécial nécessaire.

L'analyse peut être complétée par un examen des systèmes existants visant à lever les obstacles financiers pour les enfants handicapés, notamment l'exonération des frais de scolarité, les bourses, les transferts conditionnels d'argent et d'autres politiques et dispositions (ces dernières peuvent inclure, par exemple, l'octroi d'un financement supplémentaire aux écoles pour chaque enfant handicapé inscrit). Il est également possible d'utiliser ou de collecter des sources d'information supplémentaires disponibles (recueillies, par exemple, par des ONG, des partenaires de développement ou des universités).

L'application d'une optique d'inclusion des personnes handicapées est un ajout assez récent au processus d'analyse et de planification du secteur de l'éducation. Bien que peu de pays aient encore une expérience en la matière, on s'attend à ce que de plus en plus d'informations sur les modalités d'application ainsi que des expériences et des exemples pratiques soient disponibles à mesure que les pays s'orientent vers la création et la mise en œuvre de systèmes d'éducation inclusifs pour les personnes handicapées.

- 1 Voir A/HRC/25/29 paragraphe 3 (disponible à l'adresse suivante : <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session25/Pages/ListReports.aspx>).
- 2 Voir <https://www.presses.ehesp.fr/produit/classification-internationale-du-fonctionnement-du-handicap-et-de-la-sante/>
- 3 Il convient de noter que ces résultats sont fondés sur des enquêtes menées pour recenser les handicaps dans la population générale et qui ne sont pas axées sur les enfants. Le nouveau cadre conceptuel élaboré par l'UNICEF et le Groupe de Washington sur les statistiques du handicap, appelé CFM (Child Functioning Module), qui sera examiné en détail à la section 1.3.1, devrait permettre de recenser plus d'enfants handicapés – en particulier ceux atteints de troubles du développement. Cependant, cet outil risque d'inclure des enfants aux prises avec des difficultés qui ne sont pas liées à l'exclusion de l'enseignement – bien qu'il soit raisonnable de s'attendre à ce que les écoles visées, si elle ne sont pas ouvertes aux enfants handicapés, ne seront pas en mesure de répondre aux besoins d'apprentissage de ces enfants, ce qui risque de conduire à des résultats scolaires encore pires.
- 4 L'aide d'enfant à enfant est une méthode en vertu de laquelle les enfants plus âgés ou des enfants bénévoles viennent en aide à leurs camarades dans un contexte d'apprentissage. Pour en savoir plus, voir <http://www.childtochild.org.uk>.
- 5 En fait, le rapport Bond fait valoir que le concept de « l'optimisation des ressources » est souvent mal interprété : « Trop souvent, l'optimisation des ressources et l'inclusion sont considérées comme des concepts contradictoires en raison du fait que le concept de l'optimisation des ressources est souvent interprété ou mis en pratique d'une manière étroite, ce qui pousse à juger que l'impact le plus souhaitable est celui qui touchera le plus grand nombre de personnes au moindre coût. Cette vision nuit aux personnes les plus marginalisées, y compris les personnes handicapées, qui risquent d'être plus difficiles et coûteuses à atteindre. Les personnes qui ont des besoins complexes (par exemple, la surdité) ou qui sont aux prises avec une conjugaison de multiples inégalités (par exemple, les femmes handicapées) sont particulièrement exposées à l'exclusion. Si nous choisissons au départ de réduire la pauvreté pour tous en ne laissant personne pour compte, les interventions en faveur du développement ne pourront pas être considérées efficaces, ou rentables, si elles excluent certaines parties de la population » (Bond, 2016) [traduction libre].
- 6 Pour de plus amples renseignements sur chacun des blocs du cadre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, consulter les versions intégrales des livrets et webinaires conçus par l'UNICEF (UNICEF, 2012), disponibles à l'adresse <https://www.ded4inclusion.com/ie-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version#>.
- 7 Voir <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=14&sub=0>.
- 8 Voir l'encadré 11.1 pour plus de détails sur ces accords/documents clés.
- 9 Au moment de la rédaction du présent chapitre, la publication du rapport complet était imminente.
- 10 Le chapitre 13 intitulé « Fonctionnement et efficacité de l'administration de l'éducation » examine les capacités individuelles, organisationnelles et institutionnelles dont les administrations de l'éducation ont besoin pour concevoir et appliquer des politiques propres à améliorer d'une manière générale l'égalité d'accès à l'éducation et l'apprentissage dans l'éducation.
- 11 Voir en particulier l'analyse des principales différences d'approche entre les modèles médical et social/droits de l'homme en matière de handicap.
- 12 Noter que le SIGE n'est pas la seule source de données sur les enfants handicapés et qu'il n'est pas en soi suffisant : les enquêtes et les recensements fournissent des informations complémentaires dont certaines (par exemple, les taux de scolarisation) ne peuvent être obtenues uniquement à partir du SIGE.
- 13 Il ne suffit pas d'ajouter simplement des questions dans les systèmes de données — parfois, la plupart des questions sont laissées en blanc.
- 14 Une bonne connaissance des handicaps peut également aider le système éducatif à surveiller les tendances qui peuvent trahir les causes locales de handicap (par exemple, mauvaise qualité des eaux de baignade).
- 15 Le système OpenEMIS et un logiciel libre d'accès élaboré par l'UNESCO qui est mis à la disposition des États membres de l'UNESCO en vertu d'une licence libre de redevances.
- 16 Voir <http://www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/short-set-of-disability-questions/>.
- 17 L'ouvrage de l'UNICEF intitulé *Guide for Including Disability in Education Management Information Systems* (2016) peut venir en aide aux pays qui cherchent à améliorer la qualité de leurs données sur l'éducation inclusive des élèves handicapés dans leurs SIGE. Noter que si et quand de nouveaux formulaires SIGE seront adoptés, il conviendra de prévoir une formation appropriée et des instructions claires sur leur utilisation.

- 18 Voir <http://aserpakistan.org/tools>
- 19 Voir [https://www.unicef.org/wash/schools/files/wash\\_in\\_schools\\_monitoringpackage\\_.pdf](https://www.unicef.org/wash/schools/files/wash_in_schools_monitoringpackage_.pdf)
- 20 Voir <http://www.washingtongroup-disability.com>.
- 21 Au moment de la rédaction du présent chapitre, le module avait déjà subi une série de tests et était en voie d'être parachevé et approuvé.
- 22 Au-delà du coût de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, il sera utile de connaître également le coût de l'exclusion pour mieux défendre ce droit.
- 23 Le *Global Financial Development Report 2015-2016* de la Banque mondiale (Banque mondiale, 2016) indique qu'en 2016, plus de la moitié des pays à revenu faible ou intermédiaire (45 sur 76) n'avaient pas d'allocation budgétaire particulière pour les enfants handicapés ou pour l'éducation spéciale.
- 24 Le rapport intitulé « *#CostingEquity: The Case For Disability-Responsive Education Financing* » du Consortium international du handicap et du développement (IDDC, 2016) fournit un aperçu des enjeux du financement de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.
- 25 Cette liste a été créée pendant la mise à l'épreuve du chapitre au Ghana, en 2017, par l'équipe de l'évaluation des coûts et du financement, en vue du lancement du processus de calcul du coût de la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées dans ce pays.
- 26 « Enfants d'âge scolaire » selon la définition retenue par le pays (la tranche d'âge dans laquelle les enfants devraient officiellement être scolarisés).
- 27 Les observations générales formulées au cours du processus d'examen réalisé dans le cadre de la préparation du présent chapitre donnent à penser que les postes clés du budget de l'éducation ont tendance à ne pas être structurés dans une optique d'inclusion dans le monde en développement. Au mieux, seules des lignes budgétaires pour les institutions en charge des écoles spéciales sont disponibles, laissant ainsi deviner un contexte de budgétisation séparée plutôt qu'inclusive.
- 28 L'annexe 14.2 du chapitre 14 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* propose quelques directives générales sur l'organisation d'entretiens semi-structurés et de groupes de réflexion.
- 29 Pour en savoir plus sur l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, voir <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247531>.
- 30 Entretiens de l'auteur avec le ministère arménien de l'Éducation, en 2019.
- 31 Le site <https://humanity-inclusion.org.uk/en/disability-data-in-humanitarian-action> propose divers outils de collecte de données sur le handicap dans le cadre d'interventions humanitaires. Voir également Altman, 2016.
- 32 Voir *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*, Volume 1, chapitre 2, section 5.
- 33 Noter que les valeurs correspondant à la Palestine (Cisjordanie et Gaza) sont légèrement différentes de celles présentées dans l'exemple 11.3 en raison d'une très légère différence dans les tranches d'âge utilisées.
- 34 On trouvera des conseils généraux sur la cartographie des programmes de développement de la petite enfance (DPE) dans le *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*, chapitre 7, Volume 2.
- 35 Voir en particulier la section 3.
- 36 Pour en savoir plus, voir <http://idea.ap.buffalo.edu/about/universal-design/>.

- 37 Prière de noter que les six questionnaires ont été conçus par l'équipe de l'analyse sectorielle de l'éducation du Ghana pour mieux saisir la situation des enfants handicapés et leur expérience dans le système éducatif, ainsi que pour évaluer les obstacles que peuvent engendrer les attitudes négatives ou les perceptions générales concernant l'éducation des enfants handicapés. Ces questionnaires s'intéressent i) aux enfants handicapés et à leur expérience en matière d'éducation (annexe 11.9) ; ii) aux parents d'enfants handicapés (annexe 11.10) et non handicapés (annexe 11.11) fréquentant les écoles régulières ; aux parents d'enfants handicapés fréquentant les écoles spéciales (annexe 11.12) et aux parents d'enfants non scolarisés (annexe 11.13). Un questionnaire général est aussi conçu pour les parents d'enfants handicapés (annexe 11.14). Les six questionnaires ont été administrés au Ghana dans le cadre de l'analyse sectorielle de l'éducation axée sur l'éducation inclusive, et les informations recueillies ont servi à informer les décideurs politiques sur les obstacles et les goulets d'étranglement du système. Ils peuvent être adaptés et utilisés au cours du processus de collecte de données de l'analyse sectorielle de l'éducation axée sur l'éducation inclusive pour compléter les données existantes.
- 38 Voir [https://www.stat.gov.rs/media/3528/mics5\\_report\\_serbia.pdf](https://www.stat.gov.rs/media/3528/mics5_report_serbia.pdf) (rapport final) et [https://www.stat.gov.rs/media/3531/mics5\\_keyfindings\\_serbia.pdf](https://www.stat.gov.rs/media/3531/mics5_keyfindings_serbia.pdf) (principales conclusions).
- 39 Ces exemples reflètent les questions portant sur le fonctionnement de base reconnues par le Groupe de Washington sur les statistiques du handicap ; voir <http://www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/child-disability/>.



# CHAPITRE 12

## ANALYSE DES RISQUES DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

---

### **Objectif du chapitre**

Analyser l'impact des aléas et des conflits sur l'éducation, le pouvoir de l'éducation d'exacerber les conflits ou de contribuer à la consolidation de la paix, à la cohésion sociale et à la résistance face aux catastrophes, ainsi que les capacités du système éducatif d'atténuer et de gérer les risques.

## SECTION 1. RÉSUMÉ ET CARTOGRAPHIE DES RISQUES

### PROBLÉMATIQUE

Les catastrophes d'origine naturelle ou anthropique et les conflits violents sont des phénomènes de plus en plus fréquents. Qu'ils surviennent sur le territoire d'un pays ou chez ses voisins, ils ont d'importantes conséquences négatives pour les populations et les institutions.

### OBJECTIFS

- Définir le profil de risque général du pays et le situer dans un contexte international.
- Repérer et quantifier les principaux risques susceptibles de concerner l'éducation, et analyser les différences d'intensité des risques selon les zones infranationales.
- Expliquer les probables causes profondes et les facteurs de risque, et mettre en évidence leurs interconnexions.
- Décrire les conséquences humanitaires générales des aléas et des conflits en fonction de l'exposition, de la vulnérabilité et des capacités d'intervention.
- Déterminer les risques les plus aigus.

### MÉTHODES

- Sélectionner et présenter un indice de risque global ; en expliquer les composantes.
- Faire la synthèse des principales conclusions tirées des données et analyses disponibles pour établir une typologie des risques potentiels et avérés, en spécifiant leur fréquence, leurs caractéristiques, les chocs et tensions qui y sont liés, ainsi que les tendances historiques.
- Élaborer une carte des risques, sur la base d'indices de risque composites existants pour le niveau infranational.
- Créer un indice de risque composite infranational s'il n'en existe pas.
- Appliquer le Cadre d'analyse causale de l'USAID ou utiliser un diagramme arborescent pour déterminer les causes et leurs interconnexions en adoptant une approche participative.
- Déterminer les coûts humains et économiques des risques, y compris les pertes en vies humaines, le nombre de personnes touchées, les populations déplacées, les violations de droits et les dommages matériels.
- Élaborer un diagramme de criticité des risques, priorisant les risques par probabilité de survenance et impact potentiel.

### SOURCES

- INFORM, FSI du Fonds pour la paix, indice de paix globale, modèle de suivi mondial (Global Focus Model) de l'OCHA.
- ACLED, rapports de l'Aperçu des besoins humanitaires (HNO), Diagnostic du risque et de la vulnérabilité ONU/OCDE, Programme d'Uppsala sur les données relatives aux conflits.
- Plans d'urgence et rapports humanitaires nationaux, plans d'intervention stratégique, comptes rendus de situation, rapports CADRI, évaluations des besoins post-conflit et post-catastrophe.
- Recherches, analyses et rapports d'évaluation de l'UNICEF, du HCR, de l'IPE et des ONG.
- Recherches participatives, discussions de groupe, entrevues individuelles.

## SECTION 2. LES EFFETS DES RISQUES SUR L'ÉDUCATION

### PROBLÉMATIQUE

Les aléas et les conflits aigus imposent des tensions au niveau de l'accès à l'éducation, affaiblissent la demande, nuisent à la qualité, créent des inégalités et érodent les résultats scolaires. Par ailleurs, il arrive souvent que les écoles servent d'abri ou fassent l'objet d'attaques.

### OBJECTIFS

- Quantifier et décrire l'ampleur de l'impact des risques sur l'éducation en général, et en particulier sur l'offre et la demande.
- Faire la synthèse de ces informations au niveau infranational pour faciliter la caractérisation et le classement des régions, provinces et districts scolaires.
- Étudier les corrélations entre les risques et les indicateurs du secteur de l'éducation (accès, efficacité interne, facteurs de qualité, acquis scolaires et équité).
- Déterminer l'impact financier et le coût des aléas et des conflits pour le secteur de l'éducation.

### MÉTHODES

- Faire la synthèse des données et indicateurs clés disponibles auprès des sources secondaires concernant les dommages, les fermetures (**y compris celles dues aux pandémies telles que le COVID-19**), les attaques d'écoles, les élèves et les enseignants concernés, ainsi que les programmes d'alimentation scolaire, la création de centres d'enseignants provisoires, etc.
- Rassembler des données supplémentaires, notamment relatives aux perceptions, par le biais d'une enquête qualitative sur les risques et la vulnérabilité, ou d'une étude participative.
- Créer un indice synthétique du risque en éducation, en attribuant des pondérations à différentes données utilisées ou aux indicateurs créés.
- Comparer l'indice créé avec les principales données du SIGE, totalement désagrégées.
- Estimer les coûts directs et indirects, et les coûts d'opportunité, sur la base des éléments ci-dessus, des coûts unitaires et des tendances historiques.

### SOURCES

- Plans d'urgence du secteur de l'éducation et rapports humanitaires, plans d'intervention stratégique, comptes rendus de situation, évaluations des besoins du cluster éducation.
- Recherches, analyses et rapports d'évaluation de l'UNICEF, du HCR, de l'IIPE et des ONG.
- Données des enquêtes auprès des ménages, données démographiques, sanitaires et de recensement.
- Résultats des enquêtes qualitatives et quantitatives menées spécialement.
- SIGE, données relatives aux examens nationaux, résultats de l'évaluation des acquis.
- Recherches participatives, discussions de groupe, entrevues individuelles.

## SECTION 3. L'INFLUENCE DE L'ÉDUCATION SUR LES CONFLITS ET LES ALÉAS

### PROBLÉMATIQUE

L'éducation peut alimenter les tensions et les conflits violents si elle exacerbe les inégalités ou se politise. Elle peut aussi être un pilier à long terme de la promotion de la paix et de la cohésion sociale, ainsi que de la prévention et de la gestion des catastrophes naturelles.

### OBJECTIFS

- Repérer tous les aspects de l'éducation susceptibles de créer ou d'alimenter un conflit.
- Déterminer si certains aspects du système éducatif sont des sources de griefs, créant des inégalités de manière intentionnelle ou involontaire.
- Évaluer les contributions de l'éducation à l'établissement d'une paix durable et de la justice sociale.
- Évaluer le rôle de l'éducation dans la prévention des catastrophes naturelles et la préparation à leur survenance.

### MÉTHODES

- Comparez la liste des causes profondes dressée à la section 1 avec les facteurs les plus courants de conflits liés à l'éducation pour rechercher les recoupements.
- Examiner les corrélations établies à la section 2 entre les risques et les indicateurs scolaires en posant une inversion de la causalité.
- Passer en revue les séries de données et les indicateurs ventilés par zone, sexe ou groupe, sur une longue période pour faire la différence entre iniquité structurelle et circonstancielle.
- Évaluer de manière critique les principales questions liées à la décentralisation, la séparation et la ségrégation dans l'éducation, l'enseignement privé et religieux, les programmes et la langue d'enseignement.
- Étudier les points de vue des parties prenantes sur l'éducation, la dynamique du conflit et de la paix selon le Cadre de consolidation de la paix et de cohésion sociale dans l'éducation.
- Analyser la contribution de l'éducation à une paix durable en utilisant le cadre des 4R : redistribution, reconnaissance, représentation et réconciliation.

### SOURCES

- Rapports et données sur la formation aux conflits et à la consolidation de la paix, notamment les rapports du programme de l'UNICEF pour la consolidation de la paix, l'éducation et le plaidoyer (PBEA) et la base de données FHI 360 sur les inégalités dans l'éducation et les conflits.
- SIGE ou données sur les examens et indicateurs, en particulier résultats de l'analyse de la section 2.
- Politiques du secteur de l'éducation, cadres des programmes d'enseignement, politiques linguistiques, matériels d'enseignement et d'apprentissage.
- Afrobaromètre, recherches participatives, discussions de groupe, entrevues individuelles.

## SECTION 4. GESTION ET ADMINISTRATION, PRÉVENTION ET ADMINISTRATION DES RISQUES DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

### PROBLÉMATIQUE

Les systèmes éducatifs ont la possibilité de mettre en place différentes stratégies pour atténuer les effets des aléas et des conflits violents, assurer la continuité des services d'éducation et permettre aux élèves et aux institutions d'obtenir des résultats positifs malgré l'adversité.

### OBJECTIFS

- Identifier les facteurs de prévention des risques qui, dans la politique nationale et le contexte institutionnel, sont favorables à la résilience du secteur de l'éducation, **y compris lorsque les écoles doivent fermer.**
- Évaluer les forces et les faiblesses des mesures propres au secteur éducatif visant à assurer la préparation et l'intervention.
- Déterminer si les financements de l'éducation en situation d'urgence sont suffisants et pérennes.

### MÉTHODES

- Vérifier l'existence de lois, politiques, plans et stratégies sectoriels et intersectoriels, mécanismes de coordination et cadres de suivi et évaluation pour la gestion des risques nationaux, et évaluer leur efficacité ou les contraintes qui en freinent l'application.
- Évaluer les politiques du secteur de l'éducation en matière de sécurité des écoles ; **la continuité éducative pendant la fermeture des écoles,** les plans pour l'accès des groupes affectés par la crise et la gestion des réfugiés ; l'éducation non formelle et les passerelles de retour à une éducation formelle ; l'éducation en situation d'urgence et les mécanismes de coordination du cluster éducation ; les méthodes de renforcement des capacités de gestion du risque des fonctionnaires et des enseignants.
- Revoir l'efficacité et la pertinence de la planification d'urgence, des normes de résistance des infrastructures, des plans locaux de gestion des catastrophes et de l'implication communautaire.
- Sur la base des informations financières et budgétaires rassemblées pour le chapitre 3, créer des indicateurs spécifiques de financement du risque et mener un examen qualitatif.

### SOURCES

- Conventions et accords internationaux, Déclaration sur la sécurité dans les écoles.
- Politique, programmes et stratégies à l'échelle nationale ; documents institutionnels, plans d'urgence nationaux et locaux ; programmes de formation des enseignants.
- Plans du cluster éducation, plans d'intervention humanitaire ou de gestion des réfugiés.
- Conceptions et directives de construction des infrastructures scolaires, plans d'école.
- CPIA et SABER-ERA de la Banque mondiale, FSI du Fonds pour la paix.
- Données et rapports budgétaires, service de suivi financier (FTS) de l'OCHA, rapports financiers nationaux des bailleurs de fonds, initiative L'éducation ne peut pas attendre.
- Entrevues individuelles avec des responsables ministériels et des membres du cluster éducation.

# Introduction

Les crises et les catastrophes ont de fortes répercussions destructrices sur les structures et les populations. Les pays touchés par un conflit, une épidémie, des aléas naturels, des changements climatiques ou d'autres catastrophes naturelles ou anthropiques comptent parmi ceux qui ont le plus de mal à atteindre les objectifs de développement. Ces phénomènes ont notamment des conséquences à court et moyen termes sur le milieu scolaire (population d'âge scolaire, parents, personnel éducatif, etc.) ainsi que sur la disponibilité et la qualité des services d'éducation.

La réalisation d'une analyse des aléas et des conflits pour le secteur de l'éducation permet de déterminer les risques les plus fréquents dans un contexte national donné (section 1), les obstacles qu'ils représentent pour la continuité de la prestation et du développement des services éducatifs (section 2), et permet de mieux comprendre les liens réciproques entre risques et éducation (section 3) ainsi que les mécanismes politiques, institutionnels et administratifs propices à la résilience du système éducatif (section 4). Globalement, une telle analyse permet d'évaluer la vulnérabilité ou la résilience du système éducatif.

Les conclusions de l'analyse aident les décideurs à répondre à un certain nombre de questions : Quels sont les principaux risques qui menacent le pays ? Sont-ils importants et quels domaines concernent-ils ? Quels sont les risques qui ont eu ou pourraient avoir des répercussions sur le système éducatif ? Quels sont leurs effets sur les services éducatifs, sur la demande en éducation, les conditions d'accès, l'équité, et le financement du secteur éducatif ? Quelle est la dynamique des relations sur l'axe horizontal (entre groupes) et vertical (entre les groupes et les institutions publiques) ? Quelle est l'influence du système éducatif sur les différentes crises que traverse le pays ? Les établissements scolaires assurent-ils la protection des élèves et des professeurs contre les conséquences des aléas et des conflits ? Les contenus et processus éducatifs contribuent-ils à la prévention des catastrophes et à la cohésion sociale ? Quels sont les politiques, systèmes et pratiques mis en place pour renforcer la résilience du système éducatif en cas de crise ? Des dispositions financières adéquates ont-elles été mises en place pour financer l'éducation dans les situations d'urgence ?

L'encadré 12.1 donne une définition des principaux termes utilisés dans ce chapitre afin d'en clarifier le sens et de guider la lecture.

Les aléas sont traditionnellement répartis en deux catégories selon qu'ils sont naturels ou anthropiques. La limite entre les deux a néanmoins tendance à s'estomper, de nombreux aléas d'origine naturelle étant aggravés par les défaillances de systèmes humains. Le réchauffement climatique, par exemple, qui constitue une menace croissante, serait principalement dû à l'action de l'homme sur la nature. Les conflits sont de plus en plus liés à des aléas dans la mesure où les populations sont en concurrence pour des ressources qui s'amenuisent, et on constate un recours croissant à la violence. L'effet potentiel de l'éducation sur les conflits, qu'il soit positif ou négatif, est souvent négligé par les planificateurs bien qu'il apparaisse de plus en plus crucial.

## ENCADRÉ 12.1 Principaux concepts utilisés dans l'analyse des aléas et des conflits

<p><b>Aléas, chocs et tensions</b></p>	<p>Le terme <i>aléas</i> renvoie à des phénomènes, processus, substances, activités humaines ou situations, d'ordre naturel ou biologique, susceptibles d'entraîner la mort ou des blessures, des maladies – contagieuses ou non –, la famine, la malnutrition ou d'autres problèmes sanitaires, des dommages matériels, la perte des moyens de subsistance et de services, des perturbations sociales et économiques, des dysfonctionnements politiques ou institutionnels ou des dommages environnementaux. Les aléas sont des événements :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• soudains et localisés, comme des séismes, des inondations, des incendies, des sécheresses, des glissements de terrain, ou la déstabilisation des conditions commerciales, des crises financières mondiales, la volatilité des prix des aliments et du pétrole, la faillite d'institutions financières, etc. On parle souvent de <i>chocs</i> en référence aux aléas de ce type ; ou</li> <li>• plus longs et plus généralisés, imputables à des causes multiples, comme les crises économiques, le sous-emploi et le chômage ou les changements climatiques. On utilise souvent le terme de <i>tensions</i> pour désigner les aléas de ce type qui constituent des tendances systémiques.</li> </ul>
<p><b>Conflit violent</b></p>	<p>Ce terme fait référence à un affrontement ou une lutte entre deux ou plusieurs parties qui, considérant que leurs besoins, objectifs ou stratégies sont incompatibles, ont recours à une action violente pour empêcher les autres parties de poursuivre leurs propres objectifs.</p> <p>Les <i>conflits violents</i> incluent ou peuvent engendrer des attaques terroristes, des manifestations civiles violentes, des conflits armés entre des acteurs étatiques et non étatiques, des violences intercommunautaires, des exécutions extra-judiciaires, l'utilisation du viol et de la violence sexuelle comme armes de guerre, des attaques d'écoles et de personnels éducatifs, des enlèvements, le recrutement de forces armées, etc.</p>
<p><b>Vulnérabilité ou capacité</b></p>	<p>La <i>vulnérabilité</i> renvoie aux caractéristiques et à la situation d'un groupe, d'une société, d'un système ou d'un bien qui est exposé aux effets dommageables d'un aléa ou d'un conflit. La vulnérabilité peut être le résultat de divers facteurs physiques, sociaux, économiques ou environnementaux.</p> <p>À l'inverse, la <i>capacité</i> désigne une combinaison de points forts, d'attributs, de ressources, de mécanismes ou de stratégies dont dispose une collectivité, une société ou une organisation et qui peuvent servir à atteindre des objectifs convenus, à faire face à des aléas et des conflits, à se préparer à affronter, à atténuer et à contrer des risques et des catastrophes.</p>
<p><b>Risque et exposition</b></p>	<p>On parle de <i>risque</i> lorsqu'un groupe de population est <i>exposé</i> à un aléa ou un conflit donné, ce qui implique une probabilité que ce groupe en subisse les effets négatifs. Ce risque est proportionnel à la vulnérabilité de la population exposée et inversement proportionnel à ses capacités de faire face et d'intervenir. En conséquence, la relation entre ces différents concepts peut être résumée par l'équation suivante :</p> $\text{Risque} = \frac{\text{Aléa, choc, tension ou conflit} \times \text{Exposition} \times \text{Vulnérabilité}}{\text{Capacité}}$

<b>Catastrophe, crise, situation d'urgence</b>	<p>Ces termes renvoient à une grave perturbation du fonctionnement d'une collectivité ou d'une société exposée à un aléa ou à un conflit violent, dans son interaction avec la situation de vulnérabilité et de capacité. En d'autres termes, une catastrophe se produit lorsque le <i>risque</i>, tel qu'il s'inscrit dans l'équation ci-dessus, est élevé.</p> <p>Dans le sens technique qui leur est donné dans ce chapitre, <i>catastrophe, crise</i> et <i>situation d'urgence</i> sont utilisés de manière interchangeable, l'accent étant généralement mis sur les conséquences négatives liées aux pertes potentielles.</p> <p>Une catastrophe peut éprouver ou excéder la capacité qu'a une collectivité ou une société à faire face par ses propres moyens, et nécessiter une aide extérieure, laquelle peut venir de pays voisins ou d'une mobilisation au niveau national ou international.</p>
<b>Contexte de fragilité et résilience</b>	<p>On parle de <i>contexte de fragilité</i> en cas de grande vulnérabilité combinée à une faible capacité. À l'inverse, la <i>résilience</i> dénote l'aptitude des enfants, des collectivités et des systèmes à anticiper, prévenir, résister, s'adapter et à récupérer après une catastrophe ou un conflit, ce qui signale une faible vulnérabilité ou une grande capacité.</p>
<b>Atténuation, préparation, intervention et redressement</b>	<p>L'atténuation, la préparation, l'intervention et le redressement constituent les quatre phases complémentaires de la gestion d'une situation d'urgence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'<i>atténuation</i> ou <i>prévention</i> désigne l'organisation des mesures à prendre pour réduire la probabilité de survenance d'un aléa ou d'un conflit ;</li> <li>• la <i>préparation</i> comprend l'élaboration d'outils et la mise en place d'institutions pour la gestion des situations d'urgence, de sorte que l'intervention, rapide et efficace, limite les effets de l'aléa ;</li> <li>• l'<i>intervention</i> correspond aux mesures prises quand la catastrophe se produit pour sauver des vies, protéger les biens, et rétablir les services publics essentiels ;</li> <li>• Le <i>redressement</i> est l'opération qui prend le plus de temps. Il consiste à reconstruire les collectivités et à rétablir les moyens de subsistance après une catastrophe ou un conflit, de manière à renouer avec une situation pérenne.</li> </ul>
<b>Cohésion sociale et consolidation de la paix</b>	<p>La <i>cohésion sociale</i> renvoie à la qualité des liens et des dynamiques qui existent entre les groupes au sein d'une société. Les groupes peuvent se définir en fonction d'une origine ethnique ou socio-culturelle, des convictions religieuses ou politiques, une classe sociale ou un secteur économique, ou d'autres caractéristiques comme le sexe et l'âge. Une bonne cohésion sociale réduit la vulnérabilité et améliore la résilience.</p> <p>Des mesures efficaces de <i>consolidation de la paix</i> contribuent à la cohésion sociale au niveau vertical (relations entre l'État et ses citoyens ou groupes) et horizontal (relations au sein et entre les groupes).</p>

Le regroupement sous une même « analyse de risque » des catastrophes, naturelles et anthropiques, et des conflits crée certaines tensions. De fait, chaque type de risque représente un défi singulier. À la suite d'une catastrophe naturelle, il faudra, par exemple, mettre l'accent sur la mobilisation des interventions communautaires, durant une épidémie, on privilégiera les actions de sensibilisation sanitaire, tandis qu'au milieu d'un conflit, la forte politisation du contexte aura d'importantes implications qui inciteront à focaliser l'action sur les programmes de consolidation de la paix et de cohésion sociale.

D'un autre côté, il est important de cerner les effets communs : destruction des infrastructures et des ressources humaines, mouvements et déplacements de populations, sans oublier la nécessité de protéger les enfants et les groupes vulnérables. Aléas et conflits entraînent aussi des problèmes communs, parmi lesquels la difficulté de maintenir la continuité du service d'éducation. Les aléas et les conflits sont aussi sensibles à l'action de l'éducation car il incombe à celle-ci d'améliorer progressivement la connaissance des risques, de contribuer à l'élaboration des mesures de prévention et de promouvoir de bonnes pratiques. Le présent chapitre porte sur les spécificités des aléas et des conflits que les équipes d'analyse sectorielle doivent garder à l'esprit, ainsi que sur leurs relations.

## L'analyse des risques et des conflits : un exercice hautement contextuel

Ce chapitre méthodologique ne doit aucunement être considéré comme un schéma directeur car l'analyse des risques et des conflits dépend fortement du contexte. Il incombera donc à chaque pays de décider de la meilleure façon de la mener en tenant compte d'un certain nombre de points. Trois aspects sont particulièrement déterminants :

- *Le contexte effectif du pays en matière de risques et de conflits* - Le profil de risque de chaque pays est différent. Certains risques peuvent avoir une portée nationale alors que d'autres ne concerneront que certaines régions. Certains pays sont confrontés à un seul risque majeur tandis que d'autres doivent faire face à des urgences complexes.
- *Le cadre temporel, à déterminer en fonction des occurrences passées et des probabilités de survenance future* - Les risques peuvent concerner des phénomènes uniques (comme le tsunami de 2004 dans l'Océan indien, l'épidémie de grippe porcine de 2009-2010), être saisonniers (comme les inondations et les sécheresses) ou se développer progressivement (troubles civils, crises des réfugiés). Outre les risques qui se sont concrétisés en amont, l'analyse doit envisager tous les risques prévisibles dans la période à venir. Quand, en particulier, l'analyse sert d'outil de diagnostic pour l'élaboration d'un plan sectoriel, la prise en compte de ces probabilités sera essentielle pour la réalisation d'une planification efficace en bonne connaissance des risques. Pour les crises prolongées (par exemple, conflit politique et social ou période d'insécurité alimentaire, s'étendant sur une dizaine d'années), il peut être difficile de faire la différence entre les problèmes structurels et l'impact d'un risque ponctuel.
- *La disponibilité des données relatives au risque et au conflit* - La méthode à adopter pour tenir compte de cet aspect est détaillée à la fin de l'introduction.

## Intégration de l'analyse de risque à l'analyse sectorielle de l'éducation

Pour décider de la meilleure méthode à adopter pour tenir compte des conséquences des risques sur le système éducatif d'un pays donné, une bonne compréhension du contexte est indispensable. Il n'y a donc pas de méthode standard à appliquer. Il est, en effet, essentiel

de s'assurer que le premier chapitre de l'analyse sectorielle (qui est traité dans le Volume 1 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* et porte sur le « Contexte global de développement du secteur de l'éducation ») fasse une synthèse claire et exhaustive du contexte humanitaire et des risques présents dans le pays, indépendamment de l'envergure et de l'approche retenues pour l'analyse des conflits et des risques relatifs au secteur de l'éducation.

Les recommandations qui suivent ont été établies sur la base de l'expérience des analyses sectorielles de l'éducation réalisées, entre 2014 et 2017, en Côte d'Ivoire, en Guinée-Bissau, au Mali, en République centrafricaine (RCA), en République démocratique du Congo (RDC), au Soudan du Sud et au Tchad.

- *Pour les pays exposés à un risque particulier ou à plusieurs risques de portée nationale à long terme ayant des effets structurels sur le système éducatif*, la meilleure solution consistera probablement à tenir compte de la dimension des risques et des conflits dans tous les chapitres de l'analyse sectorielle de l'éducation (voir à ce propos l'analyse sectorielle du Soudan du Sud pour 2016 et celle de la République centrafricaine pour 2017). Dans un tel cas, l'analyse adoptera idéalement une vision transversale du risque et de ses interactions avec tous les aspects du système éducatif au fil des chapitres. En d'autres termes, cette perspective devra être systématiquement appliquée, comme une sorte de filtre, à toutes les conclusions portant sur la scolarisation, l'efficacité interne, la déscolarisation, les coûts et le financement, la qualité, la capacité et la gestion du système, l'efficacité externe et l'équité, ainsi qu'à tous les sous-secteurs pertinents. Quand ceci s'avère impossible par manque de données, il convient de donner la priorité à l'analyse des dispositions institutionnelles, des indicateurs scolaires (y compris sur l'équité), des infrastructures, des résultats d'apprentissage et des modalités de financement.
- *Pour les pays qui connaissent une situation de risque moins généralisée* (un risque particulier, des risques concernant une zone géographique spécifique, des risques présents de manière épisodique ou périodique), l'analyse des risques et des conflits fera de préférence l'objet d'un chapitre spécifique. Voir par exemple l'analyse sectorielle de l'éducation de la RDC (2014), du Tchad (2014), de la Côte d'Ivoire (2015), de la Guinée-Bissau (2015) et du Mali (2017).

Dans les deux cas, il ne faut pas perdre de vue que l'analyse des risques doit chercher à mettre en évidence les corrélations entre, d'une part, la dynamique des aléas et des conflits et, d'autre part, les performances du système éducatif. Elle ne visera toutefois pas à déterminer des liens de cause à effet directs, au vu de la diversité des dynamiques en présence.

## **Points particuliers relatifs aux pays touchés par un conflit**

Dans les pays qui ont subi un conflit ou souffert des répercussions d'un conflit voisin pendant une période couverte par l'analyse sectorielle de l'éducation, en plus d'un examen du conflit en tant que risque (voir ci-dessus) visant à étudier les conséquences d'un conflit violent sur le système éducatif, il conviendra de réaliser une analyse spécifique pour déterminer si le système éducatif joue un rôle dans la poursuite ou l'atténuation des conflits et, dans l'affirmative, de quelle façon.

En situation de conflit, l'éducation peut, en effet, avoir deux facettes (Bush et Saltarelli, 2000) : i) une facette négative si elle accentue les injustices et les inégalités sociétales par des différences d'accès, une tendance à l'endoctrinement, à la division et à la promotion de l'intolérance, etc., et ii) une facette positive en proposant des conditions d'accès justes et équitables, la constitution d'une identité saine et inclusive et en promouvant la cohésion sociale et la réconciliation<sup>40</sup>.

Ce chapitre de l'analyse sectorielle de l'éducation devra donc aussi répondre à des questions telles que celles-ci :

- *Dans une situation de conflit donnée, de quelle façon l'éducation contribue-t-elle à la dynamique et aux facteurs de conflit et en tient-elle compte ?*
- *Quelles sont, au niveau formel et informel, les capacités de paix mises en place et étayées pour traiter le conflit de manière constructive et consolider la paix ?*

## Points importants pour le recueil et l'utilisation des données

Les risques majeurs perturbent le fonctionnement d'un pays, y compris le recueil et l'analyse des données. Le manque de données sur les conséquences des crises est souvent un obstacle important à l'analyse des effets globaux sur le système éducatif, ce qui complique le traitement de la crise et l'atténuation de ses effets. Parmi les premières tâches qui lui incombent, l'équipe chargée de l'analyse sectorielle devra passer en revue les données fournies par le SIGE et des sources secondaires facilement disponibles.

### Étude des données disponibles

L'équipe chargée de l'analyse sectorielle doit être consciente des contraintes qui peuvent nuire à la disponibilité des données (conception du système d'intégration des données sur les risques, fonctionnement de systèmes de données en parallèle du SIGE, biais de sélection des données dans les systèmes existants, etc.).

Dans les pays qui disposent d'un SIGE en bonne et due forme, certains ministères de l'Éducation ont inclus des indicateurs relatifs aux effets des risques sur le système éducatif. Cette pratique n'est, néanmoins, pas très répandue. Au Moyen-Orient, la Jordanie et le Liban disposent de systèmes en ligne (OpenEMIS<sup>41</sup> et Compiler, respectivement) qui comprennent des indicateurs pour l'éducation en situation d'urgence avec une ventilation séparée des données relatives aux réfugiés. La Syrie voisine a mis en place un système de gestion des informations sur l'éducation en situation de crise qui est aligné sur les systèmes de données nationaux qu'il complète, de façon à fournir un plus large choix d'indicateurs spécifiques aux situations de crise, actualisés chaque année, portant sur l'accès, la qualité et le renforcement du système éducatif<sup>42</sup>.

L'analyse du secteur éducatif en situation de fragilité se heurte à un problème particulièrement aigu en matière de sélection des données. Il est bien évident qu'il est difficile d'obtenir des informations de haute qualité sur les zones difficiles d'accès, qui sont encore plus difficiles à atteindre en cas d'aléa ou de conflit. Il existe ainsi un risque de surévaluation de la situation de l'éducation si le recueil des échantillons de données ne couvre pas les zones les plus touchées. De même, l'effet de certaines mesures éducatives peut être sous-évalué s'il est impossible de mener les interventions là où elles sont le plus nécessaires.

En outre, l'absence de système de données efficace pour l'éducation en situation d'urgence (EiE) peut empêcher la mise en place d'interventions de qualité, voire exacerber les inégalités en orientant les interventions vers certaines zones géographiques et populations plutôt que d'autres. L'agenda de l'aide internationale mondiale (avancement de l'ODD 4, programmation basée sur les résultats, rapport coût-efficacité) met l'accent sur la qualité des données et des systèmes pour contrôler les interventions et les résultats, favoriser l'élaboration et la mise en œuvre pérenne de normes de qualité du service.

Il convient de porter une attention particulière aux données relatives à la population en situation de fragilité. Celles-ci pourront laisser à désirer en fonction du temps écoulé depuis l'étude précédente, de l'aptitude des bureaux nationaux de la statistique à faire des prévisions démographiques sérieuses, de l'inaccessibilité de certaines régions ou de l'ampleur des mouvements de population.

Il peut être particulièrement difficile de trouver des études qui tiennent compte des particularités de la situation de conflit, notamment parce qu'elles sont rarement communiquées au gouvernement par crainte de nuire aux partenariats lorsqu'elles critiquent les politiques ou les pratiques d'éducation, ou en raison de dépendances financières. De fait, il arrive même qu'elles ne soient pas communiquées à tous les partenaires du développement. Il pourra, en conséquence, être nécessaire de prendre contact avec les différents bailleurs de fonds, les agences de l'ONU et les ONGI qui conduisent des programmes en situation de conflit, lesquels auront vraisemblablement réalisé des évaluations ponctuelles au moment de la conception des programmes ou dans le cadre d'activités de suivi-évaluation.

En menant cet examen des données et des informations disponibles sur les risques de conflit et d'aléa, il convient, pour en réaliser une évaluation critique, de garder à l'esprit un certain nombre de questions essentielles :

- *Des indicateurs spécifiques ont-ils été élaborés pour mesurer la prise en compte par le système éducatif des aspects de sécurité, de résilience et de cohésion sociale ?*
- *Le SIGE contient-il des données susceptibles d'orienter des actions favorables à la sécurité, à la résilience et à la cohésion sociale de manière efficace et équitable ?*
- *Le SIGE national ou infranational facilite-t-il la priorisation des opérations de rénovation ou de reconstruction des établissements scolaires, l'évaluation rapide des dommages et la planification des interventions (par exemple, données sur la sécurité structurelle, les effectifs et le calendrier scolaire) ?*
- *Le SIGE comprend-il des données et des indicateurs permettant de déterminer les parcours éducatifs spécifiques des enfants touchés par la crise, en tenant compte de l'éducation extra-scolaire, non officielle ou informelle ?*
- *Des exercices spécifiques de collecte de données sont-ils effectués pour recueillir des informations sur les vulnérabilités du système éducatif ?*
- *Lorsque des données et des indicateurs utiles semblent disponibles, quelles sont les vérifications à accomplir pour s'assurer que ces données sont représentatives de tous les groupes et de toutes les zones, et sont de qualité homogène ?*

- Existe-t-il des systèmes de données parallèles permettant le suivi des services d'éducation dans les camps de réfugiés, ou cela se fait-il par le biais d'un comité permanent interorganisations (CPI) ou d'un cluster, ou encore par le biais du Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU (OCHA), d'autres bailleurs de fonds ou d'autres opérateurs ?
- Dans quelle mesure ces systèmes intègrent-ils la situation des enfants déracinés (enfants migrants, demandeurs d'asile et déplacés dans leur propre pays) qui peuvent mettre les systèmes éducatifs sous pression ?
- Ces instruments sont-ils mis à la disposition des services du ministère de l'Éducation responsables du SIGE, de la planification ministérielle et de l'examen de la qualité ?
- Existe-t-il des possibilités d'harmonisation et d'intégration des différents systèmes de données ?
- Le cas échéant, l'étude tient-elle compte du fait que le contrôle et la prestation des services d'éducation dans des zones touchées par un conflit constituent les aspects les plus politisés de la prestation des services et que cette situation est souvent la cause de l'échec des solutions techniques ?
- Le cas échéant, l'étude prend-elle en considération – au-delà du système national d'éducation – les motivations et les influences des organismes internationaux en ce qui concerne la politique et les pratiques nationales, ainsi que les dynamiques d'économie politique à l'œuvre dans les différentes parties du pays ?

Cette démarche permettra de déterminer les autres données à collecter, la structure de l'analyse et la formulation des recommandations relatives à la mise en place d'un système en bonne et due forme de suivi-évaluation de l'éducation en situation d'urgence, lequel constitue un outil fondamental pour la bonne administration du secteur (voir la section 4).

## Méthodes et stratégies à adopter pour combler les lacunes en matière de données

Lorsque les données disponibles sont insuffisantes ou partielles, il convient de trouver d'autres sources de données ou de mener des exercices spécifiques de collecte de données. Il est important de garder à l'esprit le besoin d'adéquation entre la durée de validité de l'analyse et le moment où elle doit être utilisée. Même s'il est possible de recueillir des données et des informations, il ne faut pas perdre de vue que les conditions évoluent vite en situation de fragilité. Si elle est trop lente, l'analyse de l'éducation risque de perdre de sa pertinence.

- *Revue de documents* - Certaines sources d'information, qui ne sont pas intrinsèquement statistiques, sont généralement disponibles quel que soit le contexte. C'est le cas des recherches universitaires, des politiques et des plans relatifs à l'éducation, des évaluations de la vulnérabilité et des besoins, des archives des écoles, des documents de projets et des rapports de suivi des partenaires de développement, ainsi que des réseaux sociaux.

- *Comparaison des données antérieures et postérieures à la crise* - Une bonne méthode d'évaluation des effets d'un conflit ou d'une catastrophe sur le système éducatif consiste à comparer les données avant et après la crise. En République centrafricaine, par exemple, le ministère de l'Éducation n'a pas été en mesure de recueillir des données sur les années scolaires 2012/2013 et 2013/2014 en raison de la situation de crise. Les années précédentes, les enquêtes qui ont été menées sont restées partielles parce que les campagnes de collecte des données ont été perturbées par des poches d'insécurité. L'analyse sectorielle de l'éducation 2017 a évalué l'impact du conflit sur le système éducatif en comparant les données 2010/2011, antérieures à la crise, aux données 2015/2016, postérieures à la crise. Ces résultats ont été complétés et recoupés avec des données produites par le cluster éducation sur la situation des écoles en 2014 et 2015.
  
- *Réalisation d'enquêtes rétroactives spécifiques* - Cette démarche est plus efficace lorsqu'elle est menée en amont de l'analyse sectorielle, ce qui permettra d'inclure les données recueillies dans le processus d'analyse. Elle requiert donc une certaine planification ainsi que des moyens supplémentaires d'ordre humain et financier. Il est important d'associer les bureaux de statistique dans la conception et la mise en œuvre de telles campagnes. *In fine*, l'incorporation des questions liées aux risques dans le questionnaire SIGE constitue une bonne solution. Par exemple, en Guinée-Bissau, au Tchad et en Côte d'Ivoire, des évaluations spécifiques ont été conduites sur les risques. Il s'agissait d'évaluations du risque et de la vulnérabilité au niveau infranational, voire au niveau des établissements scolaires (le questionnaire utilisé en Guinée-Bissau est présenté à l'annexe 12.1).
  
- *Évaluation des risques et de la vulnérabilité au niveau infranational* - L'idée est de recueillir des informations sur les types et niveaux de risque et de vulnérabilité auxquels sont confrontées les administrations scolaires (de district par exemple). Ces informations peuvent être recueillies par le biais d'un questionnaire adressé aux fonctionnaires des services éducatifs, comprenant une sélection de questions sur les différents risques qui menacent la zone où ils se trouvent et sur leur intensité.
  
- *Enquête sur les risques au niveau des établissements scolaires* - Il s'agit de recueillir le même genre d'informations mais à un niveau encore plus précis puisque, cette fois, l'unité d'observation est l'école. Cet exercice permettra, en outre, de recueillir des informations sur les mécanismes de prévention mis en place par différents acteurs.
  
- *Évaluations rapides* - Ce type d'évaluation peut être particulièrement utile pour obtenir des données ventilées sur le nombre des enfants déplacés dans certaines zones, ainsi que sur le nombre d'écoles et de classes détruites ou endommagées, d'enseignants déplacés, d'écoles fermées et sur les raisons qui ont conduit à cette situation. Le Cluster Éducation et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) sont généralement en mesure d'apporter un soutien à ce processus, qui est néanmoins souvent long et coûteux. Voir JRNA 2017 pour un exemple détaillé présentant aussi la méthodologie (résultats présentés dans l'encadré 12.3).
  
- *Recherche participative* - Par ailleurs, lorsque l'on peut difficilement compter sur les systèmes existants pour obtenir les données et les informations nécessaires, on pourra recourir à une étude participative<sup>43</sup>.

- *Consultations au niveau national ou local* - En cas d'absence de données relatives à l'impact de l'éducation sur la prévention du risque et la cohésion sociale, on pourra organiser des consultations spécifiques auprès des parties prenantes nationales et des collectivités locales, par le biais de groupes de discussion, par exemple, de manière à éclaircir la perception des liens entre l'éducation et les conflits, la violence et le manque de cohésion sociale.
- *Entrevues individuelles* - Lorsqu'il est difficile de trouver des informations relatives à la gestion des risques et des conflits, des politiques et des pratiques de prévention, il peut être nécessaire de réaliser des entrevues individuelles avec des agents du ministère de l'Éducation, du cluster éducation ou du mécanisme de coordination de l'éducation en situation d'urgence.

Lorsqu'une recherche qualitative exige de recueillir des informations directement auprès de personnes individuelles, dans le cadre d'entrevues ou de discussions de groupe, il est important de s'assurer de rencontrer un échantillon représentatif de personnes pour éviter les biais : hommes et femmes, fonctionnaires et membres de la société civile, représentants du gouvernement et de l'opposition, acteurs nationaux et internationaux, ainsi que des personnes de différents milieux culturels, des enfants, des jeunes aussi bien que des adultes. De fait, en temps de guerre ou en situation d'urgence, les personnes interrogées sont souvent soumises à d'importantes pressions qui peuvent les inciter à exprimer de fausses préférences ou à faire des déclarations inexactes, pour leur propre sécurité et protection, dans leur intérêt personnel ou pour se donner le beau rôle. Elles peuvent aussi avoir des souvenirs flous ou présenter des rumeurs comme des faits.

C'est la raison pour laquelle il est particulièrement important d'observer de bons principes de recherche, en procédant à des recoupements, en considérant avec la plus grande prudence toute information dont la véracité ne peut être confirmée par au moins trois sources différentes et indépendantes (parties prenantes, groupes ou organisations), y compris les données et méthodes statistiques quand elles sont disponibles. Dans les situations de crise ou de conflit, les fausses nouvelles se répandent rapidement et les données sont soumises à des biais politiques.

## Points particuliers relatifs à l'utilisation des données en situation de risque

Comme le lecteur le verra plus en détail à la section 2.3, l'analyse des conflits et des situations d'urgence nécessite de prêter une attention particulière à différents aspects et à tenir compte d'éventuels points sensibles.

- *Ventilation des données* - L'éclairage apporté par une évaluation de l'impact d'un aléa ou d'un conflit sera souvent directement proportionnel au type et à la finesse de la ventilation des données. Dans de nombreuses situations, c'est un sujet sensible et controversé que de rechercher des données portant sur un groupe ethnique particulier ou une confession religieuse (et, dans ce cas, il peut être difficile d'obtenir des données ventilées). Souvent, une zone infranationale correspond plus ou moins à un groupe ethnique ou religieux mais ce type d'approximation fonctionne moins bien pour appréhender la dynamique des inégalités et des conflits au sein des populations urbaines. En outre, il convient de mettre toujours l'accent sur la question du genre.

- *Double comptage* - Les situations d'urgence suscitant un formidable élan de bonne volonté de la part de la communauté internationale, et les capacités nationales étant généralement tendues, il est possible que différents systèmes de données fonctionnent en parallèle. Il est important d'en tirer profit tout en veillant à éviter le double comptage. Il arrive fréquemment que les situations soient prises en compte par des sources multiples. Il faut donc prendre le temps de supprimer les doublons pour garantir la pertinence de l'analyse. Le rapport sur l'éducation des enfants et des jeunes Syriens intitulé *We Made a Promise: Ensuring Learning Pathways and Protection for Syrian Children and Youth* donne une bonne illustration de cet aspect avec une analyse de la tendance formelle, non formelle et informelle (Brussels II Conference, 2018).
- *L'éducation non formelle* - Compte tenu de la grande variété de ce type d'enseignement, il est difficile d'obtenir des données sur l'éducation non formelle. Il ne faut, toutefois, pas perdre de vue que l'éducation non formelle est souvent le mode le plus courant d'enseignement en situation de crise. On essaiera donc de déterminer la proportion des enfants qui, sans être scolarisés dans l'éducation formelle, peuvent néanmoins bénéficier d'un type d'éducation.
- *Les réfugiés et les écoles de réfugiés* sont souvent gérés séparément. Il est donc possible que les données correspondantes ne soient pas incluses dans le SIGE, même si celui-ci fonctionne bien pour les autres établissements. Dans les pays où l'aide humanitaire est importante et où l'approche du comité permanent interorganisations a été activée, il y a généralement plus de données humanitaires disponibles que dans les situations d'urgence négligées ou non traitées. C'est un point important à vérifier.
- *Déplacements internes* - D'autres enfants particulièrement exposés au risque de violence et d'exclusion sociale risquent encore d'être oubliés par les statistiques : il s'agit des enfants de migrants, des familles déracinées et des populations déplacées. Un rapport datant de la fin de l'année 2018 estimait pourtant à 41,3 millions le nombre des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays en conséquence d'un conflit ou de violences, ce qui représente deux tiers de plus que le nombre de réfugiés à l'échelle mondiale (IDMC, 2019). L'analyse sectorielle de l'éducation pourra servir à mettre en lumière l'ampleur du problème, ne serait-ce que pour contribuer à rompre le cercle vicieux qui empêche la réalisation d'études approfondies par manque de données – alors que les publications importantes ne portent pas suffisamment d'attention à ce point – et pour encourager une meilleure documentation du problème.
- *La sécurité et le bien-être psychosocial des enfants* sont des facteurs importants pour l'éducation en situation de risque. Il ne s'agit peut-être pas d'objectifs éducatifs à proprement parler et ces facteurs relèvent davantage des programmes sociaux et des programmes de protection, mais il faut garder à l'esprit que le processus d'apprentissage est sérieusement perturbé chez les personnes qui sont soumises au stress, menacées de violences ou de persécutions ou confrontées en permanence à un danger ou à un risque. Inversement, il convient de prêter attention à tout effort direct du secteur éducatif pour dispenser un enseignement dépassant les matières traditionnelles en abordant, par exemple, les compétences socio-affectives ou l'esprit d'initiative, car ces apprentissages peuvent contribuer à la qualité des acquis scolaires ainsi qu'à la résilience personnelle et collective.

# Résumé et cartographie des risques

Le résumé et la cartographie ont pour but de présenter une vision globale de l'éventail des risques auxquels sont confrontés un pays et ses habitants. Dans le cadre de l'analyse sectorielle de l'éducation, ce processus comprend quatre étapes :

1. la présentation du profil de risque général du pays ;
2. l'identification, la description et la cartographie des aléas et des conflits ;
3. la compréhension des causes des risques et leurs interconnexions ;
4. l'examen des conséquences et des effets potentiels des aléas et des conflits sur la population.

De préférence, les informations relatives au résumé et à la cartographie des risques devraient être incluses dans le chapitre 1 de l'analyse sectorielle.

## 1.1 Le profil de risque du pays

Avec l'établissement d'un profil de risque au niveau national, il s'agit de donner une vision synthétique des risques sur le plan national, qui servira de point de départ à l'analyse plus spécifique du système éducatif qui doit suivre. Le profil de risque fournit des informations précises sur les risques encourus par le pays concerné. Pour identifier ces risques, on pourra recourir à l'un des outils suivants :

- *l'indice de gestion des risques INFORM (Index for Risk Management)*, outil présenté ci-après ;
- *l'indice des pays fragiles FSI (Fragile States Index)*, élaboré par le Fonds pour la paix. Cet indice met en lumière les tensions rencontrées par les gouvernements pour déterminer le moment où celles-ci risquent de pousser le pays jusqu'à la défaillance, fournit une évaluation politique des risques et donne des alertes précoces de risques de conflit ;
- *l'indice de paix globale*, élaboré par l'Institut pour l'économie et la paix, est une compilation annuelle de 23 indicateurs qualitatifs et quantitatifs portant sur trois domaines : sûreté et sécurité sociétales, conflits intérieurs et internationaux en cours, militarisation.
- *le modèle de suivi mondial (Global Focus Model)* élaboré par l'OCHA pour analyser les aléas, les vulnérabilités et les capacités au niveau des pays et créer ainsi un indice annuel des risques.

Ces profils nationaux aident aussi à détecter les tendances, à établir des comparaisons avec des pays présentant un niveau de risque similaire ou des moyennes entre pays d'une même région ou d'une même catégorie de revenu, et à fournir des informations supplémentaires au niveau des indicateurs.

## INFORM

INFORM est un modèle international, à code source ouvert, d'analyse et de mesure des risques. Il permet de repérer les pays exposés à des crises et des catastrophes humanitaires susceptibles de dépasser la capacité d'intervention nationale. INFORM produit un indice composite des risques pour 191 pays, sur la base de près de 50 indicateurs portant sur trois dimensions : aléas et exposition, vulnérabilité, et manque de capacités d'intervention. Un score général de 0 (faible risque) à 10 (risque élevé) est attribué à chacune de ces trois composantes et le calcul de la moyenne permet de classer chaque pays dans l'indice<sup>44</sup>. Les profils nationaux INFORM donnent des informations plus approfondies sur chacun des pays. Ils incluent en particulier le détail des différentes dimensions et composantes des risques, avec les scores correspondants, fournissent dans certains cas une notation infranationale, ainsi que des tendances historiques et des comparaisons internationales<sup>45</sup>.

### EXEMPLE 12.1

#### (Analyse de l'indice INFORM) :

#### Risque global moyen, malgré une exposition réduite, en raison de faibles capacités de gestion des aléas, Guinée, 2018

Source : Extrait adapté de l'analyse du secteur de l'éducation de la Guinée, 2019

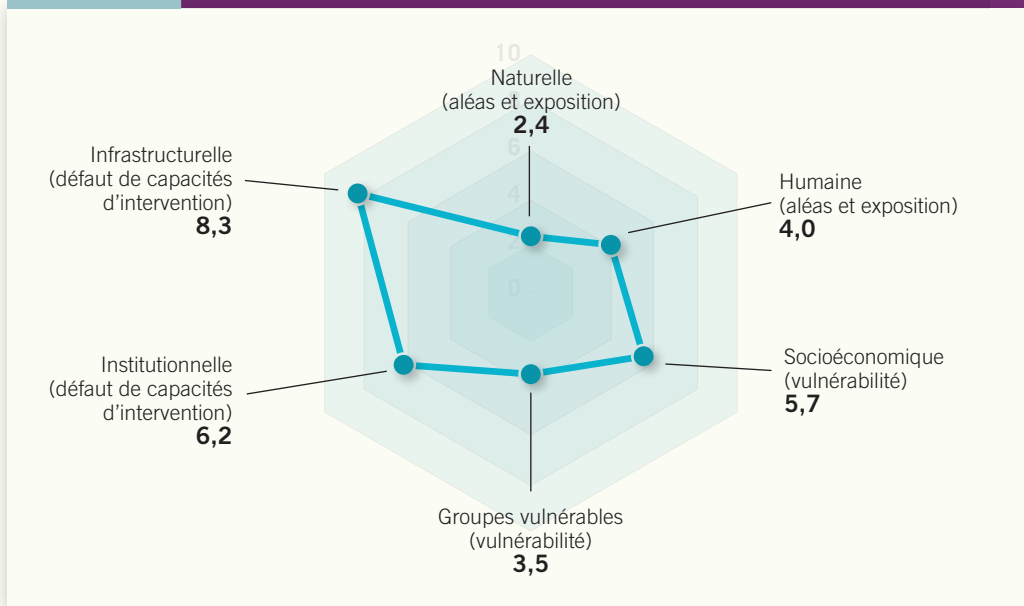
Le tableau 12.1 présente l'indice de risque INFORM pour la Guinée, situe le pays dans un contexte international et indique son évolution récente. Les sous-indices des trois dimensions qui composent l'indice global (aléas et exposition, vulnérabilité et manque de capacités d'intervention) sont également donnés, avec les mêmes indications. Le graphique 12.1 fournit des détails supplémentaires sur chacune des trois sous-composantes.

**TABLEAU 12.1** Profil de risque INFORM de la Guinée, 2018

	Valeur	Rang mondial	Tendance sur trois ans
Risque INFORM	5,0	45	↗
Aléas et exposition	3,6	86	↗
Vulnérabilité	4,7	52	→
Manque de capacités d'intervention	7,4	15	→

#### Analyse :

Selon le classement INFORM 2018, la Guinée se place au 45<sup>e</sup> rang de l'indice des risques mondiaux. Son niveau global de risques a augmenté au cours des dernières années, l'indice atteignant 5,0 contre 4,6 en 2016. Compte tenu de ce niveau de risque, la Guinée se situe dans le premier tiers des pays présentant les risques les plus élevés, avec un profil de risque moyen. Ce classement s'explique principalement par le manque de capacités de gestion (score élevé, de 7,4) tandis que le niveau d'exposition aux aléas est modéré (3,6) et le niveau de vulnérabilité moyen (4,7).



### Analyse :

Le graphique montre que le score secondaire de la dimension « aléas et exposition » est le résultat d'un faible score pour les aléas d'origine naturelle (2,4) et d'un score moyen pour ceux d'origine anthropique (4,0). En 2018, le pays s'est caractérisé par un score relativement plus élevé pour le « risque de conflit », (en lien avec des manifestations populaires, des actes de violence à l'égard de civils et des tensions intercommunautaires), que pour la sous-composante « conflits en cours ». S'agissant des « aléas d'origine naturelle », c'est l'inondation qui présente le risque le plus élevé : 77 % des catastrophes naturelles survenues entre 1990 et 2014 étaient des inondations.

En ce qui concerne la vulnérabilité, ce sont les « facteurs socio-économiques » (score de 5,7) qui contribuent le plus au classement global, en particulier la sous-composante « développement et dénuement » (score élevé de 8,3). Ce score est lié au fait qu'à l'échelle nationale 55 % de la population vit au-dessous du seuil de pauvreté et 57 % de la population n'a jamais été scolarisée.

Le point le plus négatif est néanmoins que la Guinée se classe au 15<sup>e</sup> rang mondial en termes de faiblesse des capacités d'intervention. Celles-ci s'avèrent particulièrement faibles du côté des infrastructures (score de 8,3), avec un mauvais accès aux services de santé (score de 9,3), de mauvais réseaux de communication (8,1) et de mauvaises infrastructures matérielles (7,4). Ces caractéristiques ont contribué à la détection tardive du virus Ébola et à la faiblesse des mesures de lutte contre l'épidémie dont les effets ont été plus sévères que dans les autres pays (taux de mortalité de 67 %). Le manque de capacités d'intervention est principalement imputable à la gouvernance (score de 7,3).

## 1.2 Description et cartographie des aléas et des conflits

Après la présentation du profil de risque global, il convient de détailler les principaux risques, sur la base de leurs caractéristiques clés (occurrence, couverture, durée et intensité). Il est essentiel d'indiquer la couverture géographique des différents risques et, si possible, de les cerner au niveau infranational le plus fin. En fonction du contexte, il peut être utile, à ce stade, de préciser les différents types et caractéristiques d'aléas et la nature et l'envergure des conflits. Les indices de risque composites et la cartographie des risques au niveau infranational sont des outils précieux.

### 1.2.1 DÉTERMINATION ET DESCRIPTION DES PRINCIPAUX ALÉAS

La détermination des principaux aléas implique leur description en fonction des facteurs suivants :

- types d'aléa : naturel, biologique, économique, sanitaire, environnemental, politique, etc. ;
- caractéristiques des aléas (résumé des éléments connus sur chacun) ;
- chocs et tensions associés (tendances à long terme, facteurs aggravants) ;
- tendances historiques (exemples des occurrences de catastrophes et de crises).

On trouvera des données et des informations dans des documents tels que le plan national d'urgence, les rapports d'évaluation de l'Initiative pour le renforcement des capacités d'intervention en cas de catastrophe et le modèle Global Focus de l'OCHA. Des centaines de jeux de données sont disponibles sur la plateforme d'échange de données humanitaires (HDX) de l'OCHA qui comprend des données relatives i) au contexte des crises humanitaires (données de référence et de développement, évaluations des dommages, données géospatiales, etc.) ; ii) aux personnes touchées par la crise et à leurs besoins ; iii) aux mesures prises par les organisations et les individus pour venir en aide aux personnes dans le besoin.

S'agissant des pays bénéficiant d'une forte présence d'organisations humanitaires, notamment de l'OCHA, où le cluster CPI a été activé, il est généralement possible de trouver une analyse des besoins et des risques humanitaires dans les rapports d'Aperçu des besoins humanitaires (Humanitarian Needs Overview, ou HNO). Ceux-ci comprennent en particulier des données sur les points suivants : chiffres clés relatifs aux besoins humanitaires et aux personnes dans le besoin, globalement et par secteur, y compris pour l'éducation ; description du contexte et des effets de la crise ; cartes illustrant le niveau de vulnérabilité de chaque région, établies sur la base d'un indicateur composite adossé à un outil de comparaison des données qui passe en revue les besoins déterminés par secteur dans les jeux de données.

Ce type d'exercice descriptif peut aussi nécessiter une approche participative et de larges consultations pourront être organisées avec des responsables gouvernementaux et des groupes de population au niveau national et infranational.

EXEMPLE  
12.2**(Typologie et fréquence des risques) :  
Évaluation participative des risques, de leur fréquence et des éventuels effets domino,  
Soudan du Sud, 2014**

Source : Rapport de l'atelier organisé par le Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe et l'IPE de l'UNESCO sur la prise en compte de la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans les plans et politiques sectoriels de l'éducation, 29-31 octobre 2014

Dans le cadre d'un atelier sur la prise en compte de la réduction des risques dans la planification sectorielle de l'éducation, tenu à Kampala en octobre 2014, il a été demandé aux participants de citer les aléas auxquels leur pays et leur secteur éducatif se trouvaient confrontés et d'en préciser la fréquence (mensuelle, semestrielle ou annuelle). Les réponses de l'équipe du Soudan du Sud sont résumées dans le tableau ci-dessous.

**TABLEAU 12.2** Analyse du type et de la fréquence des aléas, au niveau national, Soudan du Sud, 2014

Type de conflit ou risque de catastrophe	Fréquence (mensuelle, semestrielle, annuelle)
Sécheresses	Tous les quatre à cinq ans
Inondations	Annuelle
Séismes	Rare
Épidémies	Annuelle, surtout choléra
Conflits violents	Régulière (conflits armés)
- Conflits ethniques	
- Moyens de subsistance (agricoles ou pastoraux)	
- Culture de la vengeance (il existe des modes traditionnels de résolution des conflits, mais ils ne sont pas efficaces ou sont de courte durée)	

**Analyse :**

Les conflits constituent la principale menace récurrente signalée par les participants ; ils ont des conséquences sur le pays et sur le secteur éducatif. Ces conflits éclatent régulièrement, sont souvent violents et armés. Ils prennent des formes variées. Il peut aussi bien s'agir de conflits ethniques que pastoraux (conflits à propos des pâturages ou de vols de bétail). La culture de la vengeance est aussi particulièrement développée et fortement ancrée dans la société ; elle se transmet de génération en génération.

Les inondations sont également très fréquentes et surviennent chaque année. Elles sont souvent associées à des maladies comme le choléra. La sécheresse est plus rare et ne frappe le pays que tous les quatre à cinq ans. Elle peut néanmoins avoir des effets négatifs sur la population, notamment les enfants, et entraîner l'insécurité alimentaire et la malnutrition. Les conflits et la sécheresse, qui perturbent l'économie locale, constituent d'importants éléments déclencheurs de déplacements de population.

**1.2.2 DESCRIPTION DE LA NATURE ET DE L'ENVERGURE DU CONFLIT**

De manière similaire, la description de la nature et de l'envergure des conflits nécessitera de passer en revue les types de conflits (conflits violents, terrorisme, troubles sociaux, etc.), leurs différentes caractéristiques et les tensions et tendances associées. Le Programme d'Uppsala sur les données relatives aux conflits (Uppsala Conflict Data Program) donne des informations sur l'envergure, la situation et les effets des conflits dans la plupart des pays, classées par type de violence (étatique, non étatique, unilatérale)<sup>46</sup>.

Dans les cas de conflits en cours, il est important de consulter les populations concernées. Il peut être tout aussi utile de connaître les perceptions de la population (sentiment d'inégalité, de discrimination ou d'injustice) que les données et statistiques pour comprendre les risques de conflit violent, même quand les données contredisent le ressenti des populations. En outre, ce type de consultation a l'avantage de donner une idée des tensions et des griefs, lesquels peuvent différer selon les régions d'un même pays.

Le projet ACLED (Armed Conflict Location and Event Data Project) constitue l'effort le plus exhaustif de recueil de données sur les violences et protestations politiques dans les pays en développement<sup>47</sup>. Ces données ainsi que les analyses qui y sont associées donnent des éléments précis sur les dates et les lieux de survenance de violences et de protestations politiques, sur leur type, les groupes impliqués, le nombre de victimes et les changements du contrôle de territoires. Les informations portent sur les combats, les meurtres, les émeutes et les activités de recrutement impliquant des rebelles, des gouvernements, des milices, des groupes armés, des manifestants et des civils. L'initiative est conçue pour fournir des analyses de conflit et des cartographies de crise désagrégées. Elle enregistre les dates et lieux de tous les actes de violence et de protestation politiques dans plus de 60 pays en développement. La violence politique englobe les événements qui surviennent au cours de guerres civiles et pendant les périodes d'instabilité.

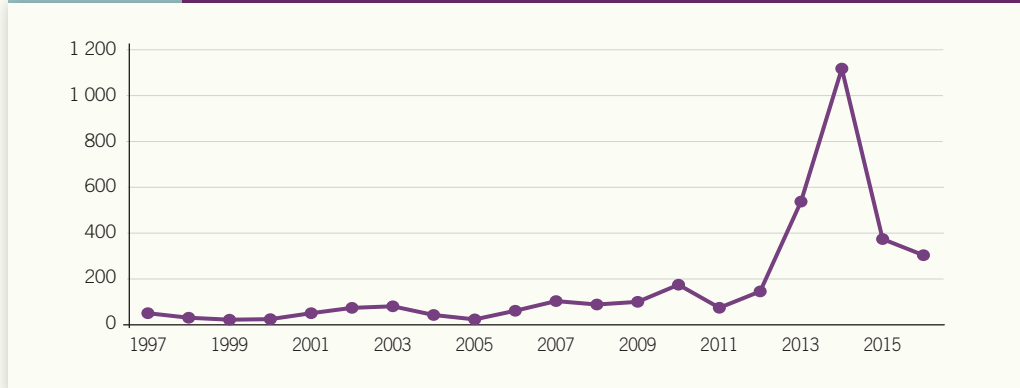
**EXEMPLE  
12.3**

**(Analyse des données ACLED) :  
Type et envergure des conflits, facteurs aggravants, causes structurelles et tendances  
historiques, niveau national et infranational, RCA, 1997-2016**

Source : Extrait adapté de l'analyse du secteur de l'éducation de la RCA, 2018

Sur la période 1997-2016, l'ACLED a enregistré pour la RCA un nombre d'événements liés à des conflits (tous types confondus) se montant à 3 346. Le graphique 12.2 illustre l'évolution de la fréquence de ces événements tandis que le tableau 12.3 donne des informations sur le nombre d'occurrences par type de conflit sur la période concernée. Le graphique 12.3 indique les provinces qui ont été les plus touchées chaque année, entre 2012 et 2016.

**GRAPHIQUE 12.2 Évolution du nombre d'événements liés à un conflit en RCA, 1997-2016**



**Analyse :**

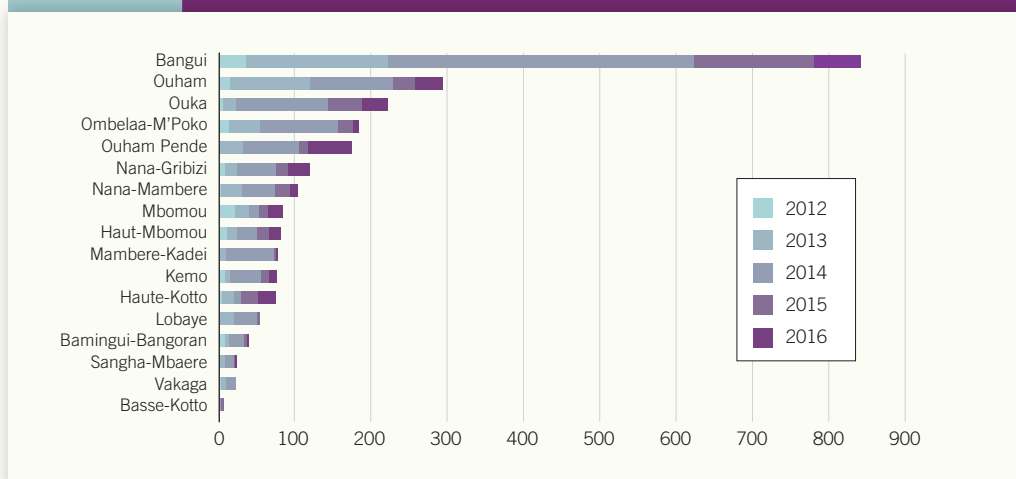
*On constate plusieurs pics qui témoignent de l'accroissement des événements liés à un conflit, en particulier en 2003 (79), en 2007 (101), en 2010 (175) et en 2014 (1 121).*

**TABLEAU 12.3** Nombre d'événements liés à un conflit, par province, RCA, 2012-2016

	Nombre	%
Violences contre des civils	1 595	46 %
Affrontements (entre le gouvernement et des groupes armés)	980	28 %
Manifestations	489	14 %
Évolutions stratégiques	323	9 %
Transfert non violent de territoire	43	1 %
Violence ambiante	11	0 %
Établissement de quartiers généraux et de bases	5	0 %
<b>Total</b>	<b>3 446</b>	<b>100 %</b>

**Analyse :**

Les types de conflits les plus fréquemment enregistrés sont les suivants : violences contre des civils (46 % des conflits), affrontements entre le gouvernement et des groupes armés non étatiques, ou internes à des groupes armés non étatiques pour prendre ou reprendre le contrôle d'une zone (28 %), et manifestations (14 %).

**GRAPHIQUE 12.3** Nombre des événements liés à un conflit, par province, RCA, 2012-2016**Analyse :**

Depuis le début de la crise en 2012, date à laquelle le groupe de la Seleka est venu du nord pour prendre d'assaut la ville de Bangui, celle-ci a été le principal théâtre des événements liés au conflit, avec 842 événements enregistrés dont les plus nombreux se sont produits entre 2013 et 2015 (188 en 2013, 400 en 2014 et 157 en 2015). Après Bangui, les provinces les plus concernées sont Ouham (294 événements déclarés de 2012 à 2016), Ouaka (222 événements), Ombella-M'Poko (183 événements) et Ouham-Pendé (184 événements). Nana-Gribizi et Nana-Membéré ont aussi beaucoup souffert, avec un nombre d'événements signalés, entre 2012 et 2016, de 119 et 104 respectivement.

### 1.2.3 INDICES COMPOSITES DES RISQUES ET CARTOGRAPHIE AU NIVEAU INFRANATIONAL

Une fois que les principaux aléas et conflits ont été identifiés, il est essentiel de déterminer leur périmètre géographique. Cette opération permettra de cerner les zones les plus menacées, d'évaluer efficacement les effets potentiels des aléas et des conflits, et de répertorier les mesures de prévention et de préparation en place, sur la base de l'exposition passée et présente. Le cas échéant, cela permettra aussi de mettre en lumière les principales disparités entre les groupes confrontés à un haut niveau de risque et ceux pour lesquels le risque est minime. La cartographie est un moyen de visualiser clairement les risques au niveau national et infranational.

Les indices composites des risques sont intéressants, tant pour l'exercice de cartographie qu'en eux-mêmes. Ils donnent en effet une vision synthétique du niveau de risque que connaît un lieu ou une zone et facilitent l'évaluation des effets sur la population.

#### **Aperçu des besoins humanitaires**

L'utilisation d'indices composites de risque précédemment élaborés à l'échelle nationale, tels que l'aperçu des besoins humanitaires (HNO), est une solution d'un bon rapport coût-efficacité<sup>48</sup>. L'aperçu a pour but d'aider l'équipe de pays chargée de l'aide humanitaire à établir une base commune de compréhension des effets et du déroulement d'une crise et d'apporter les éléments nécessaires à une planification de l'intervention stratégique en bonne connaissance de cause. Plus important encore, ces informations permettent de prioriser les interventions humanitaires en fonction de données probantes et d'une analyse conjointe des besoins, dans un souci d'efficacité. Les aperçus des besoins humanitaires fournissent une représentation de la vulnérabilité au niveau infranational, pour chaque pays.

#### **Diagnostic du risque et de la vulnérabilité ONU/OCDE**

Les Nations Unies et l'OCDE travaillent ensemble à l'élaboration d'un mécanisme de diagnostic de la vulnérabilité et du risque. L'objectif est de mieux appréhender les capacités de résilience des individus et des systèmes vis-à-vis d'un large éventail de risques et de facteurs de tensions pour éclairer les bilans communs de pays (BCP) et les plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement (PNUAD).

#### **Élaboration d'indicateurs de risque indépendants**

Quand il n'est pas possible de trouver d'indicateur de risque composite, il peut être nécessaire, en dernier recours, d'en créer un, sous réserve de disposer du temps et des ressources nécessaires. La première étape consiste à rassembler les informations existantes sur les risques enregistrés auprès de sources nationales fiables, ministères et ONG. Ces informations serviront à concevoir un indice de risque synthétique, utilisant des pondérations en fonction de la fréquence, du périmètre et de l'intensité des risques. La section 2.2 donne des détails sur la démarche à suivre.

EXEMPLE  
12.4

**(Cartographie des risques infranationaux) :  
Risques auxquels sont confrontés les ménages urbains, ruraux et kuchis en Afghanistan,  
2005, 2007-2008 et 2011-2012**

Source : Extrait adapté de l'évaluation nationale du risque et de la vulnérabilité 2011-2012 (Afghanistan CSO, 2014)

Une évaluation nationale du risque et de la vulnérabilité (NRVA) est menée régulièrement en Afghanistan pour répertorier les chocs subis par les ménages au cours des douze mois écoulés. Une distinction essentielle est faite entre les chocs génériques, liés aux occurrences générales susceptibles de toucher un groupe tout entier, et les chocs idiosyncrasiques qui renvoient à des événements ne concernant qu'un ménage ou un individu donné, comme le décès d'un membre de la famille, la perte d'un emploi ou l'incendie d'un logement.

TABLEAU 12.4

**Chocs subis par les ménages, par année d'enquête et lieu de résidence, Afghanistan, 2005-2012**

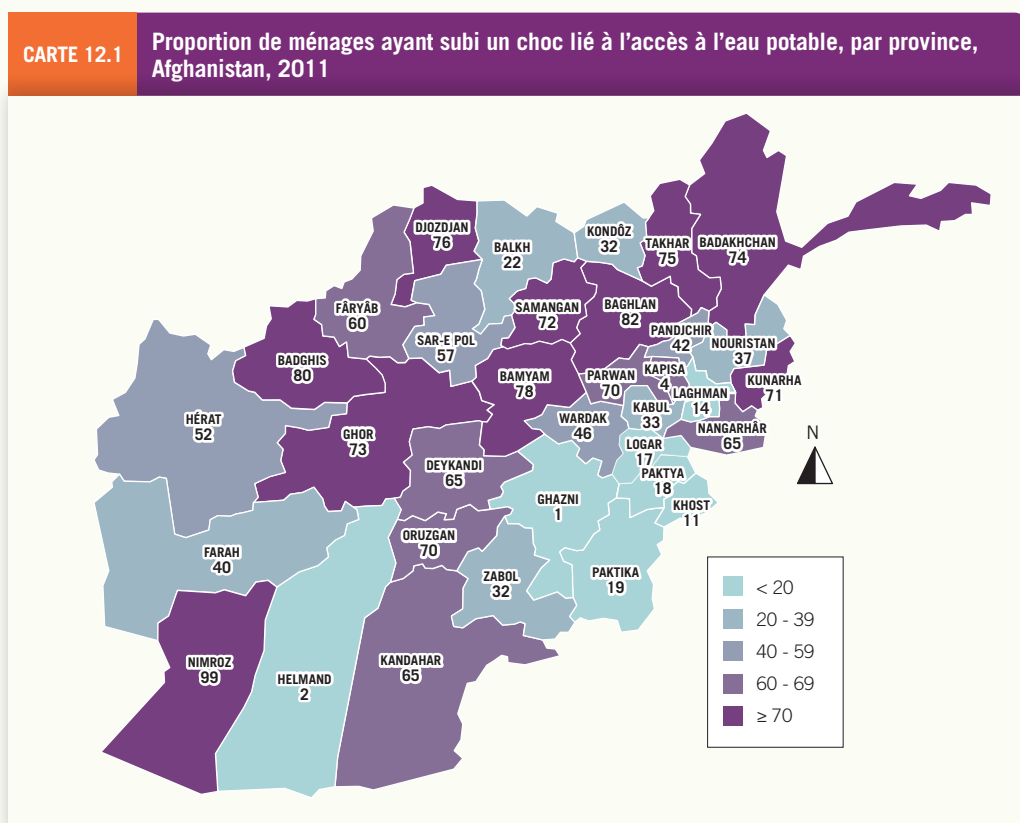
	Chocs génériques							Chocs idiosyncrasiques
	Tous types de chocs	Eau potable	Catastrophe	Catastrophe naturelle	Sécurité	Prix alimentaires et agricoles	Epidémies	
<b>NRVA 2011-12</b>								
Milieu urbain	77 %	36 %	8 %	26 %	6 %	64 %	5 %	23 %
Milieu rural	85 %	48 %	44 %	38 %	17 %	58 %	13 %	20 %
Kuchis	94 %	78 %	62 %	37 %	32 %	76 %	15 %	38 %
Niveau national	84 %	47 %	37 %	36 %	15 %	61 %	11 %	22 %
<b>NRVA 2007-08</b>								
Milieu urbain	34 %	6 %	5 %	18 %	2 %	4 %	0 %	15 %
Milieu rural	72 %	21 %	24 %	44 %	13 %	3 %	--	31 %
Kuchis	81 %	28 %	48 %	40 %	13 %	--	0 %	37 %
Niveau national	65 %	18 %	22 %	39 %	11 %	3 %	0 %	28 %
<b>NRVA 2005</b>								
Milieu urbain	18 %	23 %	10 %	36 %	9 %	27 %	9 %	26 %
Milieu rural	51 %	25 %	48 %	55 %	12 %	19 %	10 %	10 %
Kuchis	52 %	30 %	68 %	40 %	9 %	9 %	8 %	15 %
Niveau national	45 %	25 %	47 %	53 %	11 %	19 %	9 %	11 %

**Analyse :**

À une large majorité (84 %), les ménages ont déclaré avoir subi un choc pendant l'année précédant l'enquête, soit une plus grande proportion qu'en 2007-2008 (65 %) et qu'en 2005 (45 %) (voir le tableau 12.4). L'éventail des chocs subis au fil des années affiche de grandes variations, ce qui témoigne notamment de l'évolution de la situation, mais dénote aussi d'un changement de perspective ou de la tendance à signaler les chocs. On constate que les ménages urbains sont moins exposés à la plupart des chocs que les ménages ruraux, et en particulier que les Kuchis. La proportion des ménages ayant déclaré avoir subi

un choc sécuritaire a augmenté pour toutes les zones de résidence par rapport à 2007-2008, en particulier pour les Kuchis (32 % contre 13 % en 2007-2008).

En particulier, les chocs liés à l'eau potable et aux prix alimentaires et agricoles affichent une augmentation notable. Cette constatation est peut-être liée à la sécheresse qui a frappé les provinces du nord en 2011. Outre la question des prix alimentaires, les chocs ponctuels signalés le plus fréquemment par les ménages concernent la quantité de l'eau potable (40 %), sa qualité (35 %) et la disponibilité d'eau pour l'agriculture (26 %). La carte illustre le pourcentage de ménages concernés par des problèmes d'eau, par province. La ceinture des provinces du nord a été particulièrement touchée par la sécheresse de 2011. En ce qui concerne les catastrophes naturelles, les problèmes les plus fréquents sont liés à la rigueur de l'hiver (26 %), l'inondation (18 %), des gelées tardives et des fortes pluies (17 %).



Ce chapitre comprend d'autres exemples de cartographie des risques : l'exemple 12.11 illustre la gravité des risques en Syrie, au niveau des collectivités ; l'exemple 12.14 présente la proportion des écoles et le nombre des élèves qui se trouvent dans des provinces touchées par des conflits en RDC ; l'exemple 12.15 illustre les aléas auxquels sont exposées les différentes directions de l'éducation du réseau scolaire ivoirien.

## 1.3 Les causes des risques et leurs interconnexions

Pour répondre aux risques en fonction du contexte, il faut avoir une compréhension plus détaillée de leur nature, de même que pour se préparer et réduire les perspectives d'aléas et de conflits. La réalisation d'une analyse sectorielle de l'éducation sensible aux risques fournira aux planificateurs et aux décisionnaires l'occasion de démêler ce qui est souvent un mélange complexe de causes, de conséquences et d'interconnexions, de façon à orienter au mieux les efforts et les investissements. Différentes approches sont abordées dans ce chapitre, notamment l'analyse causale des conflits et la détermination des interconnexions entre risques par le biais d'un diagramme arborescent (« arbre des problèmes »).

### 1.3.1 ANALYSE CAUSALE

L'analyse des causes profondes des aléas est particulièrement utile. Elle permet une détermination efficace des leviers politiques de changement. Les aléas, qui sont de plus en plus liés au comportement des hommes et des sociétés, sont souvent à l'origine de chocs agricoles et économiques. De ce fait, il est de plus en plus compliqué de démêler les chaînes de causalité. Il faudra mentionner les principales conclusions de toutes les analyses de ce type qui pourront être menées.

L'analyse causale est particulièrement pertinente en situation de conflit. Elle se définit alors comme l'étude systématique du profil, des causes, des acteurs et des dynamiques qui promeuvent soit la violence soit la paix, ainsi que de leurs interactions avec les programmes et politiques d'éducation<sup>49</sup>. L'analyse des conflits doit englober les multiples dimensions de ceux-ci (politique, sociale, économique, sécuritaire, relative aux droits de l'homme, etc.). Il s'agit en particulier :

1. d'analyser et de cartographier les diverses parties prenantes au conflit, tant les acteurs directement impliqués que ceux qui sont susceptibles d'avoir une influence sur le conflit ou d'en subir les conséquences, en détaillant leurs points de vue, leurs besoins et leurs interactions ;
2. d'analyser la dynamique du conflit, les configurations et les forces qui relient ou divisent les groupes, en tenant compte des caractéristiques de sexe, d'identité, de géographie et d'âge. La dynamique peut être liée à des groupes, des processus, des mécanismes, des pratiques, des politiques ou des institutions ;
3. de déterminer et de classer les différentes causes profondes et directes du conflit. Par causes profondes, on entend les facteurs sous-jacents d'ordre socio-économique, culturel et institutionnel, y compris les questions et disparités spécifiques qui divisent les individus et sont liées à leurs valeurs, opinions et intérêts, ainsi qu'à leur accès aux ressources. Par causes immédiates, on entend les circonstances qui contribuent à l'escalade des tensions pour créer un environnement propice à la violence ;
4. d'analyser les éléments déclencheurs du conflit, c'est-à-dire les événements concrets qui provoquent une flambée de violence (élections, coups militaires ou hausses soudaines des prix alimentaires).

**Le profil du conflit**

C'est un « instantané » du contexte du pays ou de la région.

- Quel est le contexte politique, économique et socioculturel ?
- Quelles sont les questions émergentes d'ordre politique, économique, écologique ou social ?
- Quelles sont les zones géographiques touchées par le conflit qui sont concernées ?
- Quels sont les droits qui sont ou ont été violés en raison du conflit ?

**L'analyse causale**

Elle détermine et classe les causes existantes et potentielles de tension ou de conflit, ainsi que leurs rapports (causes structurelles et profondes, causes immédiates et facteurs déclencheurs de conflit).

- Quelles sont les principales sources de tensions et les causes structurelles sous-jacentes (inégalités économiques, inégalités éducatives, mauvaise gouvernance, violations des droits de l'homme) ?
- Quelles sont les principales causes profondes (structurelles) du conflit ? Les causes profondes sont des facteurs intrusifs qui se sont immiscés dans les politiques, les structures et le tissu de la société.
- Quels sont les facteurs qui peuvent être considérés comme les causes immédiates du conflit ? Les causes immédiates sont des facteurs qui contribuent à la création d'un climat propice à un conflit violent ou à son escalade ; elles sont parfois les symptômes d'un problème plus profond.
- Quels sont les éléments déclencheurs susceptibles de contribuer à l'explosion d'un conflit ou à son escalade ? Les éléments déclencheurs sont simplement les actes clés (ou leur anticipation) qui déclenchent ou favorisent l'escalade des conflits.
- Quels nouveaux facteurs (en particulier liés à l'éducation) contribuent à prolonger la dynamique du conflit ?
- Quels sont les facteurs (en particulier liés à l'éducation) qui contribuent à promouvoir la paix ?

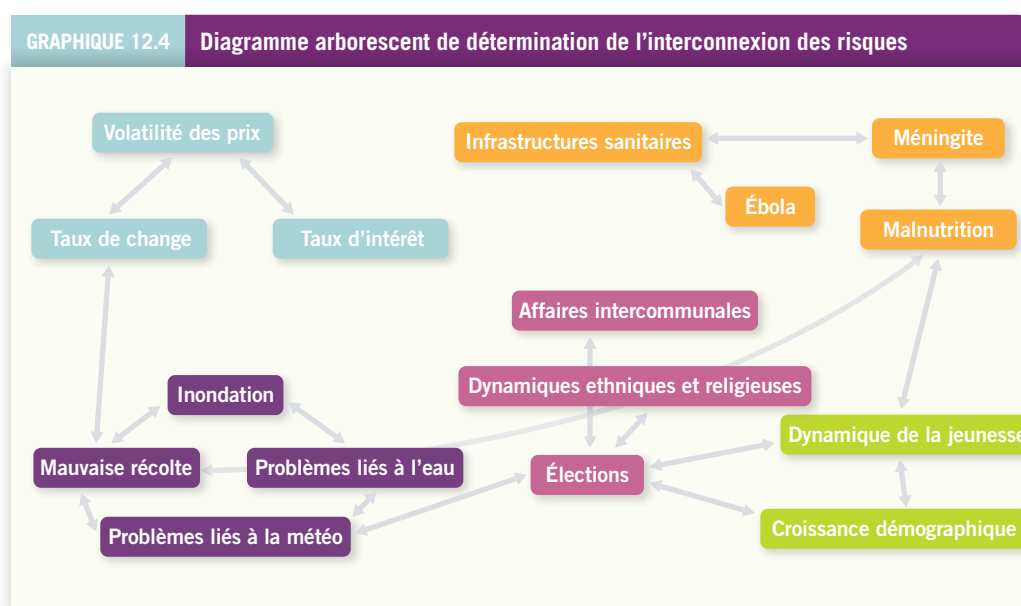
Source : USAID, 2015

**1.3.2 COMPRENDRE LES INTERCONNEXIONS ENTRE LES RISQUES**

Les risques correspondent rarement à des phénomènes isolés. Il peut être intéressant de dresser un aperçu des différents risques et de leurs interconnexions sous la forme d'un diagramme arborescent. Cet outil permet d'étudier une situation existante en déterminant les problèmes majeurs et les principaux liens de cause à effet. Le diagramme propose une représentation graphique des problèmes différenciés en fonction des « causes » et des « effets » et reliés à un problème fondamental ou central. Cette technique aide à comprendre le contexte, l'interconnexion des problèmes et les conséquences potentielles de projets et programmes ciblés sur des questions données<sup>50</sup>. On obtient ainsi une hiérarchisation des risques et une bonne représentation de leurs interconnexions, d'où une compréhension plus fine des causes profondes et des différents canaux par lesquels les risques agissent les uns contre les autres et s'influencent mutuellement.

Cette méthode permet de traiter, d'une manière simplifiée, la complexité des risques et leurs interconnexions. Elle aide, par exemple, à comprendre comment des catastrophes peuvent déclencher des chocs économiques et comment un conflit peut avoir pour effet une exposition accrue des populations à une catastrophe (OCDE, 2014). Par exemple, en RDC orientale, le risque de déplacement n'est pas un risque fondamental, il est la conséquence d'autres risques tels le risque de conflit et celui d'éruption volcanique. Certains risques sont exacerbés par des tensions : le risque de volatilité des prix résulte ainsi de la combinaison d'une forte dépendance aux exportations et d'un environnement commercial défavorable.

Le graphique 12.4 présente un modèle simplifié des risques et de leurs interconnexions avec utilisation d'un code couleur pour différencier les types de risques identifiés (risque naturel ou environnemental, politique, social, sanitaire et économique). Pour l'établissement d'un diagramme de ce type, la meilleure méthode consiste à travailler en groupes constitués d'un large éventail de parties prenantes placées sous la conduite d'un facilitateur.



Source : Inspiré de OCDE, *Resilience Systems Analysis*, 2014

L'exemple ci-après, qui concerne le Tchad, porte sur une situation d'urgence complexe comprenant des aléas naturels. Il met en évidence les causes et conséquences de l'entremêlement des aléas liés à la sécheresse dans ce pays.

**EXEMPLE  
12.5**

**(Analyse des problèmes sous forme de diagramme arborescent) :  
Le risque de sécheresse, ses causes sous-jacentes et ses effets sur d'autres risques,  
Tchad, 2011**

Source : Extrait adapté de l'analyse sectorielle de l'éducation du Tchad, 2014

Les trois quarts du territoire tchadien sont situés en zone aride (climat saharien et sahélien), et sont fortement exposés aux phénomènes de sécheresse. Les régions du centre et du nord sont fortement menacées de désertification. Parmi d'autres risques qui menacent le pays, une évaluation de la vulnérabilité a mis en évidence la criticité du risque de sécheresse et de sécurité alimentaire. Le tableau ci-dessous résume les conclusions des discussions du groupe de travail sur les causes sous-jacentes du risque de sécheresse et ses effets potentiels sur d'autres risques.

TABLEAU 12.5 Causes sous-jacentes et effets de la sécheresse, Tchad, 2011			
Type de risque	Questions/causes sous-jacentes	Effets potentiels	Zones à risque
Sécheresse	<ul style="list-style-type: none"> <li>› faible pluviométrie</li> <li>› faible fertilité des sols</li> <li>› mauvaise gestion de l'eau</li> <li>› mauvaise gestion du système d'irrigation</li> <li>› mauvaises pratiques agricoles (disparition des terres en jachère, etc.)</li> <li>› surpâturage</li> <li>› baisse de la production agricole</li> <li>› accès insuffisant à la nourriture</li> <li>› augmentation des prix et baisse du pouvoir d'achat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› insécurité alimentaire, pénurie alimentaire</li> <li>› déplacement de population vers des zones géographiques plus favorables, ce qui implique :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- une augmentation de la pression démographique dans les zones d'accueil, ainsi qu'une cohabitation forcée</li> <li>- une augmentation de la malnutrition (effet direct sur la morbidité et la mortalité)</li> <li>- un affaiblissement du système immunitaire</li> <li>- une possible augmentation du travail des enfants, d'où une réduction de la demande de scolarisation, une surcharge des écoles communautaires des zones d'accueil</li> </ul> </li> </ul>	Kanen
			Bahr el Ghazal
			Batha Est
			Ennedi/ Wadi Fira
			Ouaddai
			Sila
			Salamat
			Guéra
			Lac

**Analyse :**

*La sécheresse est le résultat de plusieurs facteurs concomitants : la désertification, la baisse de rendement des cultures due au manque d'eau et à l'érosion des sols, et le mauvais emploi de l'espace par des systèmes de production rurale inadéquats. Elle s'ajoute à une faiblesse structurelle de la production agricole céréalière, laquelle assure à peine plus de 55 % des besoins. La sécurité alimentaire repose sur un équilibre précaire et chaque épisode de sécheresse, combiné au déficit structurel, est susceptible de précipiter le pays dans une crise alimentaire.*

*Les sécheresses récurrentes et l'affaiblissement des moyens de subsistance dans les régions du centre et du nord du pays sont à l'origine de déplacements continus de populations vers les régions plus humides au sud et au centre. On constate en particulier un phénomène de sédentarisation des populations nomades des régions du sud. Tout ceci a pour effet un accroissement de la pression démographique, des problèmes de propriété foncière et des problèmes de cohabitation dans les zones d'accueil, pouvant déboucher localement sur des actes de violence.*

*Selon le Cadre de gestion environnementale et sociale, ce type de migration environnementale nord-sud est aussi une cause majeure de dégradation de l'environnement dans les régions du sud : « Les pratiques traditionnelles de préservation et de restauration de l'environnement sont progressivement abandonnées par manque de temps et d'espace. La période de jachère est réduite, la production de charbon augmente, on coupe plus de bois à brûler pour le vendre, des arbres sont abattus, etc. ».*

*Les sécheresses récurrentes causent une baisse substantielle des revenus des ménages pauvres, ce qui a une conséquence sur la scolarisation des enfants. Le travail des enfants, qui est déjà un phénomène endémique au Tchad, est encore aggravé par la précarité des moyens de subsistance après les périodes de sécheresse.*

Cette précarité entraîne aussi un risque accru d'insécurité alimentaire pour les enfants. En juillet, neuf régions ont dépassé le seuil d'alerte de l'OMS, dont deux très largement (Bahr el Ghazal et Kanem). D'un point de vue quantitatif, l'augmentation de la morbidité due à une malnutrition aiguë des enfants pourrait avoir de fortes répercussions sur la rétention scolaire. D'un point de vue qualitatif, de nombreuses études ont montré que les aptitudes cognitives et les performances éducatives des enfants étaient fortement dégradées par un état chronique ou aigu de malnutrition et en particulier par une carence en iode.

## 1.4

# Les conséquences et les effets des aléas et des conflits sur la population

Une fois les principaux aléas identifiés et analysés, il est important de s'intéresser à la façon dont ils affectent la population au sens large et, finalement, d'en évaluer la gravité. En effet, certains aléas dont la concrétisation est rare ont néanmoins un pouvoir de déstabilisation énorme. L'épidémie de la maladie à virus Ébola qui a éclaté en 2013-2014 en Afrique occidentale et centrale est un exemple de ce type d'aléa. À l'inverse, certains événements plus fréquents – des inondations régulières, par exemple – ont parfois des effets plus limités sur la population. Des méthodes descriptives complémentaires, présentées ci-dessous, peuvent être utilisées pour cette section.

### 1.4.1 DESCRIPTION DE L'IMPACT DES ALÉAS ET DES CONFLITS

Pour évaluer les effets des aléas sur la population, il convient de prendre en compte trois dimensions : i) le degré d'exposition de la population à l'aléa ; ii) les vulnérabilités ; iii) les capacités et stratégies déployées pour atténuer les risques. Pour ce faire, on analysera les aspects ci-dessous (liste non exhaustive).

#### **Exposition**

Quantification des personnes, animaux et ressources exposés aux aléas en un lieu donné, par type de risque :

- Population par groupe d'âge (enfants, adultes, seniors), sexe, catégorie de revenu, groupe ethnique (caste, religion, langue), profession, éducation et type d'installation (rurale ou urbaine) ;
- moyens de subsistance (animaux de la ferme, cultures, bovins, activités industrielles) ;
- sites critiques, notamment les établissements sanitaires (hôpitaux, centres de santé, unités sanitaires de base), les établissements d'enseignement (écoles, universités, centres de formation), les entrepôts, les stocks, les banques, les postes de police, les casernes de pompiers ;
- infrastructures, y compris les routes, les ponts, les aéroports, les voies ferrées, les barrages, les réseaux de télécommunication, les centrales électriques.

#### **Vulnérabilité**

- Caractéristiques des collectivités, moyens de subsistance, locaux et infrastructures qui les rendent vulnérables aux effets néfastes d'un aléa ou d'un conflit (santé, nutrition, etc.) ; niveau de morbidité et de mortalité ; disponibilité, qualité et lieu d'implantation d'abris ; défaut de diversification des revenus familiaux ; économies de subsistance.

## Stratégies d'intervention, notamment mesures d'adaptation et d'atténuation

- Mesures, ressources et outils mis en place par les collectivités et les ménages pour traiter et atténuer les effets des risques. Il peut s'agir de filets de sécurité gouvernementaux, de protocoles d'intervention d'urgence, de plans d'évacuation, de la désignation de lieux sûrs, de comportements d'adaptation (changement des niveaux de consommation, augmentation de la main-d'œuvre, migration, etc.).

### EXEMPLE 12.6

#### (Coût humain et économique des aléas naturels) : Étude statistique des personnes exposées, affectées ou tuées par des aléas naturels, et conséquences sur l'économie, Mozambique, 1980-2010

Source : Auteurs sur la base des informations collectées au niveau pays

Une étude des aléas a été réalisée au Mozambique en 2013. En plus des données sur le nombre et le type de risques entre 1980 et 2010, le nombre de décès et de personnes concernées a aussi été enregistré ainsi que le coût économique estimé de ces phénomènes.

TABLEAU 12.6		Aperçu des risques, Mozambique, 1980-2010
Aléas naturels (1980-2010)		
Nombre d'aléas		75
Nombre de tués		104 840
(moyenne annuelle)		3 382
Nombre de personnes touchées		23 317 164
(moyenne annuelle)		752 167
Conséquences économiques (en milliers de dollars)		802 650
(moyenne annuelle) (en milliers de dollars)		25 892

TABLEAU 12.7		Exposition de la population, mozambicaine, par risque
Type d'aléa	Population exposée	Classement du pays
Cyclones	233 559	21/89
Sécheresse	1 356 890	46/184
Inondations	114 760	24/162
Glissements de terrain	568	79/162
Séismes	23 309	91/153
Tsunamis	8 540	46/76

#### Analyse :

Entre 1980 et 2010, le Mozambique a enregistré 75 cas d'aléas naturels, lesquels ont causé la mort de 104 840 personnes et touché plus de 23,3 millions d'habitants. La sécheresse représente la menace principale, avec plus de 1,3 million de personnes concernées, suivie des cyclones (233 559) et des inondations (114 760). Les séismes et les tsunamis ont également eu des effets négatifs sur la population, mais dans une bien moindre mesure.

Outre l'important tribut imposé à la population, les aléas naturels ont également eu des répercussions importantes sur l'économie. Le coût économique total de ces aléas a été estimé à 802 millions de dollars pour la période 1980-2010, soit 25 millions de dollars par an.

Lorsque la crise entraîne d'importants déplacements de populations, il convient de présenter des données sur les réfugiés, les rapatriés et les personnes déplacées. On pourra également se référer aux cartes de l'OCHA, du HCR ou de l'Observatoire des situations de déplacements internes (IDMC). Il peut aussi être utile de présenter des données sur les conséquences d'un conflit sur les enfants. Par exemple, pour les pays figurant sur la liste du rapport annuel du

Secrétaire général de l'ONU sur les enfants et les conflits armés, on pourra reprendre les données de l'équipe de projet du mécanisme de surveillance et de communication. Ces rapports précisent les forces ou groupes armés qui recrutent, emploient, tuent ou mutilent des enfants, se rendent coupables de viols ou de violences sexuelles à l'encontre d'enfants, et exhortent les parties aux conflits armés à mettre en œuvre des plans d'action assortis d'échéances précises pour arrêter ces graves violations des droits des enfants (résolutions du Conseil de sécurité 1612 [2005] et 1882 [2009]).

**EXEMPLE 12.7**

**(Effets des conflits armés sur les personnes déplacées) : Tendances, répartition des personnes déplacées et violation des droits des enfants dans les conflits armés, RDC, 2001-2012**

Source : Extrait adapté de l'analyse sectorielle de l'éducation de la RDC, 2014

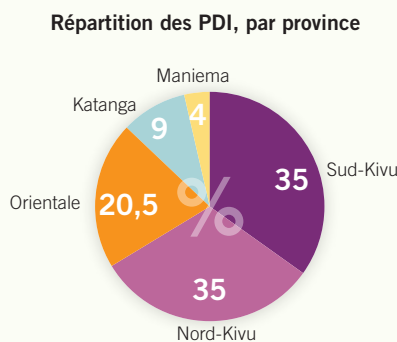
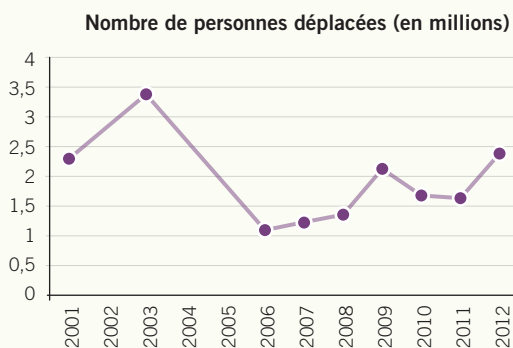
La RDC est confrontée à une situation complexe en matière de mouvements de populations. En raison des conflits armés, de nombreuses personnes ont été déplacées dans le pays tandis que d'autres ont cherché refuge à l'étranger ; comme l'intensité et le lieu des conflits changent, il arrive que les personnes déplacées rentrent chez elles ; en outre, les conflits qui éclatent au-delà des frontières nationales peuvent aussi concerner les personnes qui se sont réfugiées dans d'autres pays. L'analyse sectorielle de l'éducation 2014 apporte un éclairage sur ce point.

**Analyse :**

Le nombre des personnes déplacées a été estimé à 2,4 millions en décembre 2012, en hausse par rapport à juin 2011, date à laquelle il était de 1,65 million. Les provinces les plus touchées sont les suivantes : le Sud-Kivu (844 737), le Nord-Kivu (772 459) et la Province orientale (497 568), puis le Katanga (224 084) et le Maniema (89 470). Des personnes déplacées sont logées chez des familles hôtes (87 %) ainsi que dans des camps improvisés (13 %). Dans le même temps, d'autres personnes sont revenues dans leur région d'origine. Ainsi, entre le 1<sup>er</sup> avril 2011 et le 30 septembre 2012, 972 082 personnes déplacées sont revenues dans leur région d'origine en RDC : 340 684 sont reparties vers le Nord-Kivu, 281 320 vers le Sud-Kivu, 180 144 vers l'Équateur, 79 709 vers la Province orientale et 24 365 vers le Katanga.

**GRAPHIQUE 12.5**

**Évolution du nombre des personnes déplacées (2001-2012) et répartition par province, RDC, 2012**



Les divers conflits armés (locaux et nationaux) ont également forcé les Congolais à chercher refuge dans les pays voisins (nombre estimé à 450 000 en 2013). Des réfugiés étrangers, assez nombreux, sont toutefois aussi présents sur le sol congolais (nombre estimé à 183 675 en 2013). Ils sont majoritairement originaires du Rwanda (69 %) ou de RCA (22 %), et 55 % d'entre eux sont des enfants de moins de 17 ans (101 591), pour moitié des filles. Les provinces qui accueillent le plus de réfugiés sont le Nord-Kivu (105 962), puis la province de l'Équateur (34 282), le Sud-Kivu (27 954) et la Province orientale (11 633).

Entre juillet et septembre 2012, 32 149 incidents liés à la protection ont été enregistrés au Nord-Kivu, au Sud-Kivu, dans certaines parties de la Province orientale et du Katanga (supervision de la protection par le HCR). Au premier semestre 2012, 4 353 cas de violences sexuelles ont été signalés. De nombreux abus à l'égard des enfants ont également été constatés. Les chiffres fournis, qui sont loin de donner une idée fidèle de la situation réelle, illustrent néanmoins les types de violence subis par les enfants.

**TABLEAU 12.8** Violations des droits des enfants en situation de conflit armé, RDC, 2009-2012

	2009	2010	2011	2012
Enfants nouvellement recrutés dans des forces et groupes armés	848	447	272	578
y compris les filles	52	49	13	26
y compris au Nord-Kivu (en % du total)	77 %	74 %	97 %	80 %*
Enfants ayant quitté ou fui les forces ou groupes armés	2 672	1 656	1 244	1 497
Enfants tués	23	26	10	154
Enfants gravement blessés	12	16	14	113
Attaques d'écoles et d'hôpitaux	N/A	23	53	33

\* Pour le Nord-Kivu et le Sud-Kivu.

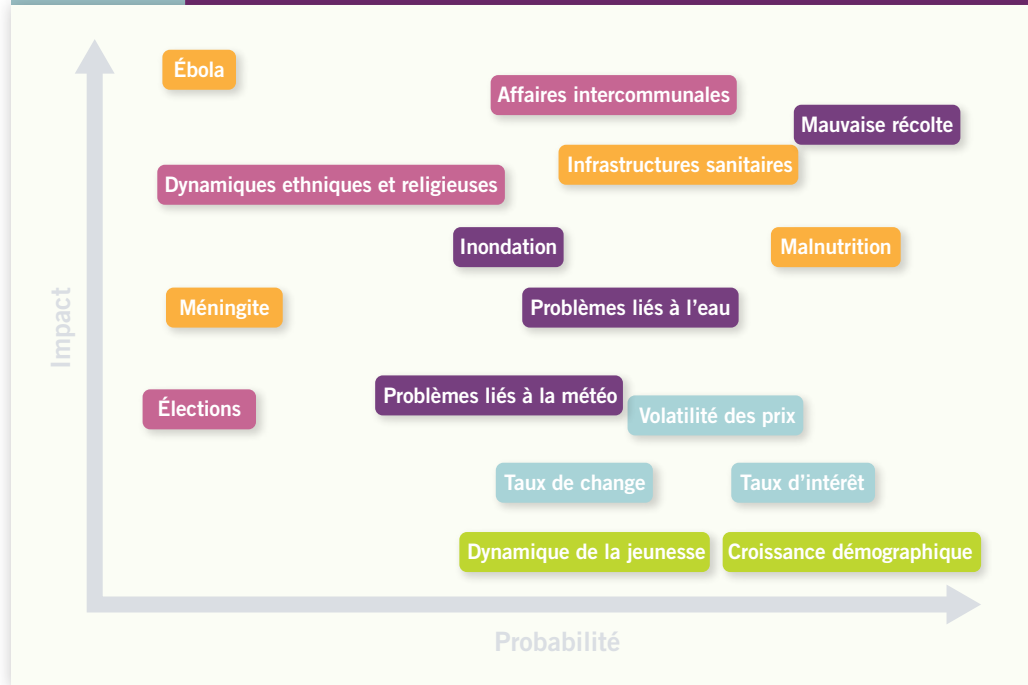
N.B. Les données concernent des cas signalés et vérifiés par les responsables de la protection sur place, en concertation avec le Bureau du représentant spécial du Secrétaire général de l'ONU pour le sort des enfants en temps de conflit armé. Le nombre effectif des cas d'abus à l'encontre des enfants est probablement bien plus élevé.

## 1.4.2 DÉTERMINATION DE LA GRAVITÉ DES RISQUES

Lorsque ce point n'a pas été inclus dans une analyse antérieure, il convient, en outre, d'évaluer la gravité des risques par une analyse de leurs effets potentiels sur la population, en particulier quand le profil de risque du pays ou la description des aléas et des conflits a mis en lumière des situations complexes réunissant différents types de risques. En cas de ressources limitées, cela aidera les planificateurs à établir des priorités et à cibler les efforts de gestion des catastrophes et situations d'urgence.

### **Diagramme de criticité des risques**

Une représentation visuelle aide souvent à déterminer la gravité des risques. Un moyen simple et très efficace consiste à dresser un diagramme de criticité des risques. Il s'agit de représenter les risques sur deux axes, selon leur probabilité de survenance (axe des x) et leur impact (axe des y). Pour l'impact, on tiendra compte ici des trois dimensions évoquées plus haut (exposition, vulnérabilité et capacité). Le graphique ci-dessous est une illustration théorique.



Source : Adaptation à partir de OCDE, *Resilience Systems Analysis*, 2014

Si la probabilité de survenance d'une épidémie à virus Ébola est faible, ses conséquences, en revanche, sont dévastatrices, tant sur le plan de la mortalité que de la paralysie générale des sphères politique, sociale et économique qu'impose une quarantaine. Ces conséquences en font de loin le plus menaçant des risques sanitaires (en orange sur le graphique 12.6 ci-dessus). À l'inverse, la croissance démographique n'aura probablement que des effets limités dans le temps. Elle imposera, à la marge, une plus grande pression sur les ressources et les services publics, mais de façon constante.

## Les effets des risques sur l'éducation

En situation de crise, le système éducatif se trouve souvent confronté à des difficultés diverses (classes surchargées, pénurie d'enseignants, problèmes relatifs à la langue d'enseignement, manque de matériel scolaire, destruction des infrastructures et des locaux, etc.), ce qui complique l'accès à l'éducation, l'acquisition des connaissances et la prestation d'un enseignement de qualité. Par ailleurs, les écoles servent souvent d'abris. Dans ce cas, elles ne sont pas disponibles pour l'enseignement et, quand ce type d'usage est prolongé, il arrive que les locaux subissent des dommages. Si la fermeture des écoles se prolonge, ou si le versement des salaires est suspendu ou retardé, les enseignants et les personnels administratifs risquent de s'investir dans d'autres occupations, d'où une disponibilité très réduite des services éducatifs. Toutes ces considérations doivent être prises en compte dans l'évaluation sectorielle de l'éducation sous forme de frais ou besoins de récupération, au niveau du secteur et des populations touchées.

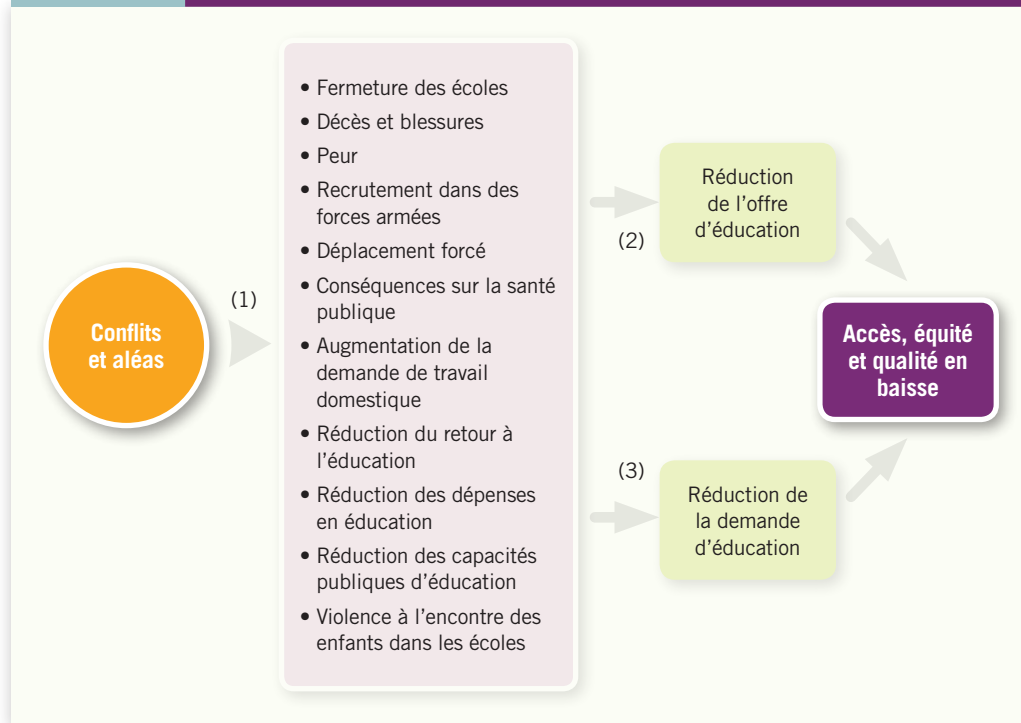
L'analyse proposée dans cette deuxième section vise à déterminer la mesure dans laquelle les aléas et les conflits ont frappé le système éducatif pendant la période concernée par l'analyse sectorielle. Il s'agit, plus précisément, de tenir compte de la façon dont les risques ont perturbé l'enseignement (du point de vue de l'offre et de la demande), la prestation des services (en considérant l'accès et la participation, les parcours d'éducation et l'efficacité interne, les apports qualitatifs et les conditions d'apprentissage) et le financement du secteur. Les méthodes proposées à cette fin comptent parmi les plus techniques et les plus quantitatives de ce chapitre. Il s'agit de montrer au lecteur l'intérêt du calcul d'indices synthétiques de risque, ainsi que de l'établissement de corrélations entre données des SIGE et indicateurs de risque.

### 2.1 Effets des aléas et des conflits sur l'éducation

Le graphique 12.7 récapitule les différentes façons dont les systèmes éducatifs peuvent être affectés par un conflit ou un aléa. L'analyse des effets des risques sur l'éducation présentée dans cette section se concentre sur les différents éléments et sous-éléments du graphique 12.7.

Lorsque la crise ou la situation d'urgence est étendue et que l'analyse sectorielle doit servir de base à un plan de transition d'urgence, il sera utile d'examiner en détail les principaux problèmes contextuels. Le Guide GPE-IIPE pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation propose un cadre utile (GPE-IIPE, 2016) qui structure les composantes de l'analyse en cinq thèmes (contextes macro-économique et financier, démographique, socioculturel et politico-institutionnel, et analyse de la vulnérabilité) pour faciliter l'identification des difficultés et de leurs causes possibles en vue de leur résolution pendant la période de mise en œuvre du plan.

La description des effets des risques et des crises sur l'éducation ne se limitera pas aux répercussions directes mais envisagera aussi les effets indirects. Il peut arriver, par exemple, que les enfants ne reviennent pas en classe simplement parce qu'ils se sentent menacés ou ont peur



Source : Extrait adapté de Jones et Naylor, 2014

de la survenance d'un aléa ou d'une attaque, ou à cause du choc économique provoqué par un conflit, qui frappe les pauvres de manière disproportionnée. Un conflit aggrave l'insécurité alimentaire et fait monter les prix des aliments de base, ce qui augmente le coût d'opportunité de l'éducation pour les plus pauvres, d'où une recrudescence du travail des enfants et d'autres mécanismes négatifs de survie. Par voie de conséquence, les enfants peuvent être contraints d'abandonner l'école pour contribuer aux moyens de subsistance et à la survie de la famille.

### 2.1.1 ENQUÊTE DESCRIPTIVE ET QUANTITATIVE PORTANT SUR LES RISQUES MENAÇANT LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Il est judicieux de commencer par répertorier les écoles et inspections concernées par des risques au niveau national, si possible en effectuant une ventilation par risque. Si les données nationales font défaut, on pourra utiliser un échantillon représentatif.

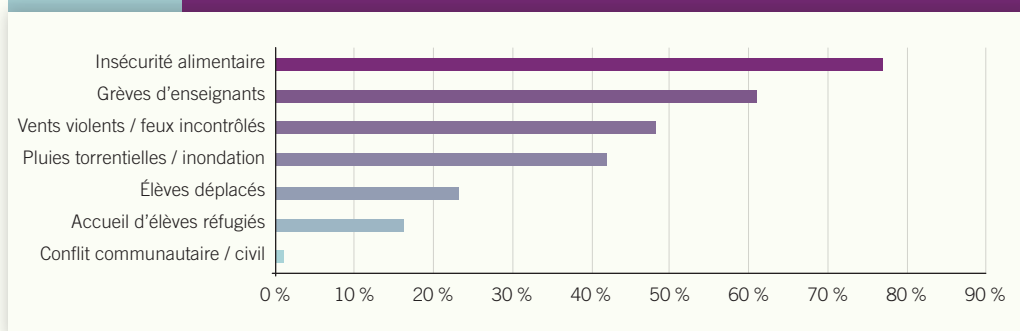
EXEMPLE  
12.8

(Enquête quantitative sur les risques encourus par l'éducation) :  
Districts et écoles concernés par des risques naturels et anthropiques  
en Guinée-Bissau, 2015

Source : Extrait adapté de l'analyse sectorielle de l'éducation de la Guinée-Bissau, 2015

Pour évaluer l'importance des risques auxquels est confronté le système éducatif de Guinée-Bissau, une enquête rapide a été menée dans le cadre de l'analyse sectorielle auprès de 23 inspecteurs et de 72 directeurs d'établissements. Le graphique ci-dessous illustre la proportion des interviewés ayant confirmé la réalité des menaces citées, dans leur inspection ou leur établissement.

GRAPHIQUE 12.8 Proportion des inspecteurs et des directeurs d'écoles ayant déclaré que leur inspection ou leur école était concernée par différents risques, Guinée-Bissau (2015)



**Analyse :**

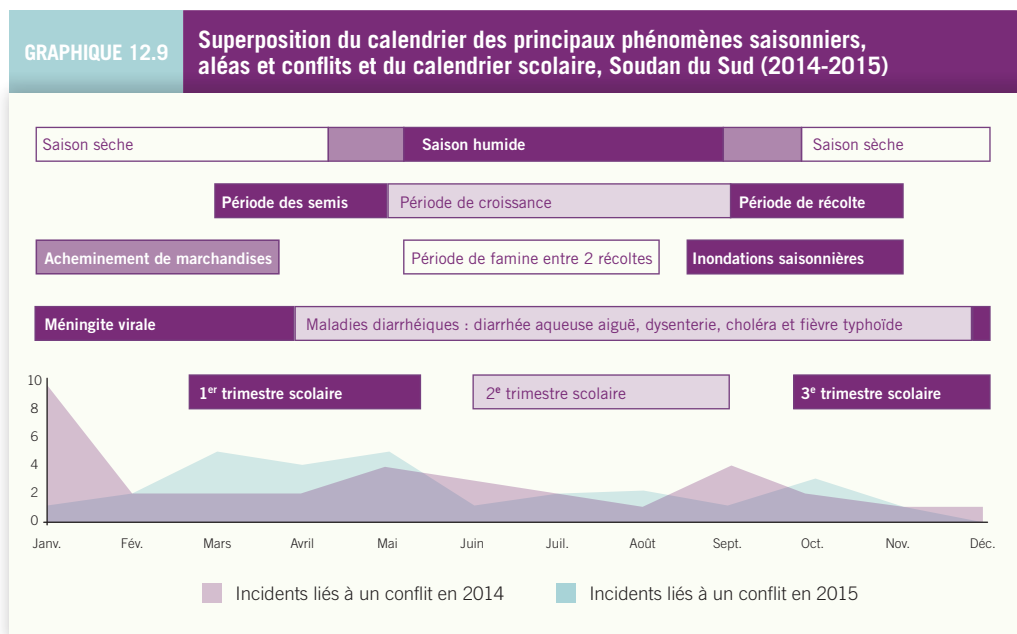
Les résultats montrent que, selon les responsables du secteur, c'est l'insécurité alimentaire qui présente le plus gros risque pour le système éducatif de Guinée-Bissau. En effet, 77 % des personnes interrogées ont estimé que les familles des élèves étaient concernées. Les enseignants (89 %) étaient plus nombreux que les inspecteurs (65 %) à considérer que leurs élèves étaient concernés par ce risque. Étant plus proches des familles, les enseignants sont sans doute mieux placés pour en juger. Ce résultat corrobore les conclusions de l'enquête du Programme alimentaire mondial (PAM) réalisée en septembre 2013, selon lesquelles 93 % de la population était en insécurité alimentaire.

Les grèves d'enseignants représentent la seconde plus importante menace pour le fonctionnement normal du système éducatif. Le haut pourcentage des interviewés (61 %) signalant des grèves en 2013 illustre le degré de paralysie qui a frappé l'enseignement, d'autant qu'il était courant que l'ensemble du personnel d'une école ou d'une inspection se mette en grève. La situation s'est améliorée en 2014 et en 2015, mais la menace, qui subsiste, requiert l'établissement d'un cadre de dialogue pérenne entre les syndicats et le gouvernement.

Les pluies torrentielles et les inondations représentent aussi un risque important pour l'éducation. Elles ont touché la région de la moitié des personnes interrogées. Ce risque est d'autant plus grave que 34 % des infrastructures scolaires sont des constructions temporaires et que les élèves n'ont pas de moyens de se déplacer.

Enfin, les résultats de l'enquête montrent que, quand il en existe, aucun conflit local n'est suffisamment important pour menacer le système éducatif. Il s'agit là d'une conclusion paradoxale compte tenu de l'instabilité chronique qui sévit à la tête du gouvernement. Il est possible que cette instabilité politique et institutionnelle se limite au niveau central sans entraîner de conflit dans les collectivités au niveau local ou décentralisé. Cette crise institutionnelle affaiblit néanmoins la gouvernance institutionnelle au niveau local, en particulier celle des écoles.

Dans les pays qui rencontrent des risques saisonniers, il sera judicieux de superposer le calendrier scolaire et le calendrier des risques saisonniers, sur le modèle du graphique ci-dessous.



## 2.1.2 IMPACT DES ALÉAS ET DES CONFLITS SUR L'OFFRE D'ÉDUCATION

La première étape consiste à décrire l'impact des aléas et des conflits sur les services d'éducation dispensés à la population d'âge scolaire. À cette fin, il pourra être utile de rechercher les possibles effets tout au long de la chaîne d'approvisionnement, mais il faudra, au minimum, faire porter l'analyse sur les conséquences pour les infrastructures et les actifs corporels du secteur éducatif, les enseignants et le fonctionnement des écoles.

Les effets directs sur les infrastructures et les actifs corporels concernent les bâtiments, le mobilier, les équipements et les autres biens utilisés pour l'éducation (cours de récréation, installations sanitaires et réseaux d'eau, bibliothèques scolaires, etc.). En plus de la destruction totale ou des dommages qui peuvent être infligés aux infrastructures en raison d'un aléa, l'usage temporaire des locaux comme abris ou centres de secours peut aussi entraîner des dommages.

En outre, les conséquences des catastrophes et des conflits sur les infrastructures publiques (routes, alimentation en eau, transports en commun) risquent d'avoir des effets indirects sur les possibilités d'accès aux établissements scolaires et la livraison de biens et services qui sont essentiels à une éducation de qualité. Même si ces infrastructures publiques ne sont pas directement du ressort du secteur éducatif, les dommages qu'elles subissent ont des

répercussions sur l'accès à l'éducation et sur la qualité de celle-ci. Il est donc nécessaire de les décrire.

Il est important de s'efforcer de quantifier la réduction du nombre de jour ou des mois d'enseignement due aux interruptions de service et d'accès imputables à la catastrophe, y compris pour cause d'absence d'un enseignant, que celle-ci soit volontaire (grève) ou involontaire (fermeture d'école, suspension de la rémunération). Il arrive même que des années scolaires entières soient annulées pour cause de non-fonctionnement du système éducatif. Une analyse de tendance sera réalisée avec soin. Il est important de garder à l'esprit que certaines hausses de chiffres ne traduisent parfois qu'un meilleur signalement.

Pour l'analyse de l'impact des aléas et des conflits sur les services d'éducation, on pourra s'appuyer sur les indicateurs suivants (liste non exhaustive) :

- *nombre et pourcentage d'écoles et de salles de classe fermées, détruites ou occupées à cause de la crise*, complétés par le nombre éventuel d'élèves concernés par les perturbations et les pertes économiques créées par les dommages et les destructions ;
- *nombre et pourcentage des écoles dont l'accès est rendu impossible par la crise*, complétés par le nombre des élèves concernés ;
- *nombre et pourcentage de centres d'enseignement temporaires nécessitant des travaux de réparation ou de remplacement*, en particulier dans les régions exposées à la mousson ou à des typhons saisonniers ;
- *pourcentage de matériel pédagogique à remplacer chaque saison* ;
- *frais de maintenance des écoles, en pourcentage du coût de construction et d'infrastructures*, en cas de mise en place de camps ou d'installations temporaires ;
- *nombre de jours d'enseignement perdus à cause de la crise*, et répercussions directes et indirectes ;
- *nombre et pourcentage des enseignants ayant quitté leur poste en raison de la crise, ou taux de défection des enseignants*, par type (fonctionnaires, contractuels, bénévoles, communautaires, éducateurs dans les camps), complétés par le nombre de jours d'absence des enseignants ;
- *nombre et pourcentage des enseignants ayant continué à percevoir un salaire pendant la crise* ;
- *nombre d'attaques signalées ayant l'éducation pour cible*, complété par une description de la nature de ces attaques.
- *Nombre et pourcentage d'enfants ou de ménages possédant l'électricité, une connexion Internet et des appareils technologiques, ordinateurs portables, téléphones portables, télévisions, radios, qui peuvent être utilisés pour l'apprentissage à distance lors de la fermeture des écoles.*

EXEMPLE  
12.9**(Impact des risques sur l'offre en éducation) :  
Établissements scolaires et élèves touchés par des inondations et des conflits,  
Mali, 2012-2016***Source : Extrait adapté de l'analyse du secteur de l'éducation du Mali, 2018*

Le premier tableau ci-dessous donne un exemple des effets des inondations sur le fonctionnement des écoles au Mali. Les chiffres de ce tableau rendent compte des cas signalés ; il est possible qu'un plus grand nombre d'écoles ait été touché mais que les données n'aient pas toutes été transmises. Le deuxième tableau donne le nombre des écoles fermées en mai 2016 en raison du conflit au Nord-Mali. Il indique le nombre des élèves concernés et la principale raison de fermeture des écoles de la région.

**TABLEAU 12.9 Impact des inondations sur les écoles et les élèves au Mali, septembre 2012**

Région	Écoles inondées	Écoles occupées	Élèves concernés
Bamako	0	4	792
Kayes	109	14	28 124
Koulikoro	28	6	6 572
Mopti	39	16	11 407
Segou	33	38	11 675
Sikasso	3	0	651
<b>TOTAL</b>	<b>212</b>	<b>78</b>	<b>59 221</b>

**Analyse :**

*Les écoles ont été affectées par les inondations de deux façons différentes : 212 écoles ont été inondées et 78 écoles ont été occupées par des populations sinistrées. Cette situation a impliqué une interruption des cours pour 59 221 élèves. Cet exemple ne prend en compte que l'interruption de l'offre d'éducation ; les chiffres n'incluent donc pas les élèves qui n'ont pas été en mesure de venir en classe alors que leur école fonctionnait.*

**TABLEAU 12.10 Écoles fermées en raison de la crise au Nord-Mali, mai 2016**

	Nombre d'écoles fermées	Pourcentage des écoles	Nombre d'élèves	Raison principale
<b>Région</b>				
Douentza	7	3,5 %	163	Menace indirecte
Gao	89	12,8 %	2 626	Menace indirecte
Kidal	50	70,4 %	0	Menace indirecte
Mopti	104	21,9 %	12 308	Menace directe
Tombouctou	52	8,3 %	1 930	Menace indirecte
<b>Statut de l'école</b>				
communautaire	3	3,1 %	163	Menace indirecte
médersa	9	4,0 %	516	Menace indirecte
privé	7	5,1 %	0	Menace indirecte
public	283	17,6 %	16 348	Menace indirecte
<b>Total</b>	<b>302</b>	<b>14,6 %</b>	<b>17 027</b>	<b>Menace indirecte</b>

**Analyse :**

*Environ 15 % des écoles ne fonctionnaient pas pour des raisons diverses liées au conflit. Sauf dans la région de Mopti, la fermeture des écoles est essentiellement due à des menaces indirectes. Pour Mopti, la raison qui revient le plus souvent est celle de menaces directes. Les écoles publiques ont été particulièrement touchées, plus que les écoles communautaires ou coraniques (médersas), et il faudrait en rechercher les raisons. Il est possible que les écoles communautaires et les écoles coraniques s'adaptent plus facilement aux besoins des populations, ou qu'elles s'appuient davantage sur des ressources humaines locales pour l'enseignement et la gestion des écoles.*

**Attaques d'écoles**

On a constaté ces dernières années une augmentation des attaques d'établissements scolaires en situation de conflit. Il est donc important de documenter de telles attaques, en relevant notamment le nombre des écoles concernées, le type des attaques et en indiquant si possible ceux qui les ont perpétrées. C'est un point particulièrement sensible, car l'analyse n'aura de valeur que si la totalité des cas est documentée, y compris lorsque les cours sont interrompus parce que les forces de sécurité de l'État utilisent les écoles ou les locaux éducatifs comme bases. Le signalement des agissements des acteurs non étatiques uniquement serait perçu comme un biais. On peut obtenir ce type de données auprès du cluster éducation, de l'équipe de projet du mécanisme de surveillance et de communication ou de la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques<sup>51</sup>.

Dans toute la mesure du possible, la compréhension des motifs de l'attaque aidera à évaluer la nature du problème et à déterminer s'il est seulement lié aux circonstances ou plus systémique. S'agissant de l'Afghanistan, par exemple, on peut lire dans une étude menée par l'Overseas Development Institute (ODI) : « En tant que symboles de l'occupation, les écoles et les enseignants ont été la cible de combattants talibans, même si les attaques étaient plus sporadiques que systématiques [...]. Les attaques d'enseignants avaient explicitement pour but de les forcer à arrêter de travailler pour le gouvernement [...]. En 2009, les talibans ont retiré de leur code de conduite la clause autorisant les attaques ciblant des écoles, et en 2011, on a constaté une chute spectaculaire du nombre des incidents [...] mais les écoles continuent à servir de bases et de postes de tir pour toutes les parties au conflit. Néanmoins, la politique officielle des talibans exclut l'attaque des écoles qui fonctionnent en tant que lieux d'enseignement. À diverses occasions, les populations ont été averties et priées de ne pas s'approcher des écoles pendant les combats. » (Jackson, 2018).

EXEMPLE  
12.10

(Attaques d'écoles) :  
Pillage et occupation d'écoles durant la crise, RCA (2012-2015)

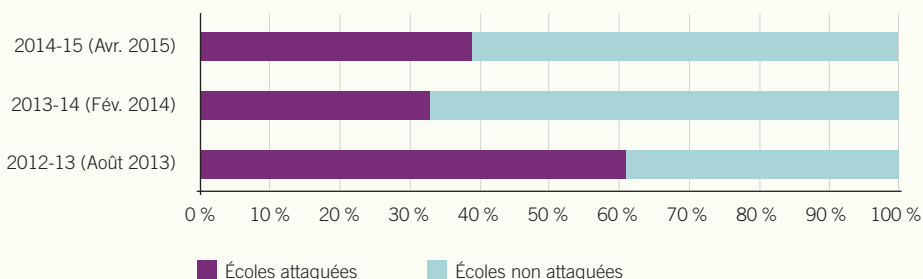
Source : Extrait adapté de l'analyse du secteur de l'éducation de RCA, 2018

Les attaques ciblant des lieux d'éducation ont commencé dès le début de la crise centrafricaine, et leur nombre a nettement augmenté à partir de 2013. La nature des attaques enregistrées varie en fonction des districts éducatifs et des groupes armés à l'œuvre dans les différentes zones. Des écoles ont été pillées (portes, fenêtres, bureaux, matériels et manuels scolaires), d'autres ont perdu les vivres livrés dans le cadre des programmes d'alimentation scolaire, ont été utilisées comme abris temporaires par la population ou comme bases opérationnelles par le gouvernement ou des forces armées non étatiques. Par ailleurs, des enseignants et directeurs d'écoles ont été menacés pour avoir cherché à appliquer des mesures de réouverture d'écoles gênant les activités des groupes armés. Le cluster éducation a procédé à des évaluations rapides en août 2013, février 2014 et avril 2015.

**Analyse :**

Entre décembre 2012 et août 2013, 108 des 176 écoles incluses dans l'étude (soit 61 %) ont fait l'objet d'actes de pillage et de vandalisme, 16 de tirs de balles ou d'obus et 4 ont été incendiées. Au moins 24 écoles ont été occupées ou utilisées par des combattants dans les provinces de Bamingui-Bangoran, Kémo, Ombella-M'Poko, Bangui, Haute Kotto, Nana-Grebizi et Ouaka, dont 4 par l'armée. Des dommages considérables ont été constatés dans la plupart de ces écoles après leur occupation.

GRAPHIQUE 12.10 Proportion des écoles ayant subi une attaque en RCA, 2013-2015



**Analyse :**

L'évaluation de février 2014 a relevé 111 cas d'écoles attaquées sur les 335 écoles incluses dans l'étude (soit 33 %). Bangui (16), Ouham (16) et Ouaka (13) sont les zones où a été enregistré le plus grand nombre d'écoles attaquées, lesquelles ont été, pour la plupart, pillées et occupées par des groupes armés. En avril 2015, sur les 328 écoles étudiées par le cluster éducation, 128 avaient subi une attaque (38 %), un chiffre en hausse par rapport aux années précédentes. Là aussi, le pillage des infrastructures a constitué le mode d'attaque le plus fréquent. De fait, environ 70 % des écoles de l'étude ont été pillées, par la population ou par des groupes armés, et 22 % ont été occupées par ces derniers.

Un autre mode d'évaluation de l'impact des risques sur l'offre d'éducation est illustré par l'échelle de gravité des besoins en éducation dans les régions syriennes, établie sur la base de l'éventail des besoins d'éducation, par rapport aux indicateurs relatifs à l'accès à l'éducation, au déploiement d'infrastructures et d'enseignants.

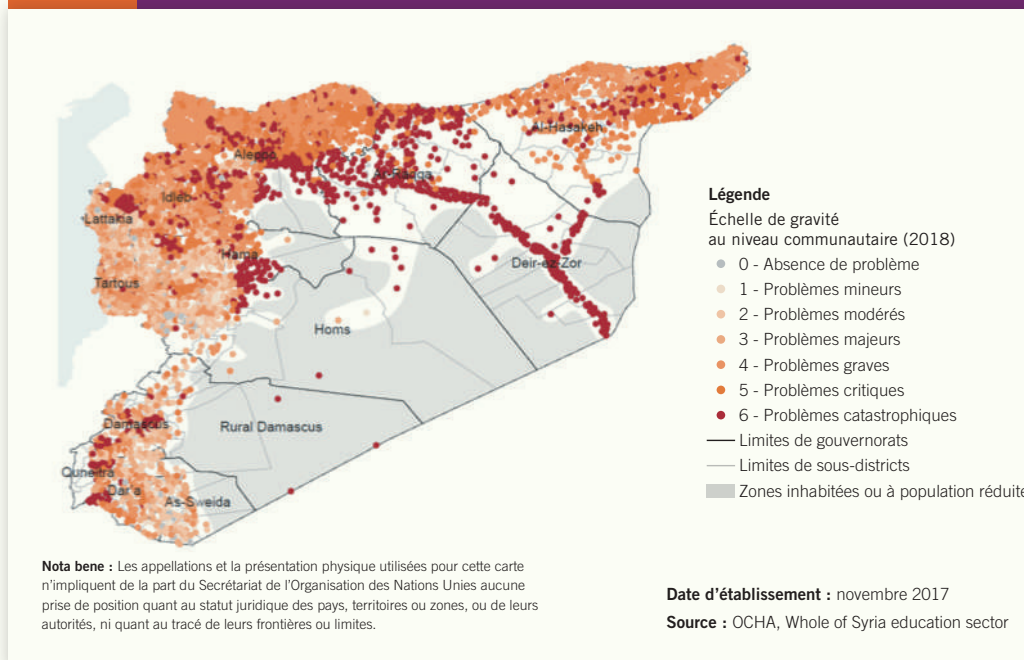
**EXEMPLE  
12.11**

**(Échelle de gravité des risques) :  
Besoins éducatifs de la Syrie au niveau communautaire (2017)**

Source : OCHA, Whole of Syria Education Sector, 2017

Une échelle de gravité des besoins en éducation a été élaborée par le secteur éducation de l'opération « Whole of Syria » (WoS) afin de décrire les besoins d'éducation et de guider l'orientation géographique de l'intervention en éducation. L'échelle a été conçue pour le niveau communautaire. Des pondérations plus fortes sont attribuées aux indicateurs relatifs à la scolarisation, à la disponibilité des locaux éducatifs et des enseignants. Ces indicateurs sont sensibles aux indicateurs liés à la charge des populations déplacées et à ceux relatifs à l'intensité du conflit. L'échelle de gravité est actualisée deux fois par an, en fonction des données des SIGE, de l'évaluation multisectorielle des besoins, de l'estimation de la population et des zones d'influence, et ces résultats sont recoupés avec ceux d'autres enquêtes menées par les agences de l'ONU ou des groupes de réflexion. La méthode utilisée pour déterminer le classement est expliquée en détail à l'annexe 12.2.

**CARTE 12.2 Classement de la gravité des risques au niveau communautaire, Syrie, 2017**



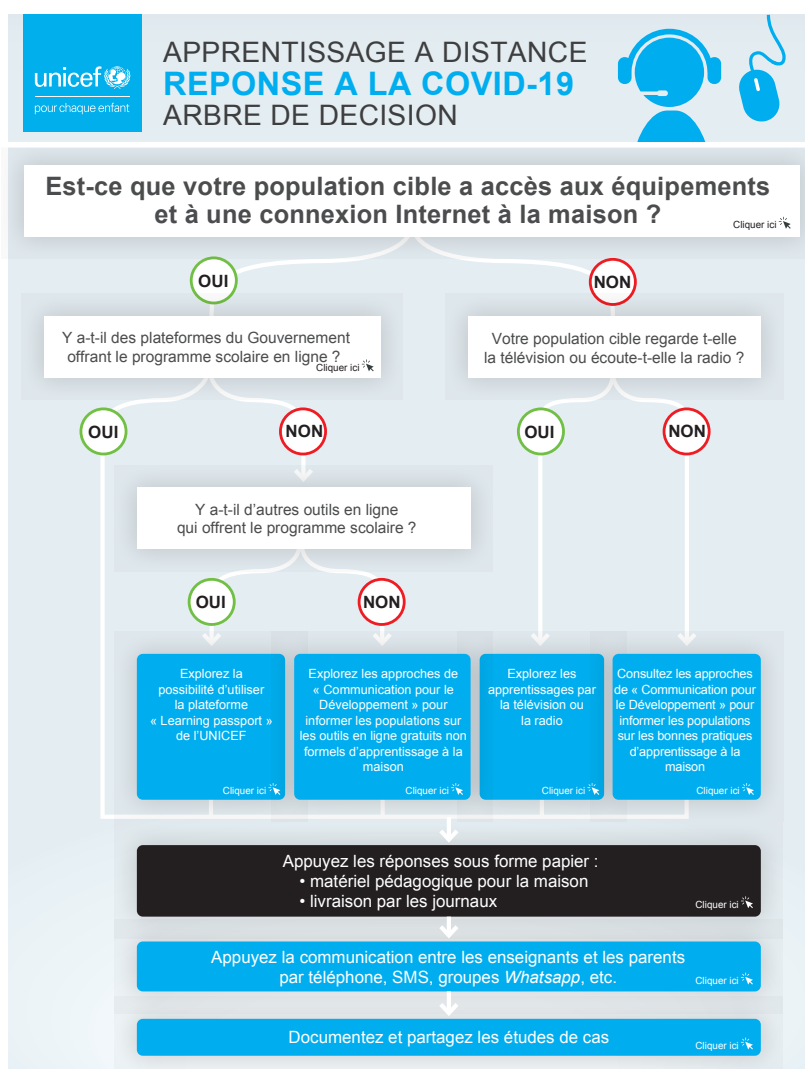
**Analyse :**

Les gouvernorats qui sont confrontés aux risques les plus aigus au niveau communautaire sont Raqqah (qui a subi de violents combats et connu des flux croissants de personnes déplacées en 2017), ainsi que Deir ez-Zor, Hama et Alep.

### La Pandémie COVID-19 entraînant la fermeture généralisée d'écoles dans le monde entier

La fermeture généralisée des écoles pendant la COVID-19 a mis en évidence la nécessité de mettre en place des systèmes éducatifs plus résistants, avec des méthodes permettant d'assurer l'apprentissage à distance lorsque les écoles sont fermées. Cependant, l'accès aux technologies permettant de faciliter l'apprentissage à distance n'est pas réparti équitablement, entre les groupes et les régions, les plus pauvres étant les moins susceptibles d'avoir accès aux différentes technologies pouvant être utilisées dans l'apprentissage à distance (télévision, SMART phones, radio, Internet, électricité, téléphones mobiles) (Dreesen et. Al, 2020). Pour aider à orienter l'élaboration de politiques appropriées afin de poursuivre l'apprentissage des enfants lors des fermetures d'écoles, les ministères de l'Éducation et les acteurs de l'éducation peuvent utiliser des outils simples tels que l'arbre de décision de l'apprentissage à distance mis au point par l'UNICEF.

([https://inee.org/system/files/resources/UNICEF\\_COVID19\\_DECISION\\_TREE\\_V8\\_CLICK\\_HERE.pdf](https://inee.org/system/files/resources/UNICEF_COVID19_DECISION_TREE_V8_CLICK_HERE.pdf))



Dans la plupart des pays, des approches multiples sont nécessaires pour couvrir la population cible à l'aide de différents moyens.

L'analyse des enquêtes de ménages récentes peut donner un aperçu des types de technologies détenues par divers groupes, dans différentes localités. Cette analyse peut aider le secteur de l'éducation à planifier les périodes de fermeture des écoles et de délivrance de l'enseignement à distance. L'analyse, dans chaque pays, au niveau régional peut permettre d'identifier les zones et les populations qui peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire et de différentes méthodes de prestations (voir l'exemple avec les données du Togo ci-dessous).

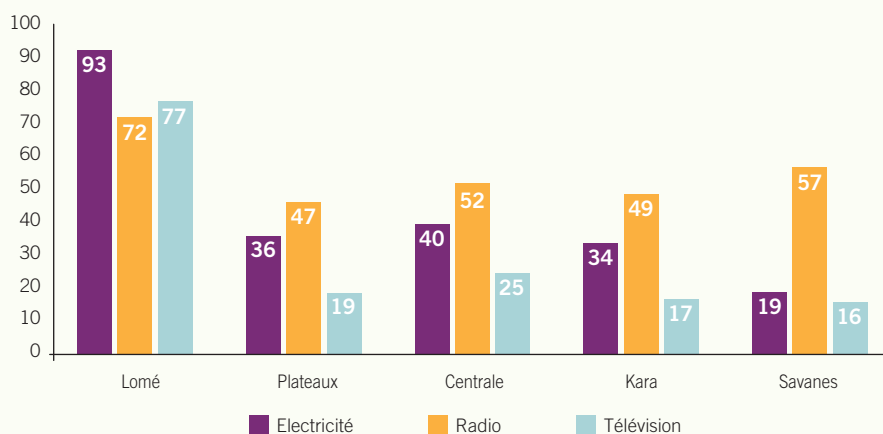
**EXEMPLE  
12.12**

**(Accès aux Technologies) :  
Analyse régionale pour l'apprentissage à distance au Togo**

Source : MIS 2017

GRAPHIQUE 12.11

**Togo - % des ménages ayant accès aux technologies pour l'apprentissage à distance, par région**



**Analyse :**

Il existe des grandes inégalités entre les régions en termes d'accès des ménages à l'électricité, à la radio et à la télévision. À Lomé, la région de la capitale, l'accès à chaque technologie est élevé avec des taux d'électricité de 93% ; 72% des ménages possèdent une radio et 77% une télévision. La région des Savanes, en revanche, présente les niveaux d'électrification les plus faibles (19%), mais des taux de possession de radio plus élevés (57%) que les régions de la Kara (49%), du Centre (52%) et des Plateaux (47%). Cet exemple illustre les défis à relever pour assurer un enseignement à distance équitable, dans des pays où les niveaux de propriété technologique varient considérablement d'un groupe à l'autre. Les responsables de l'éducation peuvent utiliser les données d'enquête disponibles pour comprendre les domaines dans lesquels un soutien et des investissements supplémentaires sont nécessaires pour atteindre les apprenants, et concevoir des systèmes d'apprentissage à distance qui garantissent l'accès aux plus marginalisés.

### **Possibilités d'éducation suscitées par la crise**

Il est également utile de documenter les éventuelles offres d'éducation suscitées par la crise. En RCA, par exemple, avec l'appui de l'UNICEF et d'autres partenaires, le ministère de l'Éducation a installé, d'avril 2014 à novembre 2017, 315 centres temporaires d'enseignement et de protection des enfants dans des camps de personnes déplacées. Des milliers d'enfants ont ainsi pu poursuivre leur éducation, après avoir fui leur région d'origine ou après la destruction de leur école (Analyse du secteur de l'éducation de la RCA, 2018). En Jordanie, l'énorme afflux de réfugiés syriens a mis à rude épreuve les ressources humaines et financières du système éducatif (surnombre, classes alternées, réduction des temps d'enseignement et baisse de la qualité de l'éducation). En conséquence, le gouvernement a pris les mesures suivantes : i) location de bâtiments scolaires ; ii) remaniement de la carte scolaire pour y intégrer de petites écoles ; iii) amélioration des opérations de cartographie visant à évaluer plus précisément le degré de surcharge des classes et à mettre en place une stratégie plus cohérente de construction de nouveaux établissements scolaires ; iv) préparation d'un plan à l'intention des réfugiés syriens qui a mis en lumière la nécessité de créer 51 écoles dans les différents gouvernorats (PSE de la Jordanie, 2018).

### **Éducation non formelle**

L'analyse de l'impact des risques sur l'offre en éducation devra aussi prendre en compte les possibilités d'éducation non formelle, y compris, le cas échéant, d'apprentissage accéléré. En effet, à moyen terme, il peut arriver que la crise ait fait perdre plusieurs années d'éducation à de nombreux enfants. Le cursus général officiel, même s'il est gratuit et accessible, ne sera pas forcément adapté à leurs besoins, ou ne comprendra pas nécessairement de passerelles permettant à ces enfants de rejoindre le système éducatif formel.

Il est donc important d'évaluer le nombre des enfants qui ont la possibilité de suivre des parcours éducatifs non traditionnels. Ceux-ci ne sont pas toujours pris en compte par les indicateurs habituels du secteur de l'éducation. Il convient, en outre, de combiner cette étude avec une analyse qualitative de l'adéquation de l'offre (types d'éducation proposés) aux besoins. La question de la discontinuité de l'éducation, qui pose déjà un problème au sein du système éducatif formel lorsque celui-ci n'assure pas les plus hauts niveaux d'enseignement, est encore plus aiguë dans l'éducation non formelle.

### **Fermeture d'écoles dues à la pandémie COVID-19 et besoins pour atténuer les pertes d'apprentissage**

Les fermetures d'écoles dans le monde entier en raison de la COVID-19 présentent ce que l'on a appelé «un risque sans précédent pour l'éducation, la protection et le bien-être des enfants» (UNESCO *et al.*, 2020). La Banque mondiale estime qu'environ 10 000 milliards de dollars de revenus pourraient être perdus pour la cohorte actuelle d'apprenants en raison de niveaux d'apprentissage plus faibles et de leur potentiel d'abandon scolaire (Azevedo *et al.*, 2020). Dans le cas de fermetures d'écoles étendues et prolongées, l'apprentissage accéléré et les programmes de rattrapage sont essentiels pour atténuer la perte d'apprentissage (Nugroho *et al.*, 2020). Le *Cadre pour la réouverture des écoles* de l'UNESCO, de l'UNICEF, de la Banque mondiale, du PAM et du HCR (<https://www.unicef.org/media/71366/file/Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>) recommande aux pays de mettre en œuvre des programmes de rattrapage à grande échelle pour atténuer la perte d'apprentissage, ainsi que des modèles parallèles d'enseignement accéléré pour intégrer les enfants non scolarisés ou trop âgés.

### 2.1.3 IMPACT DES ALÉAS ET DES CONFLITS SUR LA DEMANDE D'ÉDUCATION

L'analyse de l'impact des risques et des crises sur la demande d'éducation revient à étudier les effets de ces phénomènes sur la propension de la population (parents et enfants) à s'investir dans l'éducation. En l'occurrence, il est utile de rassembler des éléments sur les avis et décisions en matière d'éducation des parents, des encadrants et des enfants eux-mêmes, en situation de crise. On peut, par exemple, établir à cet effet un bref questionnaire visant à recueillir les avis des ménages.

Il faut aussi procéder à l'analyse des questions liées à la crise qui sont susceptibles d'avoir des répercussions négatives sur la demande d'éducation. En voici quelques exemples : problèmes de sécurité sur le trajet de l'école, grossesses d'adolescentes, mariages d'enfants, travail et exploitation des enfants, y compris leur recrutement dans des forces ou groupes armés, déplacements forcés ou baisse de la rentabilité économique de l'éducation. Tous ces facteurs sont susceptibles de freiner la demande d'éducation des ménages. En cas de crise prolongée, il peut être intéressant de déterminer l'effet de la crise sur le revenu des ménages étant donné qu'une baisse de celui-ci a tendance à entraîner une réduction de la demande d'éducation.

#### EXEMPLE 12.13

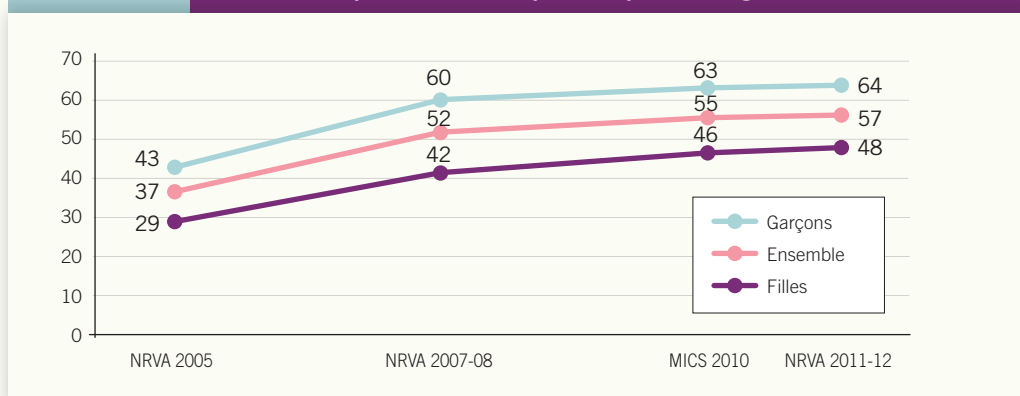
**(Impact des risques sur la demande) :**  
**Recherche des facteurs liés à la demande qui influent sur la présence en classe, Afghanistan, 2011-2012**

Source : Extrait adapté de l'évaluation nationale du risque et de la vulnérabilité 2011-2012 (Afghanistan CSO, 2014)

En raison de ses particularités climatiques et naturelles et du fait que le pays est un foyer historique de conflits sociaux et politiques, l'Afghanistan présente un profil de risque élevé. Selon les évaluations conduites auprès des ménages et des collectivités, une large part de la population a des conditions de vie difficiles et précaires.

L'évaluation nationale du risque et de la vulnérabilité (NRVA), menée périodiquement, compile les taux de fréquentation nets pour tous les cycles d'enseignement. Selon les résultats, une bonne moitié de la population d'âge primaire et environ un tiers de la population d'âge secondaire fréquentent l'école, ce qui

GRAPHIQUE 12.12 Taux net de fréquentation dans le primaire, par sexe, Afghanistan, 2005-2012



implique, par voie de conséquence, que de nombreux enfants ne sont pas scolarisés (2,1 millions pour le primaire et 2,5 millions pour le secondaire). L'accès à l'éducation et la fréquentation effective sont des questions complexes qui, du point de vue de la demande, intègrent des considérations d'ordre économique, culturel, sécuritaire, sanitaire et de trajet.

### Analyse :

Les enquêtes mettent en évidence une tendance à l'amélioration des taux nets de fréquentation depuis 2005. Le graphique 12.11 montre toutefois une amélioration rapide jusqu'en 2007-2008 suivie d'un ralentissement relatif du rythme. Cela pourrait s'expliquer par l'atténuation de l'effet de rattrapage correspondant à l'entrée dans le cycle primaire des enfants n'ayant pas eu la possibilité de le faire pendant les années du régime des talibans, les filles n'étant pas autorisées à aller à l'école durant cette période. Une autre explication pourrait être liée à la difficulté croissante de surmonter les obstacles à l'éducation, une fois intégré le public le plus facile à atteindre et le plus sensibilisé à l'utilité de l'éducation.

Comme le montre le tableau 12.11, les raisons pour lesquelles des élèves potentiels ne fréquentent pas l'école varient considérablement selon l'âge, le lieu d'habitation et le sexe. L'insécurité, qui est le principal obstacle à l'éducation en milieu rural, concerne 7 % des élèves en moyenne. Outre les questions de trajet ou de défaut de locaux scolaires, qui sont des aspects liés à l'offre, pour les filles, la raison principale de non-fréquentation de l'école combine un certain nombre de considérations culturelles. S'agissant des garçons, ce sont les questions économiques, en premier lieu la nécessité de travailler pour la famille, qui constituent la raison principale. À l'échelle nationale, cette dernière raison explique presque autant la non-fréquentation des élèves dans le secondaire (42 %) que des étudiants dans le supérieur (46 %).

TABLEAU 12.11	Raisons expliquant la non-scolarisation de la tranche de population 6-24 ans, par âge scolaire et par sexe, Afghanistan, 2011/2012								
	Tranches d'âge								
	Primaire			Secondaire			Tertiaire		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
<b>National</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>
Distance / accès	33 %	29 %	31 %	24 %	22 %	23 %	14 %	20 %	17 %
Raisons économiques	11 %	4 %	7 %	42 %	5 %	19 %	46 %	3 %	23 %
Raisons culturelles	7 %	34 %	23 %	5 %	52 %	35 %	5 %	53 %	31 %
Insécurité	6 %	5 %	6 %	4 %	5 %	5 %	6 %	7 %	6 %
Problèmes liés à l'école	21 %	14 %	17 %	16 %	10 %	12 %	10 %	7 %	8 %
Enfant trop jeune	14 %	9 %	11 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Autres raisons	7 %	5 %	6 %	8 %	6 %	7 %	19 %	9 %	14 %

Selon l'évaluation nationale, au moins 84 % des ménages ont indiqué avoir subi des chocs familiaux au cours de l'année précédant l'enquête (voir l'exemple 12.4), liés notamment aux prix alimentaires et agricoles, à l'alimentation en eau et à des problèmes agricoles. La plupart de ces problèmes sont typiques d'une société majoritairement agricole soumise à des conditions climatiques difficiles, avec une agriculture sous-développée et un soutien vétérinaire insuffisant, sans oublier les catastrophes naturelles (expressément citées par 36 % des ménages). L'évaluation nationale mentionne, parmi les principales stratégies adoptées par de nombreuses familles pour faire face aux difficultés, le retrait des enfants de l'école pour leur faire accomplir des travaux peu rémunérés.

### **Insécurité alimentaire et alignement de l'alimentation scolaire sur les besoins**

En situation d'insécurité alimentaire, l'alimentation scolaire constitue un important levier de fréquentation des écoles. Il est donc important de vérifier que les repas scolaires correspondent aux besoins de crise. Différents indicateurs peuvent être utilisés à cet effet : nombre des écoles ayant un programme d'alimentation scolaire, nombre d'élèves bénéficiant d'un programme de ce type, nombre de déjeuners ou petits-déjeuners servis (par jour, par semaine, par an), etc. Ces chiffres pourront être ramenés au nombre total des écoles et des élèves dans le pays ou la région, de manière à établir des pourcentages faciles à analyser et à comparer aux chiffres des régions, districts, etc. non touchés par la crise. Tout en isolant la source de financement, on pourra analyser le coût du programme et calculer des unités de coût par élève ou par repas servi.

### **Sentiment de sécurité et problème de la violence à l'école**

Il s'agit de faire le point des informations disponibles sur les problèmes de violence dans les écoles et dans leurs environs ainsi que sur les éventuels mécanismes mis en place pour y répondre. Pour ce faire, on fera appel aux bases de données officielles (SIGÉ, registres de protection de l'enfance ou des affaires sociales), on passera en revue la législation, les codes ou les règlements existants et on interrogera les élèves, les parents et les enseignants.

Il est important de savoir si les élèves ont un sentiment de sécurité à l'école et dans ses environs. En effet, les locaux scolaires (et le trajet pour s'y rendre) ne sont pas toujours sûrs dans les zones touchées par un conflit. Il n'est généralement pas possible d'obtenir des données sur ces perceptions à partir des sources traditionnelles. C'est la raison pour laquelle il faudra souvent mener une enquête spécifique ou une opération de collecte de données. Il est également intéressant d'étudier le sentiment de sécurité des enseignants, car, dans les zones touchées par un conflit, il arrive que le personnel enseignant soit la cible de forces armées ou soit victime de violences.

Au-delà du ressenti, ces dernières années, la violence en milieu scolaire est devenue un problème grave dans de nombreux pays, y compris en dehors des situations de conflit. Il est néanmoins avéré que les pays touchés par un conflit armé ou un conflit intercommunautaire connaissent souvent une augmentation de la violence en milieu domestique et scolaire. C'est la raison pour laquelle il convient d'analyser sous cette rubrique les données relatives à la violence envers les enfants en milieu scolaire, en particulier la violence sexiste, le recours à des punitions corporelles, les intimidations et la violence entre pairs. Les SIGÉ, ou les registres de protection de l'enfance ou des affaires sociales peuvent renfermer des données sur ce point.

La violence à l'école est aggravée par les actes ou les menaces de violence sur le trajet qui mène à l'école. Il existe diverses stratégies pour gérer les problèmes de violence à l'école et à ses abords. Certaines passent par la mise en place de codes de conduite, d'opérations de formation ou de sensibilisation des personnels et des populations, ou encore la mise en place de référents ou de mécanismes de plainte sécurisés.

### **Demande d'éducation suscitée par la crise**

De la même façon qu'une catastrophe ou une crise peut créer des conditions particulières qui, dans certains lieux, mèneront à un accroissement de l'offre d'éducation, les déplacements de populations ont pour effet de délocaliser la demande en services d'éducation émanant des personnes déplacées et des réfugiés. Par conséquent, un important volet de l'évaluation de l'impact des aléas et des conflits sur l'éducation, en particulier quand l'effet est d'envergure et susceptible de se prolonger, consiste à effectuer une évaluation des besoins. L'encadré 12.3 rend compte du résultat de l'évaluation des besoins réalisée pour les réfugiés rohingyas au Bangladesh.

**884** Profils **59** Zones **185** Entretiens **95** Blocs



## DÉTAIL DES GROUPES DE POPULATION

Réfugiés arrivés avant le 25 août  
Réfugiés arrivés après le 25 août  
Réfugiés vivant au sein de la population d'accueil  
Population d'accueil

## Éducation

## PRINCIPAUX OBSTACLES À L'ÉDUCATION

Les répondants des groupes de réfugiés arrivés avant et après le mois d'août vivant dans des camps ont déclaré que le manque d'installations scolaires était le principal obstacle pour les garçons comme pour les filles.



Les membres de la population d'accueil et les réfugiés vivant au sein de celle-ci ont déclaré que le principal obstacle à l'éducation provenait du fait que les garçons devaient travailler\*

Les répondants parmi les réfugiés vivant au sein de la population d'accueil ont déclaré que le principal obstacle freinant l'accès à l'éducation des filles était le fait que ce n'était pas une priorité pour les parents\*



Les répondants issus de la population d'accueil ont déclaré que le principal obstacle à l'éducation des filles était qu'ils ne pouvaient pas se permettre de les envoyer à l'école financièrement\*

Nombre d'enfants âgés de 4 à 18 ans n'ayant pas fréquenté l'école au cours des 12 derniers mois



**DU PLUS ÉLEVÉ**

**30 %**  
des répondants du groupe des réfugiés arrivés après le mois d'août ont déclaré qu'une majorité des enfants n'étaient pas allés à l'école

**10 %**  
des répondants du groupe des réfugiés arrivés après le mois d'août ont déclaré que la quasi-totalité des enfants n'étaient pas allés à l'école pendant cette période



**AU PLUS BAS**

**58 %**  
des répondants de la population d'accueil ont indiqué que seulement une minorité d'enfants n'étaient pas allés à l'école

**25 %**  
des répondants de la population d'accueil ont indiqué que presque tous les enfants étaient allés à l'école

Les activités ci-dessous sont celles que les répondants ont jugées les plus utiles pour les enfants réfugiés

**80 %** activités éducatives **43 %** activités récréatives **31 %** activités professionnalisantes

La fourniture de matériels pédagogiques est citée comme la **PRIORITÉ NUMÉRO 1** pour les enseignants de tous les types de population

Les enseignants travaillant avec les réfugiés arrivés avant et après le mois d'août ont cité la formation disciplinaire comme **PRIORITÉ NUMÉRO 2**

Les enseignants travaillant avec les réfugiés vivant au sein de la population d'accueil ont cité la formation pédagogique comme **PRIORITÉ NUMÉRO 2**

\* voir page 27 et 28 le détail des pourcentages

## Protection infantile

## FACTEURS DE RISQUES

Les répondants de tous les groupes de population ont hiérarchisé comme suit les risques auxquels sont exposés\*\*

## LES GARÇONS

**54 %** accidents de la route  
**45 %** se perdre  
**41 %** catastrophes naturelles  
**37 %** trafics



## LES FILLES

**47 %** mariage précoce  
**37 %** accidents de la route  
**36 %** catastrophes naturelles  
**35 %** se perdre  
**35 %** trafics



\*\*sur la base de la fréquence des réponses

## ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

**57 %** des répondants ont indiqué que les enfants en situation de handicap souffraient davantage



## ENFANTS ISOLÉS ET SÉPARÉS DE LEUR FAMILLE

**62 %** des répondants ont indiqué que des enfants étaient privés de leurs deux parents



## ABUS DE SUBSTANCES

**25,4 %** des répondants ont cité l'abus d'alcool ou de drogue comme l'une des raisons des violences domestiques



## VIOLENCES DOMESTIQUES

**67 %** des répondants ont signalé une augmentation des violences domestiques (harcèlement psychologique et physique)



## TRAFICS

**61 %** des répondants ont déclaré que les garçons faisaient davantage l'objet de trafics que les filles



## DÉTRESSE

**50 %** des répondants ont déclaré avoir remarqué des signes de détresse chez les enfants



## 2.2 Création d'indices synthétiques du risque pour l'éducation

Les indices de risques composites, tels ceux utilisés à la section 1.2.3, donnent une mesure synthétique du risque qui existe en un lieu. Aux fins du présent chapitre, pour décrire au mieux la façon dont le système éducatif est exposé aux risques et l'importance de leur impact sur l'enseignement, il est particulièrement utile de recourir à des indices synthétiques des risques spécifiques à l'éducation. Lorsque des indices propres à l'éducation ne sont pas disponibles, on pourra en élaborer un. Les trois méthodes proposées ici pourront être utilisées individuellement ou combinées en fonction du contexte national. Pour de plus amples détails, le lecteur consultera la note méthodologique relative à l'échelle de gravité des besoins éducatifs élaborée dans le cadre du projet Whole of Syria (WoS), présentée à l'annexe 12.3.

1. Utilisation d'un indice composite du risque existant, tel celui fourni par les Aperçus des besoins humanitaires (HNO), combiné aux données SIGE au niveau local
2. Catégorisation du niveau de vulnérabilité des districts éducatifs sur la base de sources d'information secondaires
3. Création directe d'un indice synthétique du risque pour l'éducation, sur la base d'une étude des risques et de la vulnérabilité au niveau des établissements et des districts scolaires.

Une fois que l'on dispose d'un indice synthétique portant, par exemple, sur le niveau des districts – qu'il s'agisse d'un indice préexistant ou qu'il soit créé spécialement, on pourra l'utiliser de différentes façons : i) pour comparer la valeur de l'indice d'un district à l'autre ; ii) pour calculer la proportion des districts exposés à un risque élevé ; iii) pour cartographier les districts en situation de risque élevé ; iv) pour créer un profil de risque des provinces en calculant le nombre ou la proportion de leurs districts pour lesquels l'indice dépasse un seuil donné.

### 2.2.1 COMBINAISON D'UN INDICE COMPOSITE DU RISQUE AVEC DES DONNÉES SIGE

L'exemple ci-dessous illustre cette approche, avec l'utilisation d'un indice HNO au Soudan du Sud. Cette méthode a l'avantage de permettre une exploitation rapide de l'indice composite du risque existant. En revanche, les indices de ce type, qui sont rarement calculés à un niveau très désagrégé, portent généralement sur des régions et des provinces, éventuellement sur des districts, mais pas sur des établissements. De plus, le croisement de l'indice synthétique avec les données SIGE peut poser des problèmes si les divisions administratives du pays ne correspondent pas exactement à celles des autorités éducatives.

La méthode visant à exploiter les indices composites pour créer un indice synthétique du risque propre à l'éducation se décompose comme suit :

1. sélectionner les principaux indicateurs du secteur de l'éducation pour lesquels des données fiables sont disponibles pour la période désirée et pour toutes les zones du pays susceptibles d'être concernées par des aléas ou des conflits ;
2. s'assurer que les indicateurs retenus couvrent les aspects essentiels de l'accès à l'éducation, de son équité et de sa qualité ;
3. vérifier que les indicateurs ne présentent pas de corrélation élevée et ajuster la liste autant de fois que nécessaire pour obtenir une liste satisfaisante ;
4. calculer des indicateurs moyens à partir de cette liste pour chacune des plus petites sous-divisions du pays pour lesquelles un indice HNO est disponible ;
5. classer les indicateurs moyens en leur attribuant une valeur comprise entre 0 et 1, la valeur 0 désignant une situation très favorable (forte scolarisation ou faible taux d'abandon) et la valeur 1 une situation catastrophique (faible taux de parité filles-garçons, ratio élèves/enseignant élevé). Il est à noter que la valeur de classement peut être inversement proportionnelle à la valeur de l'indicateur, selon la nature de celui-ci ;
6. affecter des pondérations à chacun des classements retenus pour les indicateurs moyens et à l'indice HNO, en fonction de l'évaluation de leur importance relative dans le contexte local ;
7. établir la formule de production de l'indice synthétique du risque, sur la base d'une combinaison des valeurs de chacun des indicateurs moyens et de l'indice HNO et de leurs pondérations respectives ;
8. évaluer les résultats à la lumière des connaissances des spécialistes locaux afin de confirmer la validité de la formule utilisée et ajuster les pondérations autant de fois que nécessaires pour obtenir des résultats cohérents.

#### EXEMPLE 12.14

#### **(Indice synthétique du risque pour l'éducation, avec utilisation du HNO) : Risque au niveau des comtés, en fonction du degré des besoins humanitaires au Soudan du Sud, 2015**

*Source : Extrait adapté de l'analyse sectorielle du Soudan du Sud, 2017*

Au Soudan du Sud, l'OCHA consolide régulièrement une série d'indicateurs collectés par des groupes humanitaires au niveau des districts, qui servent à composer quatre indices de « gravité relative des besoins » portant sur : i) les conflits et les déplacements ; ii) les décès, blessures et maladies ; iii) l'insécurité alimentaire ; iv) la malnutrition chronique. Ces quatre indicateurs sont ensuite combinés par l'application d'une formule pondérée de création d'un indice synthétique du risque.

Pour l'analyse sectorielle 2017, une moyenne a été calculée à partir des indices synthétiques fournis par l'OCHA pour octobre 2014 et avril 2015, afin de produire un indice synthétique du risque pour le début de l'année 2015 qui coïncidait avec le début de l'année scolaire (voir le tableau 12.12). Les comtés ont ensuite été classés en fonction de leur valeur médiane de l'indice et répartis en quatre groupes allant de risque faible (niveau 1 correspondant aux États dont les valeurs sont les plus faibles) à risque particulièrement critique (niveau 4).

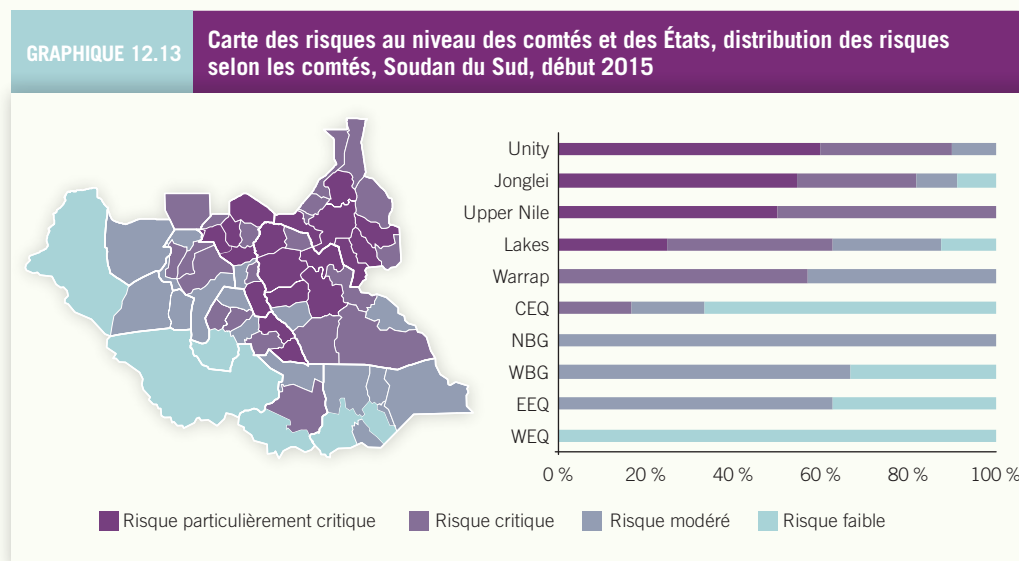
TABLEAU 12.12

## Détermination des risques au niveau des comtés sur la base des indicateurs HNO de l'OCHA, Soudan du Sud, début 2015

Etat	Comté OCHA	Indices de risque			Indices de risque	Etat	Comté OCHA	Indices de risque			Indices de risque
		2014	2015	Moyenne				2014	2015	Moyenne	
Jonglei	Canal	0,68	0,80	0,741	4	Lakes	Rumbek North	0,25	0,39	0,323	2
Jonglei	Duk	0,79	0,68	0,733	4	EEQ	Ikotos	0,21	0,42	0,317	2
Upper Nile	Baliet	0,76	0,64	0,703	4	NBG	Aweil East	0,38	0,24	0,312	2
Unity	Rubkona	0,73	0,65	0,693	4	WBG	Wau	0,33	0,29	0,307	2
Upper Nile	Luakpiny/Nasir	0,65	0,68	0,663	4	NBG	Aweil West	0,32	0,29	0,304	2
Unity	Panyijjar	0,66	0,64	0,653	4	NBG	Aweil South	0,25	0,35	0,304	2
Jonglei	Fangak	0,58	0,70	0,643	4	EEQ	Kapoeta East	0,28	0,31	0,294	2
Upper Nile	Malakal	0,57	0,70	0,633	4	Unity	Mayendit	0,31	0,26	0,286	2
Jonglei	Ayod	0,58	0,62	0,603	4	EEQ	Lafon	0,25	0,31	0,283	2
Upper Nile	Longochuk	0,51	0,68	0,598	4	NBG	Aweil Centre	0,34	0,22	0,282	2
Unity	Pariang	0,65	0,51	0,581	4	Warrap	Tonj East	0,21	0,33	0,271	2
Upper Nile	Panyikang	0,67	0,49	0,578	4	Lakes	Rumbek East	0,21	0,32	0,267	2
Upper Nile	Ulang	0,50	0,65	0,574	4	WBG	Jur River	0,11	0,42	0,266	2
Unity	Mayom	0,63	0,52	0,572	4	EEQ	Kapoeta North	0,24	0,27	0,254	2
Unity	Koch	0,61	0,52	0,565	4	CEQ	Terekeka	0,22	0,24	0,230	2
Jonglei	Nyrol	0,58	0,53	0,556	4	Warrap	Tonj South	0,17	0,29	0,229	2
Jonglei	Uror	0,58	0,51	0,545	4	NBG	Aweil North	0,21	0,24	0,225	2
Lakes	Yirol East	0,55	0,51	0,534	4	Jonglei	Twic East	0,15	0,28	0,217	2
Lakes	Awerial	0,52	0,51	0,515	4	EEQ	Kapoeta South	0,21	0,22	0,217	2
Unity	Guit	0,55	0,46	0,503	3	Lakes	Wulu	0,18	0,25	0,215	1
Jonglei	Akobo	0,51	0,45	0,481	3	EEQ	Magwi	0,19	0,21	0,200	1
Unity	Leer	0,49	0,41	0,449	3	Jonglei	Pochalla	0,16	0,22	0,190	1
Upper Nile	Renk	0,43	0,46	0,442	3	WBG	Raga	0,14	0,23	0,186	1
Unity	Abiemnhom	0,47	0,41	0,441	3	EEQ	Torit	0,12	0,24	0,181	1
Lakes	Rumbek Centre	0,38	0,48	0,428	3	EEQ	Budi	0,08	0,24	0,162	1
Upper Nile	Melut	0,36	0,48	0,420	3	CEQ	Yei	0,16	0,15	0,157	1
Lakes	Cueibet	0,43	0,39	0,413	3	WEQ	Mundri East	0,11	0,20	0,155	1
Jonglei	Bor South	0,37	0,45	0,412	3	WEQ	Nagero	0,07	0,17	0,121	1
Upper Nile	Maiwut	0,39	0,43	0,409	3	CEQ	Kajo-Keji	0,12	0,11	0,116	1
Upper Nile	Maban	0,30	0,49	0,395	3	CEQ	Morobo	0,12	0,11	0,116	1
Upper Nile	Manyo	0,30	0,48	0,389	3	WEQ	Yambio	0,10	0,13	0,114	1
Jonglei	Pibor	0,35	0,41	0,382	3	WEQ	Tambura	0,07	0,15	0,110	1
Lakes	Yirol West	0,34	0,42	0,382	3	WEQ	Maridi	0,10	0,10	0,103	1
Warrap	Tonj North	0,20	0,53	0,364	3	CEQ	Lainya	0,08	0,09	0,087	1
Warrap	Gogrial West	0,25	0,47	0,360	3	WEQ	Mvolo	0,07	0,09	0,080	1
CEQ	Juba	0,37	0,35	0,360	3	WEQ	Mundri West	0,05	0,10	0,077	1
Warrap	Gogrial East	0,21	0,50	0,357	3	WEQ	Ezo	0,05	0,07	0,059	1
Warrap	Abyei Region	0,35	0,35	0,354	3	WEQ	Ibba	0,05	0,07	0,059	1
Upper Nile	Fashoda	0,26	0,41	0,333	3	WEQ	Nzara	0,05	0,07	0,059	1
Warrap	Twic	0,33	0,33	0,330	2						

Abréviations utilisées pour les États : EQOR - Équatoria orientale ; BGN - Bahr el Ghazal du Nord ; BGOC - Bahr el Ghazal occidentale ; EQC - Équatoria central ; EQOC - Équatoria occidentale

Le niveau de risque a ensuite été croisé avec les données du SIGE national, de façon à établir une carte des États présentant les risques les plus élevés, à évaluer les effets potentiels des risques sur différents indicateurs du secteur éducatif, et à calculer la proportion des comtés figurant dans chacun des quatre groupes de risque pour déterminer la gravité de la situation au niveau des États (voir le graphique 12.13).



#### Analyse :

L'indice de gravité du risque de l'OCHA donne des éléments précieux sur le niveau du risque au niveau des comtés et des États du Soudan du Sud au début de l'année 2015. La carte montre que les zones touchées par le conflit (Nil supérieur, Unité et Jonglei) présentent le plus haut risque, chacune d'elles comprenant six comtés (soit plus de 45 % du territoire) dans la catégorie « risque particulièrement critique ». Les États les plus éloignés des zones de conflit (Bahr el Ghazal occidental et Équatoria occidentale) sont moins exposés.

### 2.2.2 CATÉGORISATION DE LA VULNÉRABILITÉ DES DISTRICTS SCOLAIRES

Cette approche implique l'emploi de sources secondaires d'information sur les risques pour établir le niveau de risque de chaque district. Des pondérations pourront être attribuées, en fonction du nombre de risques, de leur intensité et de leur récurrence, pour établir un classement. Des seuils seront ensuite déterminés au sein du classement selon le niveau général de risque. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que, compte tenu de la nature hétérogène des données utilisées, de l'attribution d'une pondération à différents risques et de la fixation de seuils pour établir les niveaux de risque, cette méthode peut s'avérer problématique et déboucher sur des résultats peu fiables. On testera différentes options pour les valeurs de pondération et de seuil. La catégorisation étant un exercice quelque peu subjectif, elle peut être influencée par le type de données disponibles. Il est donc important de vérifier qu'elle est effectuée par un groupe réunissant des parties prenantes diverses, ayant des points de vue différents et disposant de connaissances sur le contexte local des principaux domaines de risque. En outre, il est judicieux de limiter le nombre des niveaux de risque, la valeur de la catégorisation étant liée à sa nature comparative.

**EXEMPLE  
12.15**

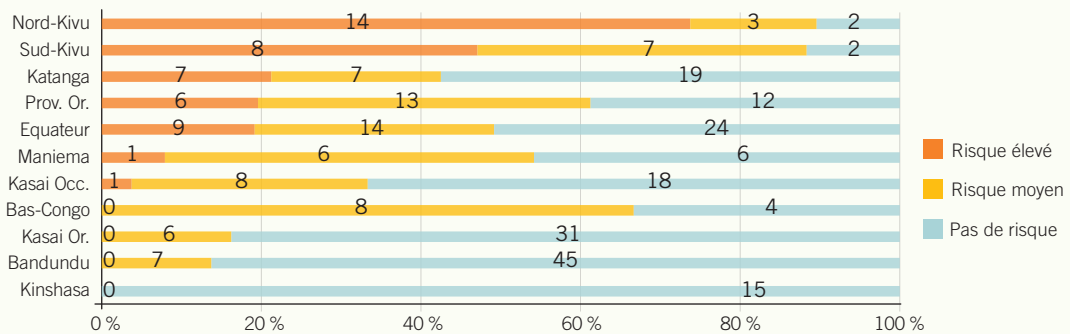
**(Échelle de vulnérabilité des districts scolaires) :  
Exposition aux risques des différents districts des provinces touchées par le conflit,  
RDC, 2012**

Source : Extrait adapté de l'analyse du secteur de l'éducation de la RDC, 2014

En RDC, pour l'analyse sectorielle, le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel et le cluster éducation ont uni leurs efforts pour concevoir une échelle de vulnérabilité au niveau des districts scolaires, sur la base des données humanitaires du cluster éducation, du plan d'intervention humanitaire, du rapport annuel 2012 et des résultats de l'étude menée par l'organisation Search for Common Ground. Trois niveaux de vulnérabilité ont été définis : absence de risque, risque moyen et risque élevé.

**GRAPHIQUE 12.14**

**Répartition des sous-divisions par niveau de risque, dans les provinces touchées par le conflit, RDC, 2012**

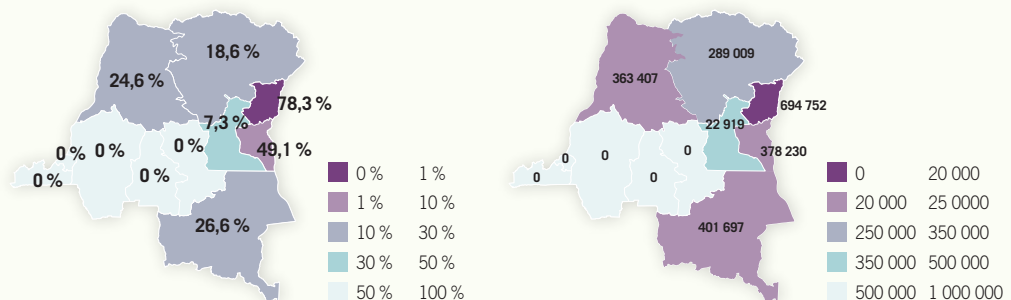


**Analyse :**

Sur les 303 sous-divisions de la RDC, 195 se trouvent dans des zones dépourvues de risque (59 %) et 125 dans des zones à risque, dont 46 dans des zones à haut risque. Ces dernières représentent 15 % des sous-divisions. Dans les six provinces touchées par des conflits, cette proportion varie de 8 % pour le Maniema à 74 % pour le Nord-Kivu. Les zones à risque (y compris à haut risque) représentent 42,4 % du territoire du Katanga et 89 % de celui du Nord-Kivu.

**CARTE 12.3**

**Proportion des écoles et nombre des élèves situés dans des zones à haut risque des provinces touchées par un conflit en RDC, 2011/2012**



## 2.2.3 PRODUCTION D'UN INDICE COMPOSITE DU RISQUE DANS LE SECTEUR ÉDUCATIF PAR LE BIAIS D'UNE ENQUÊTE SPÉCIFIQUE

Si aucune des méthodes présentées ci-dessus ne semble adaptée, en raison de l'absence d'un indice composite du risque général, d'une couverture insuffisamment désagrégée, d'une divergence importante entre divisions administratives et divisions scolaires, ou encore faute de sources de données, il peut être nécessaire de procéder à une enquête pour recueillir les informations nécessaires sur la nature, la gravité, la fréquence et l'impact des risques. Ce type d'enquête peut être organisée au niveau des régions, des provinces, des districts ou des établissements scolaires, sur la base d'échantillons représentatifs (un exemple de questionnaire est donné à l'annexe 12.1). L'analyse des résultats de l'enquête comprendra des étapes similaires à celles décrites aux points 5 à 7 ci-dessus pour la combinaison d'un indice composite du risque avec les données SIGE.

### EXEMPLE 12.16

#### (Indices synthétiques du risque dans le secteur de l'éducation) : Indices régionaux des aléas et des conflits dans le système éducatif ivoirien, 2011-2015

Source : adaptation à partir de l'analyse sectorielle de l'éducation de la Côte d'Ivoire, 2015

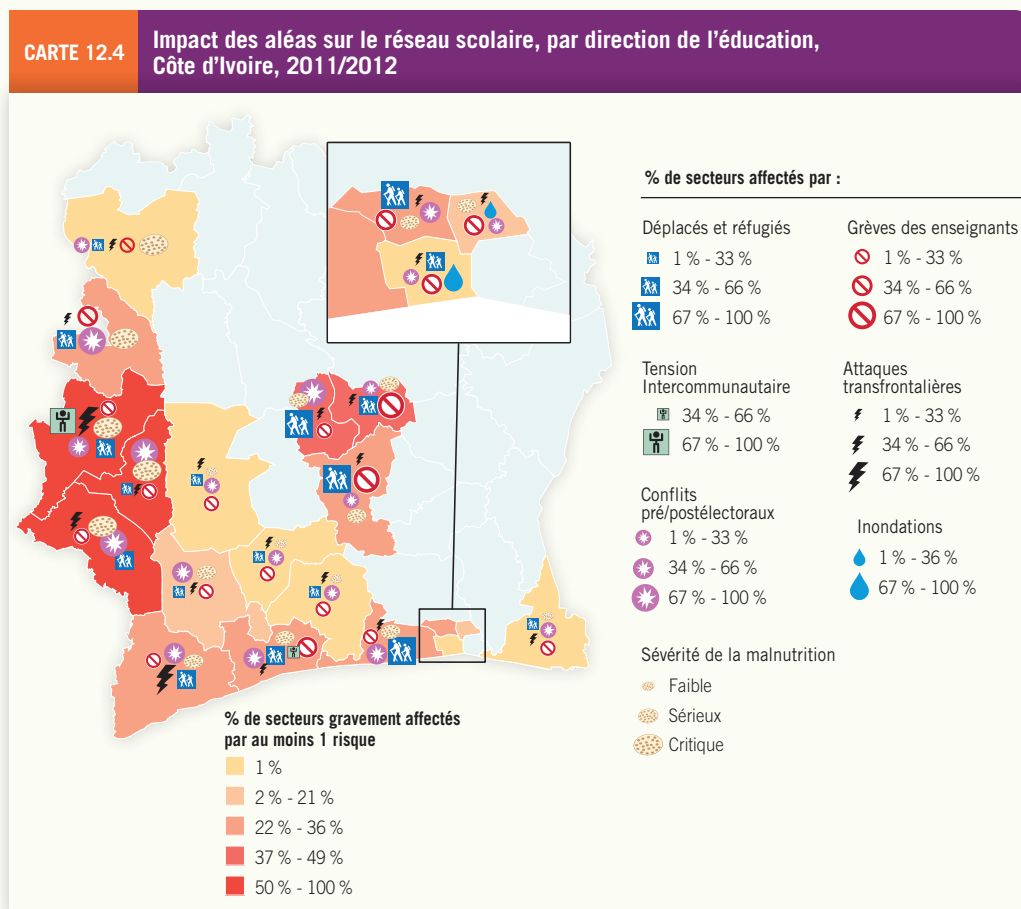
Les résultats de l'enquête nationale sur les risques et la vulnérabilité en milieu scolaire réalisée par l'École nationale supérieure de statistique et d'économie appliquée (ENSEA) en 2015 ont été exploités pour créer un indice synthétique du risque en milieu scolaire.

DRENET	Grèves	Déplacés/ réfugiés	Conflits	Inondations	Attaques	Tensions IC	Épidémies	Niveau global
Guiglo	29,4	11,2	17,4		9,8			12,4
Man	16,2	28,3	7,5		8,3	3,3		12,0
Bouake-2	21,9	15,7	16,5					9,7
San Pedro	8,9	11,8	7,9	7,5	13,1			8,4
Touba	15,0	14,7	16,2					8,3
Abidjan-4	9,3	14,4	9,4	5,3		2,1		8,1
Yamoussoukro	18,3	14,3	2,2	1,5			1,0	7,9
Daloa	10,9	20,0	6,8					7,7
Sassandra	8,2	8,3	6,7	6,0	3,8	2,0		5,7
Abidjan-1	9,7	4,2	1,3	11,8		1,3		5,2
Divo	27,5							5,0
Gagnoa	17,9							5,0
Odienné	11,3	4,3				10,8	2,2	5,0
Abidjan-3	9,4			15,2				4,3
Bouake-1	20,7	8,3						4,1
Aboisso	5,9	12,5						3,6
Dabou	5,9		4,1					3,1
Duekoué			14,9					3,0
Soubre	8,8		7,7					2,9
<b>Total</b>	<b>12,3</b>	<b>8,7</b>	<b>5,5</b>	<b>5,4</b>	<b>1,2</b>	<b>0,7</b>	<b>0,1</b>	<b>6,4</b>

La démarche a suivi les étapes suivantes : 1) pour chacun des risques considérés, un premier indice a été établi sur la base de l'exposition (couverture et fréquence) et de la vulnérabilité (étendue de l'impact) pour chaque année et chaque district scolaire ; 2) chacun des indices a été classé sur une échelle de 0 (absence d'effet) à 3 (district exposé et gravement touché) ; 3) le classement ainsi obtenu a été pondéré en fonction de l'échantillon représentatif utilisé, de manière à obtenir pour chaque région scolaire des indices moyens pour chaque risque et chaque année, et un indice global du risque en milieu scolaire synthétisant tous les risques et toutes les années ; 4) les indices ont été normalisés sur une échelle de 0 à 100, 0 signalant qu'aucun des districts n'a été exposé aux risques considérés tandis que 100 signifie que tous les districts ont été exposés à chacun desdits risques et gravement touchés (rang 3 et au-dessus). Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous. La carte illustre ensuite le pourcentage des districts scolaires gravement touchés (rang 3) dans chaque région.

### Analyse :

Depuis 2011/2012, le système éducatif ne semble pas présenter de vulnérabilité structurelle, pas plus au niveau global que régional. Au niveau des directions régionales de l'éducation nationale et de l'enseignement technique (DRENET), l'indice de risque global en milieu scolaire dépasse rarement 12 (pour les directions de Guiglo et Man). Pour toutes les autres DRENET étudiées (17), l'indice est largement inférieur à 10 et pour plus de la moitié d'entre elles, il est même inférieur à 5. Il n'est donc pas surprenant que, pour le système éducatif ivoirien, l'indice synthétique du risque global établi sur la base de l'échantillon d'étude soit très bas (6,4).



Note : La gravité de la malnutrition est évaluée sur la base de la carte de prévalence de la malnutrition chronique de 2011 sur laquelle le niveau « faible » correspond à des taux de 20 à 29 %, le niveau « sérieux » à des taux de 30 à 39 % et le niveau « critique » à des taux supérieurs à 39 %.

## 2.3 Croisement des indices de risque et des données SIGE

L'indice synthétique du risque retenu ou créé selon l'une des démarches exposées ci-dessus pourra être utilisé pour déterminer la mesure dans laquelle une crise a des conséquences sur l'accès à l'éducation, la progression des élèves dans le cursus scolaire, les aspects d'équité et de qualité ainsi que les résultats d'apprentissage. La méthode consiste ici à comparer l'indice de risque aux indicateurs du secteur de l'éducation, même s'il n'est pas toujours évident d'établir une relation de cause à effet entre eux. En l'occurrence, il convient en effet de noter que les modes d'analyse proposés dans cette section pourront également servir à évaluer l'influence de l'éducation sur les aléas et les conflits (section 3). Il sera ainsi possible de déterminer s'il existe des différences significatives entre les écoles qui sont confrontées à un haut niveau de risque et celles qui n'encourent que des risques minimales. Des inégalités de ce type peuvent donner lieu à des griefs, tout de suite ou plus tard.

L'évaluation des effets d'une crise sur l'éducation peut être compliquée par un certain nombre de facteurs, même si une rapide intervention d'urgence tend à les atténuer. On pourra, de manière alternative ou complémentaire, procéder à une analyse comparative entre régions touchées et non touchées par un risque, ainsi qu'entre différentes périodes (avant, pendant et après la crise, en cas de crise aiguë).

La désagrégation des données est particulièrement importante en situation d'urgence ou de conflit, car, dans ce cas, les indicateurs ont tendance à cacher d'importantes disparités entre les groupes, sachant que les filles en milieu rural constituent généralement le groupe qui souffre le plus. Il est possible de désagréger les indicateurs et de les comparer pour mettre en évidence les disparités entre lieux (provinces, districts ou communes ; milieu urbain ou rural), sexes, tranches d'âge, statuts de réfugié ou de déplacé, niveaux de revenu.

Si les données sont disponibles et si la question n'est pas trop sensible d'un point de vue politique, il est généralement très instructif de faire une analyse désagrégée en fonction des caractéristiques de la population (tribales, ethniques ou religieuses selon le contexte). Si l'analyse des données par groupe ethnique ou religieux risque d'exacerber les tensions ou les conflits, on choisira plutôt d'utiliser des indicateurs de substitution, comme la langue d'instruction ou la situation géographique dans le pays (IIEP, 2015).

Face à une situation de conflit, dans le pays considéré ou les pays voisins, il faudra porter une attention particulière à l'obtention et à l'analyse de données sur les réfugiés et les déplacés, lesquelles devront être contextualisées, car les disparités (réelles ou perçues) peuvent entraîner des tensions. La situation des réfugiés est généralement plus mauvaise, mais ce n'est pas toujours le cas. En Ouganda, le nombre des enfants ayant accès à des activités de développement du jeune enfant est plus important parmi les réfugiés (35 %) que dans la population hôte (19 %). Si les premiers ont gratuitement accès aux services assurés par les ONG, la seconde ne peut se permettre de financer les établissements scolaires, principalement privés, qui proposent ces services (Ouganda, 2018).

Les indicateurs proposés dans les sections qui suivent pourront servir à analyser les effets des aléas ou des conflits en milieu scolaire.

### 2.3.1 ACCÈS ET PARTICIPATION

En règle générale, l'analyse des indicateurs d'accès et de participation à l'éducation qui sont utilisés pour évaluer l'impact des aléas et des conflits en milieu scolaire, ou la corrélation entre les indicateurs de risque et les indicateurs d'accès, cherche à mettre en lumière les disparités entre différentes régions ou différents groupes, ainsi que dans le temps.

- *Nombre et type d'écoles* - La plupart des pays disposent au minimum d'informations sur le nombre des écoles par district, cycle (primaire, secondaire) et statut (public, communautaire, privé, confessionnel, pour les réfugiés). Dans certains pays, des données de cartographie scolaire détaillées seront également disponibles.
- *Chiffres de scolarisation* - Ils permettent de comparer les tendances avant, pendant et après la crise, d'effectuer des projections de tendance pré-crise pour les comparer avec les chiffres réels. On met généralement l'accent sur la fréquentation des premières classes des cycles, en particulier le premier niveau du primaire. En cas de chute du taux de scolarisation, il convient de rechercher ce qu'il est advenu des élèves non scolarisés. Une augmentation supérieure à la tendance suggérée par les chiffres antérieurs à la crise peut s'expliquer par un afflux de réfugiés scolarisés dans les écoles des populations hôtes ou par le retour de personnes déplacées.
- *Taux brut de scolarisation et taux brut d'admission* - S'agissant des tendances de la scolarisation, le TBS et le TBA peuvent refléter les effets d'une crise sur l'accès et la participation à l'école. Il est important de garder à l'esprit que les dénominateurs de ces taux reposent sur des données démographiques dont l'exactitude doit être considérée avec prudence.
- *Inscriptions en préscolaire* - En situation de crise ou de catastrophe, les moyens sont rares et le sous-secteur du développement du jeune enfant est souvent le premier à en souffrir, alors que ses effets d'entraînement positifs sont avérés : en interne, il améliore le taux de rétention aux cycles primaire et secondaire, en externe, il favorise les acquis scolaires, l'employabilité et les compétences sociales, et au niveau individuel, il accélère le développement cognitif (ECPC, 2017). Enfin, les activités de développement du jeune enfant sont un puissant facteur d'atténuation des inégalités<sup>52</sup>.
- *Taux d'achèvement* - Le taux d'achèvement donne une bonne mesure de la participation scolaire dans le temps ; c'est une indication particulièrement pertinente en situation prolongée de catastrophe ou de crise. Ce taux doit être passé en revue pour le primaire, le premier et le deuxième cycle du secondaire.
- *Chiffres et ratios de scolarisation des réfugiés et des déplacés* - Lorsque les écoles de réfugiés ne sont pas prises en compte dans les systèmes de données nationales, des données séparées devront être collectées auprès des autorités compétentes (département des affaires relatives aux réfugiés, HCR, etc.).
- *Chiffres et taux relatifs aux enfants non scolarisés* - Ces indicateurs viendront compléter les précédents. La comparaison entre les situations avant, pendant et après une crise aidera à estimer les effets de celle-ci sur l'accès à l'éducation et la participation scolaire.

**EXEMPLE  
12.17**

**(Examen des indicateurs d'accès à l'éducation en situation de conflit) :  
Taux d'admission et d'achèvement en primaire par rapport à l'exposition aux risques,  
par province, RDC, 2011/2012**

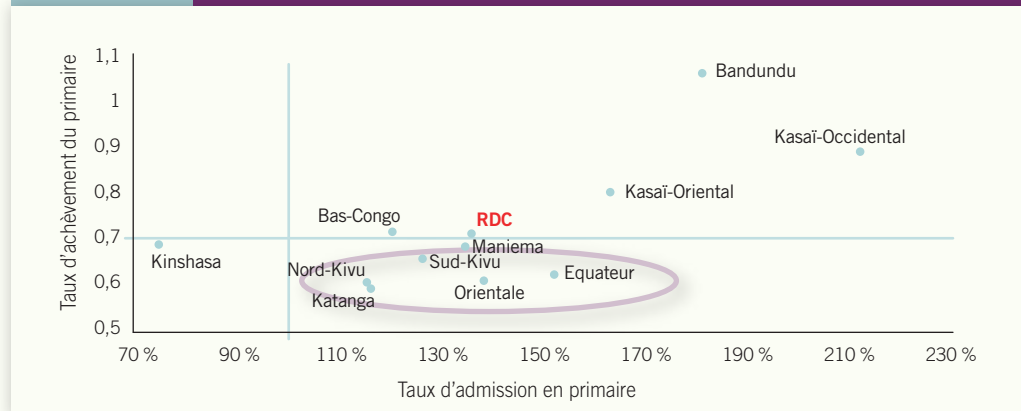
Source : adaptation à partir de l'analyse du secteur de l'éducation de la RDC, 2014

Les graphiques ci-dessous illustrent la situation des provinces de RDC en ce qui concerne l'accès et la participation à l'éducation primaire. Le premier représente l'admission (axe horizontal) par rapport à l'achèvement (axe vertical) pour les différentes provinces. Le second compare le taux d'achèvement dans chaque province à la proportion de zones à haut risque de la province considérée.

**Analyse :**

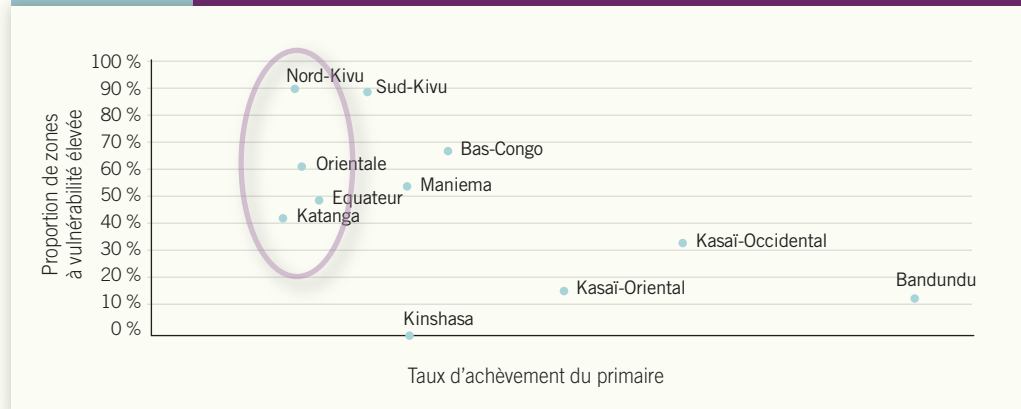
Même s'il est difficile d'avancer des interprétations portant sur l'impact potentiel des conflits sur l'accès à l'éducation au niveau des provinces (les taux d'admission en primaire sont tous supérieurs à 100 %), on constate que les taux d'achèvement du primaire sont plus bas dans les six provinces touchées par le conflit, où ils sont tous inférieurs à la moyenne nationale de 71 %.

**GRAPHIQUE 12.15 Taux d'admission et d'achèvement en primaire, par province, RDC, 2011/2012**



Le taux d'achèvement du cycle primaire est d'autant plus faible que le pourcentage de zones à haut risque est élevé. En revanche aucun effet significatif n'est relevé quant au taux d'achèvement des filles par rapport à celui des garçons.

**GRAPHIQUE 12.16 Taux d'achèvement et part des zones à haut risque dans les provinces de RDC, 2012**



**Analyse :**

Cette situation implique un possible effet majeur des conflits sur l'éducation, qui pourrait s'expliquer par le fait que les enfants sont exposés à des interruptions de leurs apprentissages en raison du climat d'insécurité, susceptible de mener à l'abandon de l'école. De fait, dans les six zones en situation de conflit, il est courant que les enfants soient déplacés avec leur famille, temporairement ou plus longuement, pour fuir les affrontements ou que les écoles soient fermées ou occupées pendant plusieurs jours, plusieurs semaines ou plusieurs mois. La violence débouche aussi sur de nombreuses pertes de vies humaines et certains enfants sont contraints de quitter l'école à cause de la mort d'un parent ou d'un proche, ou parce que l'école est fermée à la suite du décès de l'enseignant. Enfin, certains abandons sont liés au fait que les enfants sont recrutés dans des groupes armés. En 2012, le nombre de ces nouvelles jeunes recrues était estimé à 578, mais le chiffre réel est certainement plus élevé, les recrutements étant particulièrement nombreux dans le Nord-Kivu, province qui au cours des années précédentes a fourni entre 74 et 97 % des enfants recrutés chaque année.

### 2.3.2 PARCOURS D'ÉDUCATION ET EFFICACITÉ INTERNE

- *Taux de rétention scolaire et coefficients d'efficacité interne* - Les taux de rétention scolaire et les coefficients d'efficacité interne donnent une image globale de la capacité qu'a un système éducatif de conserver les élèves jusqu'à ce qu'ils achèvent un cycle d'éducation. Il peut être intéressant de calculer le taux de rétention longitudinal et pseudo-longitudinal et de comparer les deux (voir à ce propos le chapitre 2 du Volume 1).
- *Taux d'abandon* - Le taux d'abandon est particulièrement sensible aux facteurs relatifs à l'offre comme à la demande. Il peut donner une indication plus précise sur le moment où un conflit a des effets les plus importants. On comparera les taux par niveau, avant, pendant et après la crise ainsi qu'entre les régions qui sont touchées et celles qui ne le sont pas.
- *Espérance de vie scolaire et durée moyenne de scolarisation* - Ces indicateurs donnent une indication globale de l'efficacité du système éducatif pendant une période donnée. L'analyse de tendance est particulièrement utile pour détecter les changements potentiels liés à la crise.
- *Taux de transition* - Il convient de déterminer les disparités des taux de transition entre deux cycles, selon le sexe et selon la région. Le taux de transition du primaire au secondaire est particulièrement sensible aux conflits et aux catastrophes, car il correspond à un âge où les enfants sont en mesure de contribuer davantage aux besoins de la famille et implique souvent des trajets plus longs et des menaces supplémentaires pour se rendre en classe.

**EXEMPLE  
12.18****(Examen de l'efficacité interne en situation de conflit) :  
Redoublements et efficacité interne, Mali (2010/2011 - 2015/2016)**

Source : Extrait adapté de l'analyse du secteur de l'éducation du Mali, 2017

Le graphique ci-dessous compare le pourcentage de redoublants et le coefficient d'efficacité interne au Mali entre 2010/2011 et 2015/2016 dans le premier et le deuxième cycles de l'enseignement fondamental. Rappelons que les troubles de la sécurité, qui avaient commencé au Nord-Mali en 2011, ont débouché sur un conflit ouvert en janvier 2012 avec intervention des forces armées françaises.

**GRAPHIQUE 12.17****Pourcentage de redoublants et coefficient d'efficacité interne,  
Mali, 2010/2011 - 2015/2016****Analyse :**

La comparaison met en évidence une dégradation de l'efficacité interne du système éducatif malien à partir du début du conflit. Le pourcentage de redoublants a augmenté et le coefficient d'efficacité interne a baissé tant dans le premier que dans le deuxième cycle de l'enseignement fondamental. Toutefois, cette comparaison ne permet pas de conclure que le conflit est nécessairement à l'origine de ce phénomène et il convient de mener des recherches supplémentaires. L'observation des deux indicateurs sur plusieurs années avant et après le conflit pourrait contribuer à mettre en évidence un changement soudain de tendance, étayant l'hypothèse selon laquelle le conflit est la cause de cette dégradation de l'efficacité interne.

**2.3.3 ASPECTS QUALITATIFS ET CONDITIONS D'APPRENTISSAGE**

- *Ratio élèves/salle de classe* - Les ratios élèves/salle de classe informent sur le degré de la surcharge des classes due à des dégâts, au transfert d'élèves d'une école dans une autre ou à un afflux de réfugiés. La surpopulation scolaire peut impliquer que certains enfants n'y sont pas acceptés ; elle peut, en outre, être l'indicateur d'une moins bonne qualité d'enseignement.

- *Infrastructures et équipements, par élève ou groupe de population* - S'agissant des écoles et des salles de classe, en plus de leur nombre, les données disponibles peuvent donner des éléments sur le type de construction et l'entretien des locaux, les installations sanitaires, le mobilier, les laboratoires scientifiques, les bibliothèques, etc. Le ratio élèves/pupitre ou le manque de places assises sont des indicateurs fondamentaux qui sont généralement disponibles et donnent une idée relativement fiable des équipements scolaires.

## EXEMPLE 12.19

### (Équipements scolaires dans les zones à risque) : Infrastructures et mobiliers des écoles primaires publiques des provinces en situation de conflit en RDC, 2011/2012

Source : Extrait adapté de l'analyse du secteur de l'éducation de la RDC, 2014

Dans le contexte du conflit en RDC, le ministère de l'Éducation et le cluster éducation ont élaboré une échelle de vulnérabilité des districts scolaires pour mieux comprendre l'impact du conflit sur l'éducation (voir l'exemple 12.4). Cette échelle a servi à analyser les conditions d'apprentissage et à mettre en évidence les disparités entre zones sans risques et zones à risques.

#### **Analyse :**

*Un premier examen montre l'absence de lien systématique entre le niveau de risques d'une zone et les équipements. On constate toutefois certaines situations particulièrement défavorables, comme dans le Katanga où le pourcentage des écoles équipées d'un point d'eau atteint dans les zones à risques à peine la moitié de celui des zones sans risques. En revanche, au Nord-Kivu, les écoles des zones à risques élevés sont mieux dotées en points d'eau que celles des zones sans risques. Cette situation s'explique probablement par l'aide humanitaire apportée à la réhabilitation des infrastructures scolaires utilisées pour abriter des personnes déplacées. S'agissant des toilettes, la seule différence majeure concerne le Katanga qui a connu de graves épidémies de choléra et où les écoles des zones sans risques disposent de quatre fois plus de points d'eau que celles des zones à hauts risques. Même si la présence d'une clôture n'affiche pas de différence significative entre les zones à hauts risques et les zones sans risques, il convient de noter que dans le Nord-Kivu les écoles sont souvent dépourvues de clôture, y compris dans les zones à hauts risques (11 %) malgré l'insécurité chronique.*

*La disponibilité de pupitres présente des variations significatives. L'écart entre les zones peut s'expliquer par le pillage des écoles ou le fait que des personnes déplacées se sont réfugiées dans les écoles et ont utilisé le mobilier comme bois à brûler. Il est intéressant de noter que les deux provinces dans lesquelles le contraste est le plus marqué entre zones sans risques et zone à risques (Nord-Kivu et Sud-Kivu) sont aussi celles où les pénuries sont les moins aiguës. Ces zones, qui bénéficient d'aide humanitaire, semblent comparativement privilégiées.*

*Si les zones à hauts risques du Sud-Kivu et du Katanga ont moins de salles de classe de construction permanente que les zones sans risques, elles disposent en revanche d'un plus fort pourcentage de bâtiments semi-permanents. De même, si l'on constate une forte prévalence des salles de classe en pisé dans les zones à hauts risques du Sud-Kivu (20 % contre 5 % dans les zones sans risques), leur nombre reste inférieur à celui qu'affichent d'autres provinces.*

TABLEAU 12.14

## Types de construction, installations et équipements des écoles primaires publiques dans les zones sans risques et les zones à risques des provinces en situation de conflit, RDC, 2011/2012

	Pourcentage des écoles disposant d'installations			Pourcentage des salles de classe construites en (matériaux)				Pourcentage des écoles disposant de pupitres	
	Point d'eau	Toilettes	Clôture	Permanents	Semi-permanents	Pisé	Paille	Aucun	Nombre insuffisant
<b>Zones sans risques (a)</b>									
Équateur	52,5	89,1	71,4	14,4	29,5	50,7	5,4	25,8	83,5
Katanga	28,7	89,0	62,0	46,1	40,8	10,4	2,8	28,4	85,7
Maniema	14,1	89,3	64,1	29,3	24,9	37,3	8,4	21,7	77,0
Nord-Kivu	23,4	93,6	0	31,5	16,6	49,7	2,2	2,1	48,9
Province Orientale	47,9	94,3	54,4	32,6	7,7	53,4	6,3	21,9	76,9
Sud-Kivu	44,8	89,2	45,1	65,8	27,6	5,2	1,3	8,2	69,1
<b>Zones à risques élevés (b)</b>									
Équateur	39,1	66,0	65,1	13,5	10,8	63,0	12,6	17,6	83,1
Katanga	14,4	83,2	58,2	30,5	44,1	19,9	5,5	42,3	87,2
Maniema	16,0	91,5	64,9	22,3	16,5	51,3	9,8	18,1	79,8
Nord-Kivu	36,3	95,5	11,0	34,6	38,2	22,5	4,7	8,1	59,4
Province Orientale	42,8	92,9	16,7	30,9	15,4	45,5	8,2	13,3	76,9
Sud-Kivu	35,6	86,8	36,4	40,0	35,0	20,4	4,6	14,7	72,4
<b>Rapport (b)/(a)</b>									
Équateur	<b>0,74</b>	<b>0,74</b>	0,91	0,94	0,37	1,24	2,33	<b>0,68</b>	0,99
Katanga	<b>0,50</b>	0,94	0,94	0,66	1,08	1,92	2,01	<b>1,49</b>	1,02
Maniema	<b>1,13</b>	1,02	1,01	0,76	0,66	1,37	1,17	<b>0,83</b>	1,04
Nord-Kivu	<b>1,55</b>	1,02	N/A	<b>1,10</b>	2,31	0,45	2,11	<b>3,79</b>	<b>1,21</b>
Prov, Orientale	<b>0,89</b>	0,99	<b>0,31</b>	0,95	2,00	0,85	1,29	<b>0,61</b>	1,00
Sud-Kivu	<b>0,80</b>	0,97	<b>0,81</b>	0,61	1,27	3,91	3,42	<b>1,81</b>	1,05

- *Ratio élèves/enseignant* - Un ratio élèves/enseignant élevé signale un sous-effectif enseignant qui entraîne généralement une baisse de qualité. Selon les zones, cette situation peut découler d'une instrumentalisation politique de l'éducation dans un conflit, de la difficulté d'affecter des enseignants dans des zones sinistrées, ou de l'effet d'une grave épidémie. Néanmoins, un faible ratio ne garantit pas une qualité élevée. Ces ratios sont souvent faibles dans les écoles rurales parce que la population est peu nombreuse et que les enfants ne sont pas tous scolarisés.

- *Ratio élèves/enseignant qualifié ou proportion d'enseignants qualifiés* - L'affectation d'enseignants qualifiés est susceptible de fournir également des éléments quant à l'impact des risques. L'affectation systématique des enseignants les plus qualifiés dans les zones urbaines ou dans certaines régions perpétue l'inégalité scolaire. En cas d'absence de

données sur ces points dans le SIGE, il est possible d'en rechercher auprès des services de gestion des ressources humaines. Il convient de prendre en compte les aspects relatifs aux qualifications, ventilés par cycle, rémunération des enseignants et sexe.

- *Ratio élèves/manuel* - La disponibilité de manuels et de matériels pédagogiques peut être réduite par la survenance d'une catastrophe ou d'un conflit, en raison des conséquences sur les opérations de passation des marchés, la chaîne d'approvisionnement, ou parce que des ressources sont réorientées vers l'intervention d'urgence.

**EXEMPLE  
12.20**

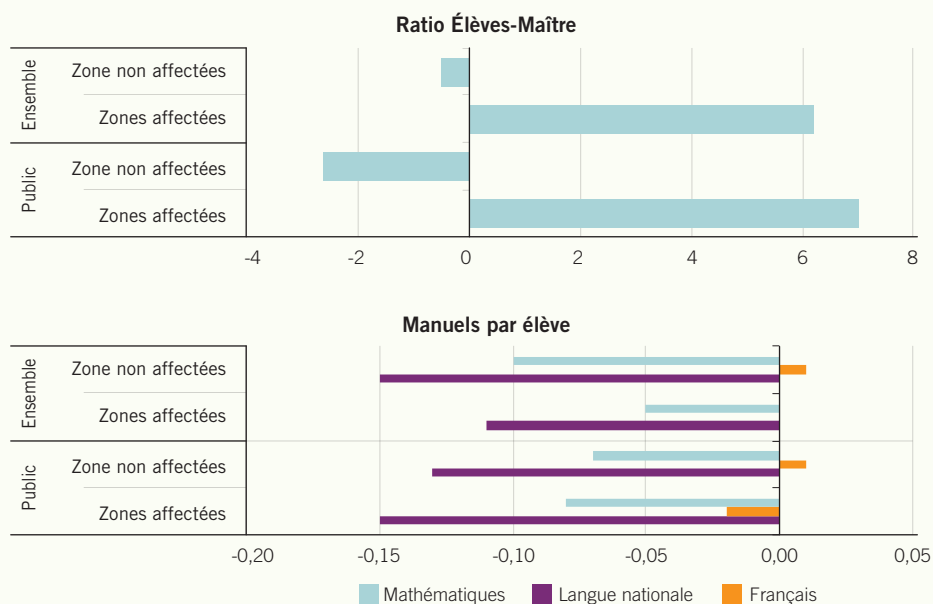
**(Conditions d'apprentissage dans les zones de conflit) :  
Évolution comparative des conditions de supervision et d'apprentissage dans  
des zones touchées ou non par des conflits, Mali, 2010-2014**

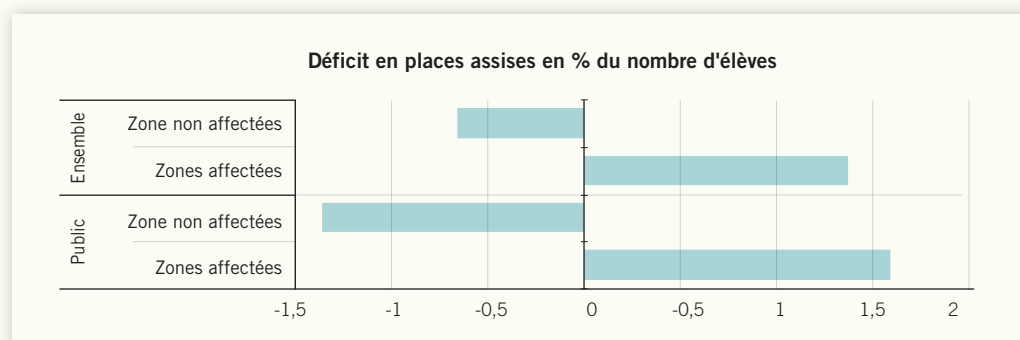
Source : Extrait adapté de l'analyse du secteur de l'éducation du Mali, 2017

Afin d'avoir une idée de l'impact du conflit du Nord-Mali sur les conditions d'apprentissage et de supervision, l'évolution de plusieurs indicateurs clés a été calculée à partir de 2010/2011 (un an avant la crise militaire) jusqu'en 2014/2015 pour les zones touchées et non touchées par le conflit à des fins de comparaison. La zone touchée englobe les régions de Gao, Kidal, Mopti, Tombouctou et les centres d'activité scolaire de Macina, Niono et Sarro dans la région de Ségou.

**GRAPHIQUE 12.18**

**Variation comparative du nombre d'élèves par enseignant, du nombre de manuels par élève et du déficit de places assises dans les écoles du premier cycle fondamental, en fonction du statut et de l'incidence du conflit, Mali, 2010/2011-2014/2015.**





### Analyse :

La différence entre zones touchées et zones non touchées est particulièrement apparente au niveau du taux d'encadrement. Entre 2011 et 2014, le ratio élèves/enseignant s'est considérablement détérioré dans les zones touchées alors qu'il s'est légèrement amélioré dans les zones non touchées. La détérioration a été plus marquée dans les écoles publiques touchées par le conflit (avec en moyenne 7 élèves de plus par enseignant). Les différences sont, par ailleurs, peu concluantes. On notera toutefois que le déficit en places assises a augmenté dans les zones touchées tandis qu'il a légèrement baissé dans les zones non touchées (respectivement +1,6 et -1,3 point de pourcentage dans les écoles publiques).

- *Conditions d'apprentissage* - Il peut arriver que les informations fournies par les SIGE sur la disponibilité des enseignants rendent compte des décisions d'affectation mais n'aient que peu de rapport avec la présence effective d'enseignants dans les classes. Il faudra donc les compléter par un examen comparatif des pratiques pédagogiques de type classes à années multiples ou classes alternées. D'autres données qualitatives pourront s'avérer nécessaires pour évaluer l'absentéisme des enseignants ou le temps effectif d'enseignement.
- *Caractéristiques des chefs d'établissement et des fonctionnaires de l'éducation* - En situation de conflit, l'examen des profils, qualifications et expérience des responsables éducatifs pourra fournir un éclairage sur les discriminations à l'égard de certains groupes culturels, ethniques ou religieux. Cela peut toutefois être un aspect sensible dans certains cas. Dans le Rwanda post-génocide, ainsi qu'au Burundi, par exemple, on ne collecte plus de données relatives à l'origine ethnique (IIEP, 2015).

## 2.3.4 RÉSULTATS SCOLAIRES

- *Résultats aux examens* - Les résultats d'examen peuvent pâtir considérablement de la survenance d'un conflit ou d'une catastrophe, à la suite de la fermeture d'écoles, de l'absence des élèves ou des enseignants, d'une plus mauvaise alimentation ainsi que de facteurs psychologiques liés à la violence ou aux traumatismes. Le tableau 12.15, tiré de l'analyse sectorielle du Tchad pour 2014, montre que les élèves des districts les plus touchés par les risques ont obtenu des résultats inférieurs à la moyenne. Des observations semblables ont été faites en 2012 dans deux des six provinces les plus touchées par

le conflit en RDC. Au Katanga, les enfants des zones à hauts risques sont nombreux à travailler dans l'industrie minière tandis qu'en Équateur ils contribuent à l'activité agricole de la famille, ce qui a des conséquences sur leur assiduité en classe et leurs résultats. Ces deux activités réduisent le temps d'apprentissage des enfants, ce qui a un effet négatif sur leurs résultats scolaires.

TABLEAU 12.15		Notes moyennes agrégées des élèves de 5 <sup>e</sup> année du primaire pour le français et les mathématiques, par région et exposition aux risques, Tchad, 2011				
Régions	Moyenne (lecture + math.)	Types de Risque				
		Inondations/pluies	Insécurité alimentaire	Vents	Populations déplacées	Conflits
Batha	66			X		
N'Djamena	49	X			X	
Logone Oriental	39	X				
Moyen Chari	38	X				
Mandoul	35					
Mayo Kebbi Est	35	X				
Moyenne Tchad	35					
Guera	34					
Mayo Kebbi Ouest	33					
Hadjar Lamis	32					
Chari Baguirmi	28					
Lac	28	X		X	X	
Ouaddai	27		X		X	X
Sila	26					X
Logone Occidental	25	X		X		
Wadi Fira	25				X	
Bahr El Ghazal	24		X	X		
Tandjile	21	X				
Kanem	13		X			

Source : analyse sectorielle du Tchad, 2016

- *Taux de réussite moyens* - Ces données peuvent refléter des disparités dans la qualité des résultats scolaires comme dans la qualité des possibilités offertes aux élèves. À l'instar des notes, les données relatives à l'examen final du primaire peuvent aussi refléter la politique nationale de régulation de l'accès dans le secondaire où les places sont plus limitées. Il convient donc de manier ces données avec prudence. Si les résultats des examens sont systématiquement faibles dans une région, ce peut être un motif de grief pour les populations. (IIPE, 2015).
- *Taux d'emploi à la sortie de l'école* - Lorsqu'elles existent, les données relatives à l'intégration sur le marché du travail des élèves ayant achevé avec succès différents cursus aideront à la description des disparités observées au niveau de la qualité et de la pertinence de l'éducation. Quand la préparation acquise à l'école ne permet pas aux

jeunes de trouver un emploi, la frustration qui s'ensuit est source de criminalité et de violence. (IIPE, 2015).

- *Ressources mobilisées pour les examens nationaux* - Il peut être utile de préciser si des ressources ont été mobilisées en raison d'un aléa ou d'un conflit pour compenser les effets négatifs et faciliter l'accès des élèves aux examens nationaux (voir l'encadré 12.4).
- *Résultats scolaires, résultats aux examens et taux de réussite des réfugiés* - Il arrive souvent que les réfugiés ne suivent pas le cursus national standard de leur pays d'accueil. Dans ce cas, on prendra soin de le préciser dans les comparaisons avec les résultats scolaires des élèves non réfugiés des districts non touchés par un aléa, que les examens soient les mêmes ou non.

**ENCADRÉ 12.4****Rôle du cluster éducation en faveur de l'accès des enfants réfugiés ou déplacés au test national de fin d'études primaires (TENAFEP), RDC, 2012**

L'escalade de la crise au Nord-Kivu en avril-mai 2012 a provoqué des déplacements massifs de population dans le pays tandis qu'un certain nombre de personnes ont fui vers le Rwanda. Les enfants déplacés élèves en sixième année du primaire risquaient de ne pas être en mesure de passer le test national de fin d'études primaires (TENAFEP). La mobilisation des parties prenantes du cluster éducation du Nord-Kivu et l'engagement du ministère (MEPSP) a permis à 4 066 enfants déplacés de passer l'examen sur leur lieu d'accueil, gratuitement et sans avoir à produire de documents attestant de leur inscription préalable. En outre, des efforts de collaboration entre les ministères de l'Éducation congolais et rwandais ont permis à 170 enfants congolais réfugiés dans le centre de transit de Nikamira de passer le TENAFEP. Grâce au travail de sensibilisation du cluster éducation de la Province orientale et du ministère de l'Éducation, avec l'appui de Save the Children, une session spéciale du TENAFEP a été organisée en octobre 2012 à l'intention de 2 048 enfants déplacés et vulnérables qui n'avaient pas été en mesure de passer l'examen en juin.

Source : Rapport d'activité annuel, Plan d'action humanitaire 2012, OCHA. Tiré de l'analyse sectorielle pour le RDC, 2014

**2.4 Impact financier des risques sur le secteur de l'éducation**

Si les données relatives à l'impact de la crise sur le secteur de l'éducation sont disponibles, on pourra calculer le coût global des pertes et des dommages encourus par le secteur. Il convient de tenir compte aussi bien des coûts directs et indirects que des coûts d'opportunité. Par exemple :

- *frais de démolition, d'enlèvement et d'élimination des gravats ou de la boue après une catastrophe naturelle de type séisme ou glissement de terrain ;*
- *frais de nettoyage et de désinfection des salles de classe après un épisode épidémique (maladie à virus Ébola, par exemple) ;*
- *frais de réparation après l'utilisation d'écoles comme abris temporaires ou une occupation par des forces armées ;*
- *pertes d'exploitation pour les établissements scolaires publics ou privés percevant des frais de scolarité fixes (en particulier, pour le secteur public, au niveau du développement du jeune enfant, du secondaire et du supérieur) ;*

- coût du recrutement et du déploiement d'enseignants contractuels pour occuper les postes devenus temporairement vacants pour cause d'épidémie ou de conflit ;
- coût de la formation accélérée de nouveaux enseignants en remplacement de ceux qui ne veulent plus ou ne peuvent plus enseigner (ou ont péri dans la catastrophe).

L'analyse comparative des coûts unitaires (dépense par élève) dans différentes zones du pays peut également donner une idée de l'impact d'un risque ou d'un conflit sur l'équité des services d'éducation. Il convient néanmoins de noter que si le gouvernement s'est attaché à voter des lois pour corriger les déséquilibres antérieurs, il est possible que des régions préalablement défavorisées soient mieux dotées. L'analyse de ce type d'informations doit être guidée par le contexte propre au pays. (IIPE, 2015).

### EXEMPLE 12.21

#### (Coût d'un conflit pour le secteur de l'éducation) : Coûts directs et coûts d'opportunité du conflit armé en Syrie, 2015

Source : Extrait adapté de Save the Children, 2015

Save the Children a commandé une étude sur l'impact quantitatif du conflit armé en Syrie sur le secteur éducatif visant à chiffrer aussi bien les coûts directs immédiats que les coûts indirects à plus long terme, lesquels ne peuvent être estimés qu'en étudiant les changements observés dans la scolarisation et l'évolution du conflit. L'étude a passé en revue les données macro-économiques et économétriques ainsi que les données probantes de niveau national tenant compte du contexte local et de la nature dynamique du conflit.

**TABLEAU 12.16 Synthèse des coûts du conflit pour le secteur de l'éducation syrien, 2015**

Impact	Estimation
Coût direct des attaques ciblées et des dommages collatéraux dans le secteur de l'éducation	USD 1,27 à 3,17 milliards
Réduction des dépenses en éducation	USD 63 à 700 millions par an (0,6 à 3,6 % du PIB)
Coût d'opportunité des pertes et des réductions de dépense (impact à long terme des deux postes ci-dessus)	USD 1,45 à 3,61 milliards
Coût d'opportunité des enfants non scolarisés	USD 727 millions à 2,18 milliards (1,8 à 5,4 % du PIB)
Coût d'opportunité de la baisse du niveau d'instruction	USD 1,26 milliard (3,1 % du PIB)

#### **Analyse :**

*Les attaques ciblant l'éducation sont responsables de l'impact le plus visible du conflit sur le secteur éducatif syrien. Elles sont à l'origine de coûts directs et freinent la progression à long terme. De 22 à 64 % des écoles devront être réparées ou reconstruites, rééquipées en mobilier et en personnel. Lorsque des écoles sont fermées, il faut également tenir compte du coût de la rémunération des enseignants qui n'enseignent pas.*

*En décembre 2013, environ 2,3 millions d'enfants étaient privés d'éducation en Syrie, et de l'ordre d'un demi-million dans les pays d'accueil (soit 2,8 millions au total). Le nombre des journées d'apprentissage perdues en quatre ans atteignait au moins 280 millions. Avant le conflit, la quasi-totalité des enfants d'âge*

scolaire était scolarisée, ces chiffres attestent donc de l'intensité du conflit et de ses terribles effets sur le secteur éducatif.

*Écoles, enseignants et élèves sont aussi les victimes de dommages collatéraux résultant de violences aveugles, de bombardements et de destructions, sans oublier les répercussions psychologiques sur le développement cognitif et affectif, lesquelles sont impossibles à chiffrer.*

*Il est certes difficile de démêler les interactions entre scolarisation, conflit, économie et dépenses publiques, mais il est clair que le conflit a des répercussions sur l'éducation par divers canaux, notamment en raison des déplacements forcés de population, de la réduction des dépenses des ménages, de la contraction des économies nationales et des conséquences négatives sur la santé publique.*

*Outre le coût qu'entraînent ces impacts pour le secteur éducatif, ils impliquent aussi des pertes d'investissements puisque ceux-ci seront prioritairement affectés aux efforts de reconstruction des infrastructures et de remplacement des personnels. Comme l'éducation affiche généralement un rendement positif des investissements, la diminution des fonds qui lui seront alloués aura un impact encore plus important à long terme en raison de la réduction de l'accumulation de capital humain, des bénéfices sociaux (impact à long terme sur la santé maternelle et infantile, par exemple) et du revenu national.*

Note : On pourra lire aussi UNICEF, 2015 qui présente une analyse coût-bénéfice de l'impact de la crise en Syrie du point de vue des conséquences individuelles (différentiel de salaires) et collectives (croissance économique) des interruptions de scolarité.

### **Analyse du coût de l'inaction**

Pour estimer le coût économique d'une crise pour le secteur éducatif, ou coût de l'inaction, on attribue généralement une valeur monétaire à la réduction des revenus à l'échelle de la vie entière due à l'interruption de la scolarité des enfants pendant la crise. La différence de revenu à l'échelle de la vie entière se calcule sur la base des écarts de salaires observés en fonction du niveau d'instruction pendant la période antérieure à la crise, corrigés de l'inflation, en tenant compte d'autres facteurs influant sur les salaires (expérience professionnelle, sexe), quand les données sont disponibles. Cette différence est ensuite appliquée au nombre estimé des enfants d'âge primaire et secondaire qui ne sont pas scolarisés pendant la période postcrise. Deux éléments principaux sont requis pour réaliser une estimation de ce type : i) une enquête réalisée au niveau individuel avant la crise donnant au minimum des informations sur les salaires et sur l'éducation, et ii) une macro-estimation postcrise de l'augmentation des décrochages.

Alors que cette méthode est assez simple et que les données sont généralement disponibles (au moins pour la période antérieure à la crise), cette analyse du coût de l'inaction produit des éléments clairs et directs. Plusieurs études de ce type ont été menées dans les pays en guerre du Moyen-Orient. En 2011, la perte économique imputable à l'interruption de la scolarité dans l'enseignement fondamental et secondaire en Syrie a été estimée à 10,7 milliards de dollars, soit 17,7 % du PIB de 2010 (UNICEF, 2015). En Iraq, la valeur pour l'économie des revenus potentiels non réalisés en raison des interruptions de scolarité a été estimée à 940 millions de dollars (UNICEF, 2017).

## L'influence de l'éducation sur les conflits et les aléas

L'éducation peut avoir de multiples facettes en situation de crise – en particulier en situation de conflit et de fragilité. Elle peut, en effet, encourager les tensions et les conflits violents par l'exacerbation des inégalités, l'exclusion et la marginalisation (section 3.1). À propos du génocide rwandais de 1994, Aguilar et Richmond (1998) mettent en cause l'éducation reçue par les protagonistes et les principaux acteurs du massacre : « Le rôle de personnes instruites dans la conception, la planification et l'exécution du génocide pose question ; toute tentative d'explication devra éclaircir comment il est possible que leur éducation n'ait pas rendu impensable un tel génocide. L'implication active d'enfants et de jeunes dans l'exécution de ces actes de violence, parfois à l'encontre de leurs enseignants et de leurs pairs, pose également la question du type d'éducation qu'ils ont reçue. »

À l'inverse, l'éducation est en mesure de promouvoir la reconstruction, la réconciliation, le respect de la diversité, la tolérance, les droits de l'homme, la compréhension mutuelle et la paix (voir la section 3.2). Certains effets de l'éducation en faveur de la promotion de la paix et de la limitation des conflits ont été identifiés par Bush et Saltarelli (2000) : l'éducation et la déségrégation de l'esprit ; la tolérance linguistique ; la promotion de conceptions inclusives de la citoyenneté ; le « désarmement » de l'histoire ; l'enseignement de programmes de paix ; la pratique éducative conçue comme une réponse explicite à l'oppression d'État. Il est donc important que l'analyse sectorielle pose la question de la façon dont l'éducation s'est trouvée ou pourrait se trouver impliquée dans la dynamique du conflit, avec comme double objectif de résoudre et de prévenir les conflits.

Enfin, l'éducation peut préparer la population à affronter les risques, à adopter des comportements adaptés quand ils se concrétisent, de manière à éviter la survenance d'une catastrophe ou d'une crise. C'est particulièrement le cas pour les catastrophes naturelles, car l'éducation peut contribuer à l'édification d'une culture de prévention (section 3.3).

L'Objectif de développement durable 4 inclut explicitement ces deux dimensions dans sa septième cible : « *D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.* » De même, l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant souligne l'importance de « *la personnalité de l'enfant et [du] développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques* », du « *respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, [...] de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles* » ainsi que de « *préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone* » et de lui inculquer « *le respect du milieu naturel* ».

Cette section donnera aux équipes d'analyse sectorielle un aperçu des questions qui peuvent être abordées au titre de chacun des aspects soulignés dans les sections 3.1 à 3.3, en fonction du contexte national. Pour ce faire, il n'existe pas d'approche méthodologique en tant que telle, à l'exception des pratiques de recherche présentées dans l'introduction. Toutefois, différents cadres conceptuels sont proposés, qui pourront être adaptés pour orienter et structurer l'approche analytique, ainsi qu'un aperçu des domaines particulièrement pertinents.

#### ENCADRÉ 12.5 Différentes facettes de la connexion entre éducation et conflit en Côte d'Ivoire

**En Côte d'Ivoire, deux analyses de conflit ont mis en lumière les connexions entre éducation et conflit. Leurs principales conclusions sont résumées ci-après.**

- Les inégalités entre régions dans le domaine de l'éducation (au niveau de l'accès et de l'allocation des ressources) ont exacerbé les frustrations et généré des contestations sociales et des conflits violents.
- Ces dernières années, on a constaté une forte politisation de l'éducation : par l'intermédiaire des syndicats, enseignants et élèves ont introduit des idées politiques dans les salles de classe. À travers le pays, des étudiants ont également été mobilisés en faveur de la violence politique.
- L'éducation est un moyen d'affirmer sa légitimité : pendant le conflit, le système éducatif a aussi été utilisé comme catalyseur des luttes pour le pouvoir, en particulier entre le gouvernement et les forces rebelles. Par exemple, en 2003, le gouvernement a annulé les examens dans le nord du pays de manière à enlever toute légitimité aux autorités non gouvernementales qui y avaient lancé un système éducatif parallèle.
- La violence sociétale est reproduite dans les écoles : même quand le conflit se calme, les activités criminelles et violentes restent fréquentes dans les écoles (corruption, vols, drogues, comportements agressifs, etc).
- L'éducation n'est plus un critère d'emploi et de mobilité sociale, ce qui entraîne une dépréciation généralisée du système éducatif, ainsi que des griefs et des frustrations chez les jeunes urbains.
- Il y a de la violence dans les écoles, notamment sous la forme de punitions corporelles et de violences sexistes : si le recueil de données sur ces questions est peu évident, il est de notoriété publique que certains enseignants font usage de violence à l'encontre des enfants, violence qui prend parfois la forme d'une exploitation comme main-d'œuvre forcée ou d'actes sexistes, notamment en échange de bonnes notes.

Source : *Analyse du secteur de l'éducation de la Côte d'Ivoire, 2015*

### 3.1 Causes de conflits liées à l'éducation

Dans un court ouvrage intitulé *The Two Faces of Education in Ethnic Conflicts*, Bush et Saltarelli (2000) relèvent différents facteurs qui peuvent conduire l'éducation à avoir des effets destructeurs en exacerbant des conflits ethnopolitiques :

- l'hétérogénéité de l'offre d'éducation, qui est un moyen d'asseoir ou de maintenir des positions privilégiées dans les domaines économique, social et politique ;
- le rôle de l'éducation en tant qu'arme de répression culturelle ;
- la privation d'éducation comme arme de guerre ;
- l'utilisation de l'éducation pour manipuler l'histoire à des fins politiques ;
- le rôle des manuels en tant qu'agents d'appauvrissement de l'imaginaire des enfants aboutissant à une incapacité à gérer les conflits de manière constructive ;
- la ségrégation dans l'éducation comme moyen de perpétuer l'inégalité, l'infériorité et les stéréotypes ;
- l'utilisation de l'éducation pour diminuer l'estime de soi et nourrir la haine.

L'encadré 12.6 donne un aperçu de certaines causes profondes de conflit, parmi les plus courantes, mises en évidence par l'analyse « Apprendre pour la paix » (Learning for Peace) menée par l'UNICEF dans une douzaine de pays. Plusieurs de ces causes s'avèrent particulièrement répandues : l'inégalité de l'accès à des services sociaux ou les différences de qualité de ces services, éducation comprise ; concurrence pour l'obtention de ressources limitées, exacerbée par les mouvements internes et externes de population ; la différenciation du statut juridique selon les segments de population et les différences dans la protection qui leur est assurée ; la violence (sexiste) au sein du système éducatif formel ou dans l'ensemble du milieu éducatif ; l'inadéquation de l'enseignement aux exigences et aux défis de la société.

Cette liste n'est pas exhaustive. Les équipes chargées de l'analyse sectorielle devront donc passer soigneusement en revue les autres causes éventuelles, directes et indirectes, pertinentes pour le pays concerné. La démarche proposée pour cette section consiste à considérer les facteurs de conflit répertoriés au premier chapitre de l'analyse sectorielle ou dans les sections 1.2 et 1.3 du présent chapitre afin de déterminer s'ils sont influencés par le système éducatif, et si oui, de quelle façon. Nous passerons en revue les aspects qui aident souvent à mieux comprendre comment le système éducatif peut avoir un effet sur les facteurs de conflit et envenimer celui-ci. Il s'agit en particulier de l'iniquité du système éducatif, notamment en lien avec les groupes minoritaires, de la décentralisation, de la ségrégation et de l'enseignement confessionnel ; nous évoquerons aussi l'importance et le rôle crucial des cursus scolaires et de la langue d'enseignement.

## ENCADRÉ 12.6

## Causes profondes de conflits déterminant des contextes stratégiques selon l'analyse par pays « Learning for Peace »

Causes profondes et dynamiques de conflit	Burundi	Tchad	Cote d'Ivoire	République démocratique du Congo	Éthiopie	Libéria	Myanmar	Pakistan	Sierra Leone	Somalie	Soudan du Sud	État de Palestine	Ouganda	Yémen
Inégalité d'accès aux services sociaux, éducation comprise, ou de leur qualité entre régions ou entre collectivités urbaines et rurales, ainsi qu'entre groupes ethniques et religieux	0		0	0			0	0	0			0	0	0
Concurrence pour l'accès à de maigres ressources, exacerbée par des mouvements de population internes ou externes	0	0		0	0		0	0	0	0		0		0
Manque de perspectives pour les jeunes						0		0	0			0		
Absence d'égalité des chances pour l'éducation des filles		0							0					
Différenciation du statut ou de la protection juridique selon différents segments de population	0	0	0		0		0	0				0		0
Manque de reconnaissance du mode de vie d'un groupe ethnique ou religieux, ou de la diversité linguistique, au sein du système éducatif formel					0		0	0		0				
Violences (sexistes) au sein du système éducatif formel ou, plus généralement, au sein de la collectivité		0			0		0		0	0	0		0	
Normes culturelles et sociales empêchant les garçons ou les filles de participer efficacement aux activités scolaires		0			0			0	0		0		0	
Inadéquation de l'enseignement aux exigences et aux défis de la société	0				0		0		0	0			0	0
Manque de reconnaissance, voire répression, de la pluralité et de la diversité au sein de l'appareil d'État	0						0							0
Trop petit nombre de forums de dialogue entre les groupes au niveau local			0			0							0	
Insuffisance de la représentation politique des groupes minoritaires					0		0		0				0	0
Exclusion des jeunes des processus politiques			0						0					
Népotisme et clientélisme politique menant à des défaillances de la gouvernance									0					0
Politisation de la société et du système éducatif en conséquence d'une cohésion sociale érodée par les conflits			0					0				0		
Griefs persistants non traités par la société entre différents groupes		0		0	0		0					0	0	
Transmission des pratiques de violence d'une génération à l'autre	0													
Fréquence et normalisation de la violence au sein de la société									0			0		0

Source : UNICEF, 2016b

### 3.1.1 L'INIQUITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET LES CONFLITS

À l'évidence, l'influence de l'éducation sur les conflits est complexe et il n'est pas toujours possible d'établir de lien de cause à effet direct. L'iniquité de l'éducation peut, par exemple, être une cause, un déclencheur ou un moteur de conflit ; elle peut être la simple réplique, parallèle mais involontaire, de la cause profonde du conflit (pouvoir monopolistique, par exemple) ; elle peut aussi être un facteur contextuel facilitateur ou la conséquence directe d'une confrontation armée. Une compréhension analytique approfondie sera naturellement des plus utiles pour aider les planificateurs à affiner des politiques permettant de dispenser une éducation équitable. Toutefois, une description objective des cas d'iniquité avérés est déjà très utile, que cette iniquité soit la cause ou la conséquence d'un conflit. Dans l'un ou l'autre cas, c'est la corrélation entre les deux qui présente un intérêt particulier, puisqu'il convient de corriger aussi bien les causes que les conséquences.

C'est la raison pour laquelle, les indicateurs présentés aux sections 2.3 et 2.4 de ce chapitre gardent toute leur pertinence et leur valeur dans ce contexte, en particulier lorsque la ventilation des données permet de déterminer les disparités en matière d'accès à l'éducation, de ressources, de conditions ou de résultats d'apprentissage, par zone, lieu d'habitation, sexe ou groupe. De même, on pourra exploiter ici les résultats du chapitre de l'analyse sectorielle sur l'équité (voir le Volume 1 du *Guide méthodologique*), en particulier l'indice d'appropriation des dépenses publiques d'éducation, pour mieux comprendre si l'iniquité accroît la probabilité de conflit violent.

Il est à noter que les indicateurs utilisés montrent que les conflits ayant l'iniquité comme moteur surviennent au bout de longues années de politique inique. On pourra étudier les valeurs des indicateurs sur un certain nombre d'années consécutives (allocation des ressources, par exemple) ou un indicateur intégrant le résultat de la politique éducative sur une longue période (comme la durée moyenne de scolarité).

Par ailleurs, la présente section met en lumière – plus que les indicateurs – un certain nombre d'aspects qui méritent un intérêt particulier des équipes d'analyse sectorielle pour l'étude des liens entre l'iniquité de l'éducation et les conflits, et qui pourront être inclus dans des opérations de recueil de données qualitatives. Il s'agit notamment de la décentralisation, des pratiques de ségrégation et des écoles confessionnelles.

L'attention pourra aussi se porter sur la relation entre l'enseignement privé et les conflits. Ce sujet n'a encore fait l'objet que de peu de recherches, mais l'enseignement à but lucratif suscite des inquiétudes, d'une part parce qu'il semble que ses prestataires s'intéressent aux situations de conflit en raison de l'afflux croissant de financements des organisations internationales (GPE, L'éducation ne peut pas attendre, etc.) et, d'autre part, parce que, dans les zones de conflit, les gouvernements ne sont pas forcément en mesure de réguler la prestation privée d'éducation et ses contenus pédagogiques.

#### **L'iniquité entre groupes**

Le lien entre les conflits violents et les inégalités horizontales (inégalités entre groupes ethniques, religieux et infranationaux) dans l'éducation présente un intérêt particulier pour la discussion du rôle de l'éducation dans la survenance et l'aggravation des conflits.

Une étude réalisée par le Centre sur les politiques et les données d'éducation de l'organisation FHI 360 (FHI 360, 2015) a mis en évidence un lien statistique solide et constant entre les fortes

disparités des niveaux de scolarité de différents groupes ethniques et religieux et la probabilité de survenance d'un conflit violent. Selon cette étude, dans le calcul du coefficient de Gini d'un groupe, un écart standard du nombre moyen d'années d'études est associé à plus d'un doublement des risques de conflit violent (le coefficient de Gini donne une mesure agrégée des inégalités). Même si ces conclusions ne pointent pas nécessairement un lien de causalité direct entre les inégalités dans l'éducation et les conflits violents, elles montrent en tout cas que les inégalités dans l'éducation peuvent servir d'indicateur d'inégalités dans l'accès à d'autres services ou privilèges politiques ou économiques. En outre, selon cette étude, les gains d'égalité entre élèves de sexe masculin et féminin diminuent la probabilité de survenance d'un conflit violent d'au moins 37 %.

Parmi les différents canaux par lesquels les inégalités scolaires sont susceptibles de mener, directement ou indirectement, à un conflit, le lien entre le niveau d'instruction et les perspectives de productivité économique et de bien-être est sans doute le plus important. Par ailleurs, l'éducation joue un rôle crucial dans la cohésion sociale et la constitution d'une identité nationale, rôle qu'il est important de prendre en considération. De ce fait, les inégalités éducatives sont source de déséquilibres dans le tissu social et favorisent la régression vers des allégeances de groupe. Selon certains auteurs, l'éducation étant par essence un processus politique, les inégalités dans l'éducation sont nécessairement liées à un affaiblissement politique et à un désavantage dans d'autres sphères.

#### ENCADRÉ 12.7 Base de données sur les inégalités scolaires et les conflits, 1960-2013

Un projet de recherche mené pour l'UNICEF, en avril 2015, par le Centre sur les politiques et les données d'éducation (EPDC) de l'organisation FHI 360 a débouché sur la constitution d'une base de données sur les inégalités scolaires et les conflits, et d'une annexe technique, lesquelles contribuent à l'étude mondiale des liens entre les inégalités en éducation et les conflits violents.

Cette étude fournit notamment des données sur les niveaux d'instruction dans 111 pays, avec une ventilation par groupe religieux pour 84 d'entre eux, par groupe ethnique pour 73 pays et une ventilation infranationale pour 109 pays. Les données couvrent la période 1960-2013.

La base de données comprend des mesures de l'inégalité horizontale en éducation selon les groupes ethniques, religieux et les divisions infranationales. Ces mesures sont toutes ventilées par sexe. Elle regroupe deux ensembles de données :

1. Un ensemble de données sur l'inégalité scolaire et les conflits (EIC) englobant des mesures de l'inégalité des niveaux d'instruction atteints sur le plan national, ventilées par niveau d'éducation, sexe et appartenance à un groupe (inégalités entre groupes ethniques, religieux ou infranationaux), et des données sur le déclenchement des conflits, leur type et leur incidence. L'ensemble de données EIC a été constitué à partir de l'ensemble de données GEA (Group-level Educational Attainment), lequel n'est pas utilisé dans l'analyse, mais a fourni les données sur le niveau d'instruction des groupes qui ont servi au calcul des indicateurs d'inégalité.
2. Un ensemble de données sur l'inégalité scolaire infranationale et les conflits (SEIC) qui englobe des données sur le niveau d'instruction atteint selon l'unité infranationale, ainsi que des mesures d'inégalité agrégées par type d'inégalité, par sexe et par niveau d'éducation. Il comprend aussi une mesure des désavantages selon les groupes, qui compare les niveaux d'instruction atteints dans les groupes à la moyenne nationale. Cet ensemble de données inclut des données infranationales sur les conflits provenant de la base de données sur les événements géoréférencés (GED) du Programme Uppsala sur les données relatives aux conflits (UCDP).

Source : FHI 360, 2015

## Gouvernance centralisée/décentralisée

Les dispositions en matière de représentation et de participation à des concertations, à la prise de décisions relatives au secteur éducatif ou à sa gouvernance peuvent s'avérer être des sources potentielles de conflit ou, au contraire, des occasions d'inclusion et de résolution des griefs. La décentralisation des systèmes éducatifs est généralement considérée comme un moyen de responsabilisation et d'appropriation de l'instruction.

Il ne faut cependant pas partir de l'hypothèse que la décentralisation est forcément positive. La question est plus complexe dans les pays touchés par un conflit, en particulier quand un gouvernement craint de perdre le contrôle de l'instruction au profit de mouvements séparatistes.

### ENCADRÉ 12.8 La dynamique des conflits alimentée par l'iniquité en éducation au Pakistan

Au Baloutchistan, le secteur éducatif est perturbé par des insurrections nationalistes chroniques, des violences ethniques et sectaires et des divisions tribales. Il s'ensuit de faibles taux d'alphabétisation, la fermeture d'écoles et des attaques à l'encontre des enseignants. Les zones rurales du Sindh sont régies par des systèmes tribaux féodaux qui entravent souvent l'accès aux services et, en particulier, ne favorisent pas l'éducation des filles. Ces dernières années, des catastrophes naturelles, qui ont aggravé les tensions et entraîné des déplacements de populations et la perte de moyens de subsistance, ont nui aux services d'éducation. La province de Khyber Pakhtunkhwa et les zones tribales sous administration fédérale ont beaucoup souffert du conflit en Afghanistan et de la guerre contre le terrorisme, en raison du militantisme des talibans, des conflits tribaux et de la violence sectaire. Cette situation est la cause d'un cercle vicieux d'aggravation de la pauvreté et de réduction de l'éducation, sur fond de recrutement des jeunes, désabusés, et de croissance des idéologies extrémistes. La pauvreté et l'inégalité, la discrimination envers les minorités, les problèmes de gouvernance et les divisions ethnolinguistiques apparaissent comme des éléments moteurs du conflit au Pendjab. Par ailleurs, les divisions sociales sont aussi perpétuées par les systèmes tribaux et féodaux.

Les régions du Baloutchistan, du Sindh, du Khyber Pakhtunkhwa et des zones tribales sous administration fédérale, du Pendjab et du Gilgit-Baltistan sont régulièrement confrontées à de graves problèmes éducatifs : impossibilité de mettre en œuvre les programmes d'enseignement faute de matériels et de méthodes pédagogiques appropriés, systèmes éducatifs parallèles et disparates, accès inadéquat et inégalitaire à l'éducation, en particulier dans les zones de conflits.

- L'introduction de programmes d'enseignement en 2002 a été ressentie par certains comme le moyen de promouvoir les convictions de la majorité au détriment des minorités marginalisées, et a causé un fort ressentiment, exacerbant les tensions entre les groupes et les régions. Les programmes ont été adéquatement révisés en 2006 et en 2009, mais leur mise en œuvre a été ralentie par l'obsolescence des manuels et des méthodes pédagogiques ainsi que par la grande variété des programmes enseignés dans les médersas. De ce fait, des erreurs continuent d'être enseignées, des matériels et méthodes discriminatoires continuent d'être utilisés, ce qui favorise l'intolérance et la division.
- Les clivages entre écoles publiques et privées et les médersas sont des sources de discorde. Les inégalités et les divisions socio-économiques sont renforcées par les différentes institutions éducatives, ce qui exacerbe encore les tensions associées à la pauvreté et au manque de moyens.
- L'insuffisance de l'offre d'éducation, dans toutes les couches économiques et sociales, alimente les mécontentements et entretient un cycle d'illettrisme et de désespoir. Parmi les obstacles à l'éducation, qui varient considérablement d'une communauté à l'autre, citons : la pauvreté et les coûts d'opportunité, l'insuffisance des infrastructures et des ressources humaines, notamment l'absentéisme des enseignants, la question de la qualité de l'enseignement, les attitudes culturelles et l'insécurité. Les attaques à l'encontre des infrastructures éducatives, des éducateurs et des élèves sont particulièrement fréquentes au Khyber Pakhtunkhwa et dans les zones tribales sous administration fédérale, ainsi qu'au Baloutchistan.

Source : Extrait adapté du Rapport PBEA d'analyse de conflit au Pakistan, 2016

Même quand la décentralisation s'inscrit dans des accords de paix postconflit (comme en Bosnie-Herzégovine), ce fractionnement peut venir consolider le contrôle du système éducatif par des intérêts politiques locaux et exacerber les divisions ethniques (Smith, 2014).

Dans un rapport portant sur la relation entre l'éducation et les conflits en Côte d'Ivoire, Sany (2010) affirme que l'éducation a été utilisée pour aggraver le conflit ivoirien. Tout en reconnaissant qu'il n'y a pas de preuve que l'éducation ait directement nourri le conflit par le biais des programmes d'enseignement, il explique comment les acteurs du conflit ont tiré parti de l'organisation du système éducatif pour envenimer le conflit, en particulier par la politisation des associations d'étudiants (voir l'encadré 12.5).

Au niveau central, la politisation peut être atténuée par des mécanismes de protection tels que la séparation des fonctions clés (fixation des politiques, conseils politiques, appui aux écoles et services d'éducation). Un ministère peut conserver la responsabilité générale de fixation de la politique au niveau central, mais créer des organismes spécialisés ayant des responsabilités dans la planification, la formation des enseignants, les programmes d'enseignement et les examens, en définissant des modalités d'administration réduisant les risques d'interférence politique (Smith, 2014).

### La ségrégation dans l'éducation

Tandis que beaucoup de systèmes éducatifs de masse visent expressément à favoriser l'assimilation sociale, l'existence de courants d'éducation parallèles, que certains segments de la population – généralement des minorités – sont contraints d'emprunter, est une cause fondamentale de conflit. On peut citer comme exemple l'éducation pendant l'apartheid en Afrique du Sud, ou en Israël.

L'existence de systèmes de scolarisation séparés dans des zones de conflit peut notamment s'expliquer par le fait que les structures institutionnelles reflètent et reproduisent les divisions politiques, sociales et culturelles de la société au sens large. Quoi qu'il en soit, au vu de ce qui a pu ou peut être observé, sur la base de facteurs identitaires, dans des pays comme la Bosnie-

#### ENCADRÉ 12.9 Les déficits d'éducation favorisent la violence des jeunes au Yémen

Les faiblesses du système éducatif yéménite sont un facteur reconnu d'aggravation du chômage, notamment chez les jeunes. En raison de leur faible niveau d'instruction, de nombreux Yéménites ne peuvent prétendre à des emplois hautement qualifiés, notamment dans le secteur du gaz et du pétrole qui recrute principalement des étrangers pour occuper les postes de travailleurs qualifiés et spécialisés. On considère, en outre, que la faible qualité de l'éducation est l'un des facteurs qui facilitent le recrutement des groupes armés. L'apprentissage par cœur étant la règle, la plupart des élèves n'acquièrent pas d'esprit critique et n'apprennent pas à réfléchir par eux-mêmes, ce qui accroît leur vulnérabilité vis-à-vis de groupes qui épousent des idéologies basées sur des revendications largement infondées. De nombreuses familles choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles religieuses, dans l'espoir qu'ils y recevront une éducation de meilleure qualité que dans le système public. Cependant, de nombreuses écoles religieuses sont affiliées à des groupes armés ou à des individus qui ont régulièrement recours à la violence pour défendre des revendications sectaires. Dans ces conditions, les élèves risquent de ne se voir présenter qu'une vision unilatérale des événements et des idéologies et risquent davantage d'être entraînés vers la violence.

Source : Extrait du Rapport PBEA d'analyse du conflit au Yémen (UNICEF Learning for Peace, 2014b)

Herzégovine, le Guatemala, le Liban, le Mozambique, l'Irlande du Nord, le Rwanda ou le Sri Lanka, il semble que ce lien ne soit pas une simple coïncidence (Smith, 2014).

La ségrégation dans l'éducation ne saute pas nécessairement aux yeux, notamment dans les situations où des enfants de différentes origines nationales fréquentent la même école, mais à des horaires différents et, éventuellement, avec des programmes d'enseignement différents.

### **L'enseignement confessionnel**

S'agissant de l'éducation confessionnelle, on parle généralement d'éducation séparée plutôt que de ségrégation. Il peut s'agir d'un choix familial ou ce peut être la seule possibilité quand il n'existe pas d'autres types d'écoles. Quoi qu'il en soit, l'éducation confessionnelle suscite des inquiétudes croissantes quant à son éventuel pouvoir d'érosion de la cohésion sociale et, en particulier, quant à son potentiel d'endoctrinement et de radicalisation. Toutefois, il n'existe pas non plus de preuve d'un lien direct de causalité avec les conflits, et la situation varie selon les contextes.

Dans la perspective des conflits, il est important de considérer deux questions clés en relation avec le rôle des écoles confessionnelles dans le système éducatif : i) leur relation avec les pouvoirs publics et son éventuelle utilisation comme justification d'un conflit, d'une politique nationale relative à l'éducation laïque ou du niveau des financements auxquels elles ont droit et qu'elles reçoivent ; ii) la relation entre la religion et l'enseignement, s'agissant notamment de la teneur des programmes et des critères particuliers qui peuvent s'appliquer pour le recrutement des enseignants.

Les dispositions relatives aux écoles confessionnelles ont toutes les chances de refléter les relations de pouvoir qui existent au sein de la société. Il se peut, par exemple, que la confession qui est dominante dans le pays bénéficie de financements pour ses écoles tandis que les confessions minoritaires ne seront pas autorisées à en créer, ou ne recevront pas de fonds publics pour le faire. S'il arrive que les écoles confessionnelles institutionnalisent les séparations sociales dans les pays touchés par un conflit, elles peuvent aussi promouvoir la tolérance (Smith, 2014).

## **3.1.2 PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT**

L'étude des programmes d'enseignement est de la plus haute importance pour l'évaluation des conflits dans le cadre d'une analyse sectorielle puisque ces programmes transmettent des connaissances relatives aux risques et aux comportements de sécurité à adopter en situation d'urgence. En orientant les comportements et les attitudes, en renforçant la résilience, ils sont en mesure de contribuer à la prévention des conflits et aux efforts de préparation. Par les biais qu'ils peuvent comporter quant à la pertinence de leur contenu ou la façon dont ils représentent différents groupes de la société, les programmes d'enseignement peuvent aussi aggraver les conflits. Il sera donc utile de passer en revue les points ci-dessous, étant entendu qu'il s'agit d'une liste non exhaustive.

- *Prévention des conflits* - Pour réduire les risques de conflit, des thèmes de prévention (éducation civique, compétences pratiques, éducation aux droits de l'homme, réflexion critique) peuvent être inclus dans les programmes à différents niveaux (primaire et secondaire). Il arrive que les programmes, parfois involontairement, comprennent des biais vis-à-vis de certains groupes, notamment les filles, qui peuvent entraîner des tensions. D'un autre côté, ils peuvent clairement reconnaître la diversité et chercher à

promouvoir la tolérance et le respect de tous les élèves. Il sera donc utile de vérifier que l'approche pédagogique qu'ils reflètent répond effectivement aux besoins de tous les élèves, y compris les rapatriés, les anciens combattants et les anciens enfants soldats, et propose un ensemble équilibré de modes d'apprentissage et d'activités.

- *Préparation* - Les programmes d'enseignement ou les cursus scolaires peuvent comprendre des modules portant sur les risques de conflit et les connaissances et pratiques spécifiques aux situations d'urgence, de menace ou d'attaque, ainsi que des exercices d'alerte.
- *Élaboration des programmes d'enseignement* - Le processus d'élaboration des programmes d'enseignement, qui est une occasion de promotion de la cohésion sociale, joue un rôle clé dans le développement de la culture civique en situation de conflit. C'est un facteur de compréhension, par les générations futures, de la signification de la citoyenneté (voir exemple 12.22).

### EXEMPLE 12.22

#### **(Cadre sensible aux conflits pour l'élaboration des programmes d'enseignement) : Les programmes d'enseignement 2015 du Soudan du Sud, élaborés dans une optique de cohésion sociale**

*Source : Extrait adapté de l'analyse sectorielle de l'éducation du Soudan du Sud, 2017*

Au Soudan du Sud, un nouveau cadre des programmes a été finalisé en 2015 en vue d'une mise en œuvre complète fin 2018. Tous les États ont participé à son élaboration pour garantir un résultat véritablement représentatif et pertinent. Les nouveaux programmes d'enseignement du Soudan du Sud couvrent le développement du jeune enfant, les niveaux primaire et secondaire et fixent les objectifs clés visant à assurer une éducation de qualité à tous les niveaux. Les programmes d'éducation sud-soudanais visent quatre objectifs principaux :

- former de bons citoyens sud-soudanais,
- former les élèves à un apprentissage fructueux tout au long de la vie,
- former des individus créatifs et productifs,
- promouvoir la responsabilité environnementale des membres de la société.

Le cadre des programmes souligne l'importance d'un environnement favorisant une implication active des élèves dans leur propre apprentissage. Il insiste sur le fait que l'apprentissage doit avoir un rapport avec la vie des apprenants, et refléter les contextes et les cultures locales. Il met aussi l'accent sur le caractère inclusif de l'enseignement et l'égalité des sexes. Pour mettre en œuvre ces programmes, il faut des enseignants hautement qualifiés, disposant des compétences pédagogiques nécessaires et de connaissances thématiques adéquates.

Des cibles relevant des compétences pratiques et de la cohésion sociale sont mises en relief dans les objectifs clés et sont intégrées aux différentes sections. La Déclaration des valeurs et principes stipule que l'éducation doit se fonder sur un engagement commun envers les droits de l'homme et l'égalité des sexes, le respect et l'intégrité, la paix et la tolérance, la compassion et la justice sociale, la démocratie et la fierté nationale.

#### **Analyse :**

*Au moment de la rédaction de ces lignes, il était encore trop tôt pour évaluer de manière exhaustive l'impact des nouveaux programmes. Il semble toutefois qu'une série de brochures pratiques sur la consolidation de la paix utilisée dans les écoles ainsi qu'auprès de jeunes non scolarisés ait sensiblement contribué à impulser un changement dans la vie quotidienne et à atténuer des facteurs de conflit pourtant bien ancrés.*

*Ces brochures informent le lecteur sur la vie en commun, la confiance en soi, les effets des conflits et leur résolution, le dialogue et le changement des comportements.*

*Des programmes empruntés à des pays voisins, qui continuent à être utilisés, représentent encore un frein à l'intégration et à la cohésion. Ce problème devrait néanmoins s'atténuer au fur et à mesure de l'abandon de ces programmes. Le ministère de l'éducation a adopté une approche flexible de l'utilisation des programmes scolaires dans les camps de réfugiés. Les écoles des camps de réfugiés ont ainsi la possibilité de décider des programmes qui y sont enseignés. Le HCR tend à encourager l'adoption des programmes d'enseignement du pays d'accueil dans les camps de réfugiés pour faciliter l'organisation et l'intégration.*

### **Le programme masqué**

Dans les écoles, on enseigne des disciplines comme le calcul, la lecture et l'écriture. Les chercheurs sont cependant nombreux à estimer que les écoles ont aussi un programme masqué. Ce dernier correspond à des leçons qui sont enseignées de manière informelle, souvent involontairement, dans le cadre du système scolaire. Il s'agit de comportements, de points de vue et d'attitudes que les élèves acquièrent en classe, en marge des programmes officiels enseignés dans le cadre des cours et des activités auxquels participent les élèves.

Le programme masqué intervient très tôt dans l'éducation d'un enfant. Les élèves apprennent à se forger des opinions et des idées sur leur environnement et leurs camarades de classe. Les enfants apprennent, par exemple, les manières « appropriées » de se comporter en classe, c'est-à-dire celles qui vont les rendre populaires auprès des enseignants et des autres élèves. Ils apprennent aussi ce que l'on attend d'eux. Les élèves sont, par exemple, nombreux à intégrer l'idée que ce qui compte vraiment ce sont les résultats obtenus aux tests de fin d'année. Ces attitudes et ces idées ne sont pas enseignées de manière officielle, mais les enfants les captent et les assimilent par le biais de l'observation naturelle et de la participation à la classe et aux activités sociales.

Ces aspects masqués qui contribuent à façonner les points de vue des élèves portent en particulier sur les questions de genre, de morale, de classe sociale, de stéréotypes, d'attentes culturelles, de politique et de langue. Le rôle imparté à chaque sexe transparaît, par exemple, dès les petites

#### **ENCADRÉ 12.10**

#### **Révision des programmes et politique en matière de langue d'enseignement dans l'optique d'une consolidation de la paix au Myanmar**

Dans l'état de Rakhine, l'éducation a un rôle important dans la dynamique des conflits. Des politiques éducatives discriminatoires à l'égard des minorités ethniques ont caractérisé le système d'éducation depuis l'indépendance. Les politiques d'enseignement en langue birmane marginalisent les groupes ethniques ne parlant pas cette langue. Les programmes tendent à renforcer l'identité birmane et à marginaliser l'identité et l'histoire des autres groupes. Les tensions ethniques se développent en milieu scolaire. La qualité de l'éducation est plus faible dans cet État que dans le reste du pays. Les administrations scolaires, qui manquent de solidité, ont des capacités de résolution des conflits limitées.

Dans le cadre de l'effort actuel de réforme, le gouvernement procède à un examen des programmes visant à éliminer toute discrimination institutionnalisée à l'encontre des minorités, langues et cultures ethniques. Les programmes devront être traduits dans les différentes langues des minorités ethniques du Myanmar, pour assurer un accès équitable. Il faudra également rédiger des histoires et des contenus célébrant et reconnaissant la culture des minorités pour les incorporer dans les programmes, en menant des consultations et un dialogue intensifs avec les parties prenantes de chacun des groupes.

*Source : Extrait du Rapport PBEA d'analyse du conflit au Myanmar (UNICEF Learning for Peace, 2014)*

classes, lorsque la socialisation est divisée entre garçons et filles. De nombreux livres destinés à cet âge reprennent l'idée de la séparation des sexes, ce qui, par voie de conséquence, renforce ces normes au cours des jeunes années. Des divisions semblables entre groupes ethniques ou régions peuvent être transmises par le biais de ces aspects masqués.

Lorsqu'une classe de langue ne propose que des lectures sur des personnages issus du même groupe ethnique ou des histoires concernant toujours la même région d'un pays, les élèves – y compris ceux qui viennent d'autres régions de ce pays – risquent d'en inférer l'idée que le système scolaire n'apprécie pas les autres cultures ou les autres langues. Une telle démarche risque de susciter des images négatives de soi ou le rejet de la lecture en tant que telle.

### 3.1.3 LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Le choix de la langue d'enseignement est souvent une question sensible, en particulier s'il existe des tensions entre groupes ethniques et si ce choix est perçu comme une forme d'acculturation et de domination des élites et des groupes ethniques au pouvoir. De fait, une langue n'est pas un simple vecteur d'instruction, elle transmet également des normes sociales et des traditions culturelles qui influent sur les comportements et les convictions. Cette question risque d'être encore plus sensible pour les rapatriés, les réfugiés et les enfants déplacés qui doivent faire face à des difficultés encore plus grandes.

Pour déterminer si la langue d'enseignement risque d'être un facteur de conflit, on passera en revue les points ci-dessous.

- *Inclusivité* - Pour déterminer dans quelle mesure la langue d'enseignement est inclusive, on ne s'appuiera pas tant sur la part de la population dont c'est la langue maternelle que sur la part de la population qui l'utilise comme lingua franca, et peut donc s'en servir comme langue d'apprentissage commun. Il est également important de considérer les dispositions prises pour ceux qui ne la comprennent pas, en particulier les groupes ethniques minoritaires, les réfugiés et les déplacés.
- *Politique linguistique* - Certaines orientations politiques tiennent compte de l'analyse des conflits et des besoins de différents groupes d'élèves, et prévoient un enseignement en langue maternelle pour les premières années d'éducation ou un enseignement multilingue à l'intention des populations déplacées ou dans les zones multilingues.

#### EXEMPLE 12.23

#### **(Politique linguistique sensible aux minorités) : Favoriser la cohésion sociale par la mise en place de politiques linguistiques inclusives dans l'éducation en Thaïlande et en Malaisie**

Source : Extrait adapté de UNICEF EAPRO, 2016

L'initiative Langue, éducation et cohésion sociale (LESC) a été menée par le Bureau régional de l'UNICEF dans la région Asie de l'Est et Pacifique, en Malaisie, au Myanmar et en Thaïlande. Elle comprend différents volets (recherche-action, facilitation du dialogue, appui à l'élaboration d'une politique linguistique, consultations et analyse de situation) définis de manière à répondre aux risques auxquels les enfants se trouvent confrontés en milieu scolaire ou non scolaire, en lien avec la langue et les questions d'appartenance ethnique, et à instiller la confiance entre les autorités et les groupes minoritaires.

**Analyse :**

*En Thaïlande, la recherche a porté sur les perspectives scolaires des groupes linguistiques minoritaires, dans le but d'améliorer leur accès à un cursus, leur représentativité et, ce faisant, leurs résultats d'apprentissage. Cette orientation s'inscrit dans le contexte plus large de nouvelles politiques visant à sécuriser la vie des enfants, à rendre les services d'éducation plus efficaces et les relations sociales plus sûres. Trois études détaillent les recommandations et les propositions de mesures visant à faciliter la planification et la politique linguistiques, en mettant l'accent sur les provinces du sud du pays. Des travaux et des financements supplémentaires seront nécessaires pour mettre en œuvre les propositions liées à ces trois initiatives qui, en atténuant les tensions linguistiques, visent à régler des problèmes sociétaux plus larges en même temps que les aspects éducatifs : i) étude de la marche à suivre pour conférer un statut administratif au malais de Pattani ; ii) développement des méthodes d'enseignement bilingue ; iii) étude des possibilités de réforme des programmes d'enseignement du second cycle primaire et du premier cycle secondaire.*

*En Malaisie, on a constaté la nécessité de mettre en place un programme ambitieux d'inclusion sociale, favorisant un sentiment de citoyenneté participative, d'égalité scolaire et de démocratie culturelle, pris en compte dans la politique linguistique. Les mesures recommandées comprennent le financement et l'organisation d'une conférence sur les langues autochtones et le multilinguisme au Sabah et au Sarawak, qui débouchera sur l'élaboration d'une politique à long terme des langues autochtones englobant une initiative publique de planification linguistique exhaustive et progressive.*

## 3.2 Consolidation de la paix et de la cohésion sociale par l'éducation

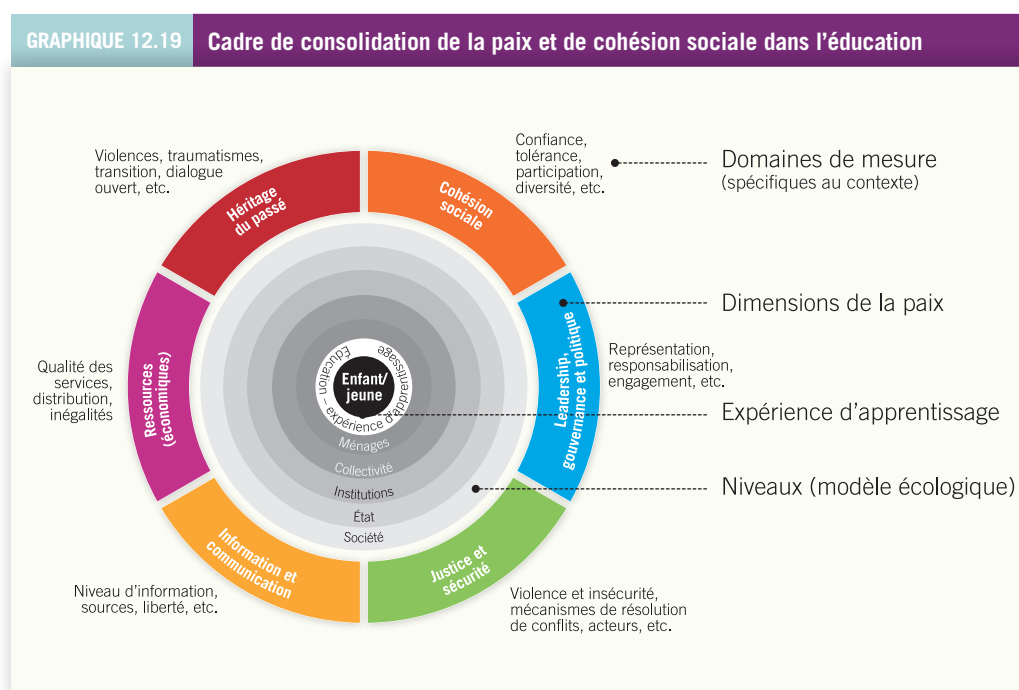
Cette section présente deux cadres d'analyse de la consolidation de la paix et de la cohésion sociale dans et par l'éducation, qui reflètent l'idée qu'un conflit peut être alimenté tout autant par des sentiments d'iniquité et les griefs qu'ils suscitent que par des disparités réelles (ou non), ainsi que les efforts des pouvoirs publics pour y remédier. Ces méthodes proposent toutes les deux des approches multifactorielles de l'analyse de la consolidation de la paix, d'où de probables chevauchements entre elles et avec d'autres domaines d'analyse. La seconde porte plus précisément sur le rôle potentiel de l'éducation dans les processus de vérité et de réconciliation, en tant qu'élément clé des efforts de consolidation de la paix.

### 3.2.1 LA PERCEPTION DE L'ÉDUCATION PAR RAPPORT À LA DYNAMIQUE DES CONFLITS ET DE LA PAIX

L'évaluation des perceptions est par nature qualitative. Elle devra donc s'appuyer sur les techniques de recherche participatives mises en lumière dans l'introduction au présent chapitre (entretien avec les principaux informateurs et débats au sein de groupes de discussion). Dans ce contexte, les recherches de l'Afrobaromètre, série panafricaine de sondages de l'opinion publique sur des sujets liés à la démocratie, la gouvernance et la société, peuvent fournir des éléments pertinents.<sup>53</sup> Pour mener des consultations de ce type, il est généralement conseillé de commencer par interroger les enquêtés sur leurs attentes en matière d'éducation, de leur demander s'ils estiment que le système éducatif satisfait les besoins de tous les segments de la population et quelles sont leurs inquiétudes quant aux services d'éducation.

Le cadre d'indicateurs du rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix et la cohésion sociale, élaboré par Harvard Humanitarian Initiative (Pham et Vinck, 2017) est un outil utile en l'occurrence. Il porte sur six dimensions : i) la cohésion sociale ; ii) le leadership, la bonne gouvernance et une politique inclusive ; iii) l'accès aux ressources et aux opportunités ; iv) l'héritage des conflits passés ; v) les réseaux d'information et de communication ; vi) la justice et la sécurité.

Le cadre repose sur l'idée que les enfants et les jeunes sont au centre de chacune de ces dimensions et que leur expérience et leur environnement d'apprentissage, ainsi que leur environnement domestique agissent comme des filtres au travers desquels ils perçoivent ces différents facteurs ; inversement, les populations, institutions, gouvernements et sociétés finissent par être façonnés par leurs perceptions. Dans un contexte donné, l'expression des diverses dimensions de la paix influence donc les expériences éducatives d'apprentissage, mais est également influencée par elles en retour.



Source : Cadre des indicateurs de cohésion sociale (Pham et Vinck, 2017)

Ces dimensions sont des piliers reconnus de la consolidation de la paix. À des fins d'analyse, il est toutefois utile de transposer les concepts quelque peu abstraits qu'elles recouvrent dans des domaines de mesures plus concrets et de les convertir en indicateurs qualitatifs (voir le graphique 12.19). Tandis que les six dimensions globales sont presque systématiquement applicables à la consolidation de la paix, quel que soit le pays concerné, les domaines de mesure doivent être adaptés en fonction du contexte.

**Cohésion sociale**

Confiance  
*Confiance dans la famille*  
*Confiance dans la collectivité*  
*Confiance dans les groupes - cohésion*  
*Confiance dans les groupes - liens*  
*Confiance dans l'État/ les institutions*

**Engagement**

*Participation*  
*Importance*  
*Qualité*  
*Fréquence*

**Relations sociales**

*Acceptabilité/confort*  
*Distance sociale*

**Appui et solidarité**

*Appui*  
*Solidarité*

**Identité, appartenance et inclusion**

*Identité*  
*Sentiment d'appartenance*  
*Sentiment d'inclusion*  
*Tolérance*  
*Stéréotypes*  
*Discrimination*

**Leadership, gouvernance et politique d'inclusion**

**Engagement citoyen**

*Participation*  
*Perception des droits*  
*Liberté*

**Représentation**

*Perception*  
*Inclusivité*  
*Exclusions courantes*  
*Rôle clivant de la politique*

**Performance de l'État**

*Performances des pouvoirs publics*

**Accès aux ressources et services**

Accès aux services  
*Satisfaction*  
 Perspectives socio-économiques  
*Optimisme*

**Héritage des conflits passés**

Responsabilité  
*Besoin*  
*Valeur*  
 Règlement et transition  
*Équité*  
*Inclusivité*  
 Connaissances et participation  
*Connaissances*  
*Participation*  
 Dialogue  
*Ouverture*  
 Traumatisme et redressement  
*Prévalence de l'exposition*  
*Santé mentale*

**Accès à l'éducation, à l'expérience d'apprentissage**

*Perception*  
*Participation*  
*Inscription*  
*Assiduité*  
*Accomplissements*  
 Perception (valeur, efficacité)  
*Valeur généralisée*  
*Préparation aux compétences pratiques*  
 Violence et discrimination  
*Prévalence*  
*Perception*  
 Style parental et rôles-modèles  
*Style parental*  
*Rôles-modèles*

**Justice et sécurité**

Conditions de sécurité  
*Perceptions de la sécurité*  
*Causes d'insécurité*  
*Tendances*  
*Confiance dans l'avenir*  
*Perception des efforts*  
*Domaines d'amélioration*  
 Acteurs de la sécurité  
*Accès*  
*Perception*  
 Différends, violence, criminalité  
*Exposition*  
*Rôle des acteurs de la sécurité*  
*Violence domestique*  
*Différends*  
*Acceptabilité de la violence*  
*Comportement violent*  
 Résolution des conflits  
*Sentiment de justice*  
*Accès*  
*Perception des acteurs*  
*Moyens d'obtenir justice*  
*Gestion des conflits*

**Information et communication**

Accès  
*Sources*  
*Modes de consommation*  
*Niveau d'information*  
*Connaissances factuelles*  
 Perception  
*Indépendance*  
*Équité*  
*Confiance*

**Résilience**

Aptitude à s'adapter et à faire face, quoi qu'il arrive  
*Confiance en soi*  
*Sentiment de cohérence*

Source : Cadre des indicateurs de cohésion sociale, tiré de Pham et Vinck, 2017

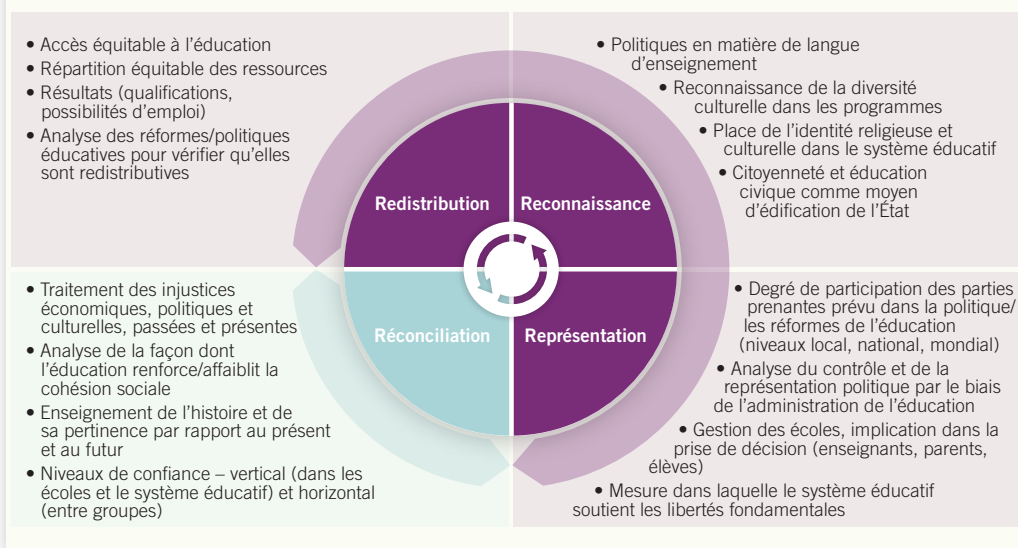
### 3.2.2 LES CONTRIBUTIONS DE L'ÉDUCATION À UNE PAIX DURABLE ET À LA JUSTICE SOCIALE

La méthode des « 4R » élaborée par Novelli, Lopez Cardoso et Smith (2017) propose un cadre théorique et analytique pour étudier la contribution de l'éducation à la consolidation de la paix, en reconnaissant que justice sociale et réconciliation sont des éléments essentiels d'une paix durable et constructive. Ce cadre combine quatre dimensions : la reconnaissance, la redistribution, la représentation et la réconciliation.

Une fois encore, il peut s'avérer utile d'adopter un processus consultatif pour déterminer comment le système éducatif en situation de conflit prend en charge ou traite chacune de ces dimensions, afin de savoir dans quelle mesure il traite les causes profondes des conflits et contribue à la consolidation de la paix, ou au contraire les attise les différends.

- La *redistribution* s'entend comme le processus de correction des inégalités en termes d'accès à l'éducation, de non-discrimination, d'allocation des ressources et de résultats scolaires. Outre la relation entre les disparités d'accès à l'éducation et les conflits violents (voir section 2.3.1) et la distribution des ressources éducatives au vu des formes du conflit (voir section 2.4), l'analyse de cette dimension envisagera en particulier la façon dont la question de la non-discrimination est prise en compte dans le système éducatif.
- La *reconnaissance* correspond au respect de la diversité dans les structures, procédures et contenus éducatifs, en rapport avec la culture, la langue, le sexe, la politique, la religion, l'appartenance ethnique, etc. Cette analyse s'appuiera sur les points soulevés à propos des programmes d'enseignement (voir la section 3.1.2) tant pour les contenus que pour les méthodes pédagogiques et la langue d'enseignement (voir section 3.1.3), ainsi que sur la question de la diversité des types d'écoles en réponse aux besoins des différents groupes (section 3.1.1).
- La *représentation* fait référence aux efforts visant à assurer et à encourager une participation égale des différents groupes aux processus de définition de la politique éducative et de prise de décisions managériales. Outre les questions abordées en lien avec la centralisation ou la décentralisation de la gestion du système éducatif (voir section 3.1.1), d'autres aspects importants liés à la décentralisation sont traités à la section 4.
- La *réconciliation* renvoie à la transition vers la justice, à la gestion du passé et au processus de construction de la cohésion sociale. L'analyse de cette dimension pourra porter plus particulièrement sur les systèmes et mécanismes créés pour régler les injustices sociales passées et présentes, et pour construire de nouvelles relations de confiance. Ce dernier point est traité plus en détail ci-dessous.

**GRAPHIQUE 12.21 Utilisation des 4R pour évaluer la contribution de l'éducation à une paix durable**



Source : Novelli, Lopes Cardozo et Smith, 2017

Avec ce cadre, il s'agit d'assurer la couverture des différents aspects de l'éducation qui doivent être envisagés par les responsables politiques, en plus des questions d'accès et de qualité, sur la base de la mesure des apprentissages, notamment : i) la gouvernance et le contrôle du système éducatif à tous les niveaux, en accordant une attention particulière au degré éventuel de politisation de l'éducation, susceptible d'en faire un moteur de conflit – les questions de reddition de comptes et de transparence sont, par exemple, essentielles pour éviter les accusations de clientélisme (en lien avec des nominations) ou des biais dans l'allocation des ressources ; ii) les réformes et les politiques – par exemple, si la décentralisation est généralement censée entraîner une plus grande implication du niveau local dans les prises de décision, en situation de conflit, elle peut aussi favoriser la prise de contrôle du système éducatif par des groupes locaux dominants pour servir des objectifs n'ayant rien à voir avec le bien public commun ; iii) les contenus et modes d'exercice de l'éducation, qui peuvent avoir des répercussions importantes en nourrissant des griefs fondés sur le type de politique adopté (langue d'enseignement, par exemple, ou reconnaissance de la diversité dans le cursus).

### Non-discrimination

L'attention portée à la non-discrimination dans le système éducatif, et les mécanismes associés, constituent un axe transversal particulièrement intéressant et pertinent pour l'analyse. La non-discrimination peut prendre des formes variées intervenant à différents niveaux : par le biais de la politique, des programmes et de la gestion ; au niveau de l'accès et de l'équité ; dans les contenus d'apprentissage et les méthodes pédagogiques.

L'égalité d'accès à l'instruction pour les filles peut par exemple être un élément fondamental de la constitution du pays, l'élaboration des programmes d'enseignement peut être guidée par l'idée que ceux-ci ne doivent pas donner une trop grande place au groupe ethnique dominant, ou encore la politique de l'éducation peut prévoir qu'il appartient aux autorités éducatives de choisir la langue d'enseignement au niveau local, en concertation avec les écoles : toutes ces mesures visent à éviter la discrimination.

De nombreux pays vont encore plus loin en adoptant des mesures de discrimination positive qui visent à imposer une dose de représentation proportionnelle des groupes minoritaires, ou en veillant à réunir des conditions pour garantir que les segments défavorisés ou sous-représentés de la population sont en mesure d'exercer leurs droits. Ainsi, le PSE peut comprendre un axe stratégique d'éducation inclusive, ou la politique de recrutement des enseignants stipuler des ratios hommes-femmes.

### Processus de vérité et de réconciliation

Dans les pays où une grande importance est portée au traitement des injustices passées, présentes et futures (notamment après un conflit ou une catastrophe), il convient d'analyser le rôle de l'éducation dans le processus de réconciliation. Dans ce type de contexte, il convient de déterminer si les programmes d'enseignement ménagent un espace suffisant pour que la justice de transition permette la reconstruction du système éducatif ou de la société en général. Les programmes favorisent-ils la cohésion sociale et de nouvelles relations de confiance entre citoyens ?

#### ENCADRÉ 12.11

#### Le rôle de l'éducation dans les processus de vérité et de réconciliation en Amérique latine

**Argentine** - Recommandation de l'enseignement des droits de l'homme dans les établissements scolaires publics de formation de civils, de militaires ou de policiers.

**Chili** - Recommandation d'une formation aux droits de l'homme des militaires et des civils, en particulier des avocats et des juges. En 1992 est votée la loi de création de la Corporation nationale de réparation et de réconciliation, laquelle introduit une pension mensuelle et des prestations de santé, y compris un conseil psychologique, au bénéfice des familles des personnes nommées dans le rapport, ainsi qu'une subvention pour permettre aux enfants de victimes de suivre un cycle secondaire et d'aller à l'université.

**Guatemala** - Recommandation d'inclure l'histoire du conflit, notamment ses causes, son déroulement et ses conséquences, ainsi que les accords de paix, dans les programmes d'enseignement du primaire, du secondaire et du supérieur. La Commission de vérité et de réconciliation a également demandé à l'État de cofinancer une campagne éducative, menée par des organisations de défense des droits de l'homme, pour promouvoir une culture de respect mutuel et de paix dans les secteurs politique et social.

**Pérou** - La Commission de la vérité et de la réconciliation (CVR) a recommandé une vaste réforme de l'éducation promouvant les valeurs démocratiques et les objectifs suivants : i) développer des politiques éducatives visant à transformer les écoles en lieux de respect de l'humanité des élèves pour contribuer au plein développement de leur personnalité ; ii) promouvoir le respect des différences ethniques et culturelles et transformer les écoles dans le respect de la diversité ethno-linguistique, culturelle et géographique du pays ; iii) renforcer les mécanismes de participation et de démocratie à l'école, interdire et sanctionner les punitions corporelles et toute forme de discipline fondée sur des pratiques humiliantes.

Source : UNICEF Innocenti Research Centre Working Papers (Smith, 2010) <sup>54</sup>

Comme l'indiquent Ramírez-Barat et Duthie (2016), ce sera l'occasion de déterminer si le système éducatif développe une action de sensibilisation en direction des jeunes générations pour contribuer à transformer une culture d'impunité sociale en une culture des droits de l'homme et de la démocratie. On pourra aussi évaluer dans quelle mesure la justice de transition influe sur la réforme du système éducatif pour faciliter la réintégration des enfants et des jeunes et renforcer ainsi la paix au sein de la société.

L'analyse pourra inclure l'examen des documents de travail des commissions de la vérité et de la réconciliation lorsqu'il en existe, notamment leurs principales conclusions, les recommandations parlementaires et l'ensemble des textes législatifs votés, ainsi que les mandats des institutions ou des organismes créés à leur instigation. Des entretiens avec des informateurs clés, lorsque cela reste possible, apporteront un éclairage supplémentaire.

Compte tenu des aspects jugés importants pour déterminer la place des politiques de l'éducation dans les processus de vérité et de réconciliation, l'analyse pourra notamment porter sur la mesure dans laquelle ces processus ont, le cas échéant, intégré les dimensions ci-après en lien avec l'éducation (voir Smith, 2010, pour de plus amples détails) :

- *l'identification claire des raisons pour lesquelles l'éducation est importante pour la réconciliation postconflit* (prise de conscience du passé, promotion de la compréhension, régénération économique) ;
- *la sensibilité au contexte* (pratiques ou positions culturelles susceptibles d'être à l'origine de tensions entre la coutume et les normes internationales des droits de l'homme) ;
- *la légitimité de la tâche entreprise*, comprenant l'assurance d'un renforcement des rôles des écoles, enseignants et autres éducateurs impliqués, par un engagement politique et un soutien institutionnel ;
- *la conscience des résistances et sensibilités des coupables et des victimes* qui auront une vision et des intérêts différents si la vérité se fait jour ;
- *le débat social élargi* dans lequel les initiatives éducatives ont toutes les chances de s'inscrire et en fonction duquel elles devront évoluer pour tenir compte des opinions et des approches différentes qui pourraient s'affirmer ;
- *le réalisme du calendrier*, lequel doit tenir compte du fait que la réconciliation est un processus auquel l'éducation peut contribuer au niveau des premières étapes, des objectifs de moyen terme et des aspirations de long terme ;
- *la détermination des aspects auxquels l'éducation peut contribuer*, notamment en relation avec les connaissances (axés sur les textes, les ressources et le temps), avec les compétences (en privilégiant le processus) et avec les concepts et valeurs (éducation aux droits de l'homme et à la paix), ainsi que par l'exploitation des expériences des élèves ;
- *les points d'entrée éducatifs*, y compris politiques, administratifs, en lien avec les programmes d'enseignement, la pédagogie, les ressources, la formation des enseignants, l'implication des parents et des communautés, sans oublier l'épistémologie, les concepts, l'analyse de genre, l'éthique et la protection des enfants.

L'éducation a un rôle important à jouer tant au niveau de la prévention des catastrophes naturelles que de la préparation des enfants, des familles et des populations en général à faire face aux aléas. Une sensibilisation à l'environnement en classe peut encourager de meilleures pratiques en matière d'exploitation des forêts pour limiter la déforestation à des zones non critiques et réduire les risques de glissements de terrain. L'éducation peut également représenter un précieux vecteur de communication et de diffusion des procédures d'intervention. Apprendre aux élèves à repérer des abris sûrs en cas de séisme peut aider à sauver des vies quand il en survient un.

L'influence des programmes éducatifs sur les connaissances, les comportements, les attitudes et les compétences en matière de gestion de l'environnement et de développement durable n'est plus à démontrer, pas plus que le lien entre éducation et résilience dans les pays industrialisés comme dans ceux de l'hémisphère Sud. Ces constatations sont, en outre, étayées par des données économiques qui démontrent que l'éducation peut aider les individus, et les femmes en particulier, non seulement à se constituer un capital social en général, mais aussi à mieux comprendre les changements climatiques et environnementaux, à mieux y faire face et y répondre (voir Blum, 2015).

L'Initiative interorganisation pour le renforcement des capacités d'intervention en cas de catastrophe (CADRI) a mis au point, à des fins de gestion du risque, un outil d'évaluation et de planification des capacités qui comprend un module spécial pour l'éducation. L'évaluation est structurée par des questions portant sur les cinq composantes de renforcement des capacités mises en lumière par le Cadre de Sendai : appropriation, modalités institutionnelles et coordination ; liens et partenariats ; compétences ; outils de travail et ressources ; relations et coordination (CADRI, 2018).

Les points ci-dessous donnent des pistes pour une analyse plus succincte :

- *Pratiques environnementales au niveau des écoles* - Les cours incorporent de plus en plus d'activités pratiques portant notamment sur le recyclage et la réduction des déchets, la gestion de l'eau, la préservation de l'environnement immédiat et l'entretien de potagers scolaires. En particulier, les approches holistiques de l'éducation et du développement durable, conçues pour intégrer les apprentissages en classe à des pratiques de la vie quotidienne, s'imposent de plus en plus (Blum, 2015).
- *Exercices de sécurité au niveau des écoles* - Par la pratique régulière d'exercices de sécurité (évacuation en cas d'incendie, mise à l'abri en cas de séisme ou d'inondation), l'école peut enseigner aux enfants des comportements de sécurité qui aideront les familles et les populations en général à atténuer l'impact d'un aléa.
- *Contenu des programmes d'enseignement* - Les programmes peuvent inclure des thèmes de protection et de préservation de l'environnement (usage de l'eau, pratiques agricoles, conséquences de la pollution), de prévention des catastrophes (sécurité, évaluation et

planification des comportements), ainsi que des connaissances ou des composantes en lien avec la santé et l'hygiène (épidémies, maladies contagieuses, nutrition) pour promouvoir la résilience et les compétences pratiques individuelles. Les éducateurs tendent aussi à organiser des programmes dans les zones protégées ou dans le cadre d'efforts d'éducation plus larges auprès des adultes.

- *Résilience structurelle* - Le système éducatif peut contribuer à la résilience de l'éducation et des populations par des mesures structurelles, notamment en implantant les bâtiments scolaires dans des zones sûres, en veillant à la bonne conception, construction, réparation et maintenance des locaux et des infrastructures. Ces aspects sont passés en revue à la section 4.2.1.
- *Formation des enseignants* - Lorsqu'une catastrophe survient, il incombe souvent aux enseignants de se préoccuper immédiatement de la sécurité et de la protection des enfants. Leur formation professionnelle peut les préparer à ce rôle en prévoyant des modules sur l'appui psychologique ou les pratiques positives de gestion de classe qui contribuent à créer un sentiment de sécurité et de sûreté chez les enfants. Pour offrir un enseignement à distance lorsque les écoles sont fermées, la formation des enseignants doit prendre en compte les compétences nécessaires pour gérer une classe «virtuelle» à distance, l'amélioration des techniques de présentation et la formation pour adapter les sessions de suivi avec les parents.
- *L'éducation non formelle/communautaire* - La pauvreté est souvent un facteur de comportements nocifs tels que l'exploitation non durable des ressources naturelles et la déforestation. Les enfants des familles les plus pauvres étant beaucoup plus exposés au risque de non-scolarisation, et les adultes étant de meilleurs agents de pratiques écologiques à court terme, l'analyse devra s'intéresser aux possibilités d'apprentissages non formelles.

# 4

SECTION

## Gestion, prévention et administration des risques dans le secteur de l'éducation

La résilience du système éducatif aux aléas et aux conflits, comme l'indique l'introduction du présent chapitre, n'est pas uniquement liée à l'intensité et à l'ampleur des risques auxquels le système est exposé. Les analyses sectorielles de l'éducation devront comprendre une dernière partie consacrée aux capacités de l'éducation à gérer les risques, qui rende compte des forces et des faiblesses du système en matière de gestion, d'atténuation et d'administration des risques. Dans cette optique, il convient d'effectuer un examen approfondi des plans, politiques et systèmes en place pour atténuer les risques et prévenir leur survenance, et des mesures prises tant par les pouvoirs publics que par les parties prenantes du secteur de l'éducation.

La politique éducative d'un pays s'inscrit, en effet, dans des politiques générales, y compris des orientations définies à l'échelle nationale et mondiale, un arsenal législatif et une situation géopolitique. Ces politiques et cadres généraux doivent guider l'étude de l'élaboration des stratégies de réduction des risques de conflits et de catastrophes. La section 4.1 passe en revue certaines considérations essentielles pour l'examen des facteurs de réduction des risques au niveau national (dispositions politiques, stratégies et plans sectoriels ou intersectoriels, modalités institutionnelles, mesures de coordination, traitement des données, cadres de suivi-évaluation, etc.). Cette démarche permettra d'évaluer le niveau d'engagement des pouvoirs publics en matière de gestion des risques, de manière générale et plus particulièrement pour le secteur éducatif.

Après l'étude de ces facteurs favorables, nous tournerons notre attention vers le système éducatif en lui-même et évaluerons la façon dont les risques y sont gérés de manière à promouvoir la sécurité, la résilience et la cohésion sociale (section 4.2). Pour ce faire, nous examinerons différentes modalités spécifiques au secteur éducatif relevant des orientations politiques, notamment les conditions de sécurité à l'école et les conditions d'accès à l'éducation des groupes touchés par une crise, les dispositions institutionnelles (mécanismes de coordination de l'éducation en situation d'urgence et du cluster, et développement des capacités du système éducatif pour l'établissement de programmes tenant compte des risques), et mesures prévues pour assurer la continuité de l'enseignement pendant les conflits et les catastrophes (résistance des infrastructures, gestion des risques au niveau des établissements et plans d'urgence au niveau systémique).

Enfin, pour compléter les analyses relatives au coût et au financement de l'éducation, on trouvera dans la section 4.3 des éléments spécifiques à l'analyse du financement de l'éducation en situation d'urgence.

Citons parmi les sources à consulter : les politiques nationales ; les rapports analytiques financés par des bailleurs de fonds (rapports de résilience SABER de la Banque mondiale, rapports CADRI du PNUD, rapports du programme de l'UNICEF pour la consolidation de la paix, l'éducation et le plaidoyer [PBEA]) ; les documents institutionnels tels que les plans d'urgence, les programmes d'enseignement et les supports de formation des enseignants ; les données budgétaires (rapports sur les budgets publics, service de suivi financier de l'OCHA, rapports financiers des bailleurs) ; principales sources d'information du ministère de l'Éducation et du cluster éducation ou des mécanismes de coordination de l'éducation en situation d'urgence.

## 4.1 Facteurs facilitant la réduction des risques au niveau national

La présente section passe brièvement en revue les facteurs favorables à la réduction des risques, à l'atténuation des aléas, à la sécurité, à la résilience, à l'intervention d'urgence et à la cohésion sociale, au niveau national. Ceux-ci comprennent des instruments et des cadres législatifs et réglementaires, des dispositions politiques et programmatiques, des mécanismes de coordination et de suivi-évaluation, des plans spécifiques de préparation et d'intervention, et des programmes de renforcement des capacités, mettant particulièrement l'accent sur les mesures de prévention, de préparation, d'intervention et de redressement.

- *Dispositions politiques* - Il peut s'agir de conventions ou d'accords internationaux ou régionaux traitant de la protection des droits de l'homme, de l'intervention humanitaire, de la réduction des risques de catastrophes ou des changements climatiques (et de leur transposition dans le droit national), de mesures législatives, de décrets ou de politique de niveau national concernant ces domaines, de mécanismes de déclaration de l'état d'urgence, ainsi que des droits et responsabilités conférés par l'État à certaines entités dans ces circonstances.
- *Stratégies et plans sectoriels ou intersectoriels* - Il s'agit des instruments nationaux : stratégies et plans d'action nationaux ; plan d'urgence relatif à différents scénarios de risques concernant des aléas ou un conflit ; programmes de prévention des catastrophes naturelles ; plans de préparation des secours aux sinistrés ; plans de protection environnementale (en lien avec les changements climatiques ou la déforestation, par exemple) ; accords de paix et stratégies de vérité et réconciliation ; mesures d'intervention d'urgence et plans de financement, par secteur ou par région.
- *Dispositions institutionnelles* - Les dispositions institutionnelles sont essentielles à la mise en œuvre efficace des politiques et stratégies. Comme elles sont souvent de nature locale, les mesures de gestion des risques se caractérisent principalement par une décentralisation des responsabilités, sous la forme d'une déconcentration ou d'une délégation, de manière à assurer des interventions efficaces adaptées au contexte. Des comités ou commissions spécifiques doivent également être chargés de la mise en œuvre et du suivi des principaux engagements, politiques et stratégies.
- *Mesures de coordination* - Il peut aussi y avoir des organismes de coordination, des comités départementaux ou des commissions sectorielles chargés de la gestion des risques de catastrophes et de la prévention des risques de conflits. Leur niveau et leur point d'ancrage (présidence, bureau du Premier ministre, ministère de l'Intérieur), leurs fonctions particulières ainsi que leur mandat (conception des programmes, intervention d'urgence, surveillance des aléas et des conflits) devront être évalués. Alors qu'ils sont essentiels à une préparation et à une intervention efficaces, les efforts de coordination se heurtent souvent à des problèmes de transparence, d'harmonisation et de gouvernance des partenaires. Dans certaines circonstances, ces fonctions sont déléguées par le gouvernement à des organisations internationales spécialisées comme l'OCHA ou le HCR.
- *Considérations relatives aux données* - Au moment de l'examen de la disponibilité des données, il convient de veiller aux points suivants : la couverture des données

démographiques, en particulier pour les enfants touchés par la crise et les réfugiés ; l'inclusion de données propres à la crise (mobilité de la population, attaques transfrontalières, appui psychosocial) ; la ventilation ; l'existence de systèmes parallèles, notamment pour les réfugiés ou de systèmes mis en place par différents partenaires (ONG, organisations internationales, donateurs bilatéraux, etc.) ; la compatibilité des différents systèmes et leurs liens ou encore les mécanismes de partage des données entre les différents acteurs.

- *Mécanismes de suivi-évaluation* - Il convient d'examiner les systèmes ainsi que les documents conceptuels afin de déterminer dans quelle mesure ils tiennent compte des principaux indicateurs de performance en matière d'intervention et de résultat, et définissent clairement les rôles et responsabilités des parties prenantes, aux différents niveaux, pour le recueil, l'analyse et la communication des données, et pour l'usage des informations.

L'encadré ci-dessous donne un exemple d'analyse de la politique et du cadre de gestion des risques au niveau national, tiré de l'analyse sectorielle de l'éducation de la Côte d'Ivoire.

#### EXEMPLE 12.24

#### **(Cadre national de gestion des risques) : Cadres organisationnels, réglementaires et institutionnels et plans d'intervention d'urgence, Côte d'Ivoire**

*Source : Extrait adapté de l'analyse sectorielle de l'éducation de la Côte d'Ivoire, 2015*

#### **Analyse :**

*L'État de Côte d'Ivoire a adopté des textes internationaux fondamentaux qui font obligation aux nations d'assister et de protéger ses populations en situation de vulnérabilité, du fait des conflits et catastrophes, à savoir :*

- *La Convention relative aux droits de l'enfant, dont le deuxième objectif porte sur l'éducation primaire pour tous ;*
- *le Cadre d'action de Hyogo 2005-2015, qui vise à renforcer la résilience des nations et des collectivités face aux catastrophes ;*
- *le Cadre de Sendai 2015-2030, pour la réduction des risques de catastrophes, en conformité avec les systèmes mondiaux d'adaptation au changement climatique ;*
- *le document Politique et mécanismes sur la réduction des risques de catastrophe de la CEDEAO.*

*Le cadre d'intervention au niveau national est déterminé par : i) l'organisation du plan de secours (ORSEC) en cas de catastrophe à l'échelle nationale, selon le décret n°79-643 du 8 août 1979 ; ii) la définition de plans sectoriels d'urgence en cas d'accidents, de sinistres ou de catastrophes, selon le décret n°98-505 du 6 septembre 1998. Ces plans ont un ancrage institutionnel au niveau du Ministère de l'Intérieur, qui est responsable de l'organisation des secours en cas de catastrophe en temps de paix et est seul à pouvoir déclencher le plan ORSEC à l'échelle nationale. Par ailleurs, chaque département, sous l'autorité de son préfet, est tenu d'établir un plan d'action pour permettre la mise en œuvre rapide et efficace de tous les moyens disponibles et nécessaires pour faire face aux crises locales. Ces plans ont souvent été activés lors de catastrophes et sinistres d'origine naturelle, tels les feux de brousse, les inondations, les éboulements, ou les conflits fonciers.*

Plus récemment, un ensemble d'efforts a été fourni par la Côte d'Ivoire afin de renforcer les cadres organisationnel, réglementaire et institutionnel des interventions en situation d'urgence. Ces efforts se traduisent par la prise de dispositions telles que :

- l'installation d'un Comité interministériel sur la réduction des risques de catastrophe (RRC), composé de 50 points focaux, en 2007 ;
- l'élaboration d'une Stratégie nationale de gestion des risques de catastrophe, assortie d'un plan d'action, en 2011 ;
- la création de la Commission Dialogue, Vérité et Réconciliation (CDVR) par l'ordonnance n°2011-167 du 13 juillet 2011 ;
- la mise en place d'une plateforme nationale pour la réduction des risques de conflit, rattachée à la Primature, en 2012 ;
- la mise en place du Programme national de cohésion sociale, en février 2012 ;
- la création d'un cadre de coordination de gestion intégrée des crises, par décret n°2015-102 du 10 février 2015.

Chaque ministère est par ailleurs tenu d'élaborer, dans le cadre d'une instruction ministérielle, son plan d'intervention au niveau des services, organismes et établissements relevant de son autorité ou sous sa tutelle. Il soumet ensuite ce plan à l'accord du ministère de l'Intérieur pour une coordination avec le plan général.

Au moment où une catastrophe survient ou durant un conflit, il se peut que l'ensemble de l'administration du pays soit touché. Dans ce cas, il est possible de recourir à des indicateurs composites de différentes sources, par exemple :

- l'indice d'évaluation de la politique et des institutions nationales ; cet outil de la Banque mondiale permet d'évaluer les pays en fonction de 16 critères répartis en 4 groupes (gestion économique, politiques structurelles, politiques d'inclusion sociale et d'équité, gestion et institutions du secteur public). Il couvre actuellement la période 2005-2017 et comprend des données relatives à 95 pays<sup>55</sup>;
- l'indice de fragilité (*Fragile States Index ou FSI*) ; cet outil du Fonds pour la paix (groupe de réflexion qui s'emploie à évaluer les risques encourus par les États et leur vulnérabilité au conflit ou à l'effondrement) produit des scores et des classements, des tableaux de bord nationaux, des analyses comparatives et de tendance, ainsi que des cartes de criticité, sur la base d'indicateurs économiques, politiques, sociaux et de cohésion<sup>56</sup>.

## 4.2

### Modalités de gestion des risques spécifiques au secteur de l'éducation

En ce qui concerne le secteur de l'éducation, l'analyse de résilience consistera à vérifier le degré de préparation du système à tous les niveaux (central, décentralisé et des établissements) pour faire face aux catastrophes et aux conflits, gérer la situation, réagir puis récupérer. La note d'orientation de l'UNICEF sur une planification de l'éducation intégrant les risques pour assurer sa résilience (« Risk-Informed Education Programming for Resilience ») donne un éclairage utile sur les dispositions de gestion des risques dans le secteur de l'éducation. Elle détaille en particulier l'analyse du risque, la conception et l'adaptation des programmes, ainsi que le suivi des risques et des programmes (UNICEF, 2019). SABER, l'outil d'approche systémique pour

de meilleurs résultats éducatifs de la Banque mondiale, comprend un module spécial sur la résilience du système éducatif qui peut servir de ressource complémentaire. Ce module traite de l'analyse sensible au contexte s'appuyant sur quatre composantes alignées sur les objectifs de la politique : i) gérer et réduire l'adversité dans le domaine de l'éducation ; ii) utiliser et protéger les engagements positifs et les atouts des communautés scolaires ; iii) promouvoir les écoles et l'appui communautaire ; iv) aligner les services du système éducatif sur les actifs de résilience<sup>57</sup>.

Les champs d'intérêt sont vastes. Chaque analyse sectorielle se concentrera donc sur ceux qui sont les plus pertinents au vu du profil de risque. On peut néanmoins considérer que les dispositions de gestion des risques ont un objectif commun, celui d'assurer la continuité des services d'enseignement dans de bonnes conditions. Avant d'aborder les dispositions spécifiques à adopter par les systèmes éducatifs pour se préparer, il convient de mentionner quelques orientations politiques et dispositions institutionnelles<sup>58</sup>.

### 4.2.1 ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE

Dans cette section, il s'agit globalement de déterminer dans quelle mesure les politiques nationales de gestion des risques identifiées à la section 4.1 sont correctement prises en compte par le secteur éducatif, au niveau central et local. Il est naturellement possible que le secteur ait des politiques très spécifiques. Nous allons considérer dans cette section deux des aspects les plus courants : l'utilisation des établissements scolaires et des dispositions prises pour les groupes affectés par la crise.

#### Politiques de sécurité dans les écoles

Selon la Déclaration sur la sécurité dans les écoles, il appartient aux États d'apporter un large soutien politique à la protection et au maintien de l'éducation pendant les conflits armés, et de s'engager à travailler avec des partenaires comme le Conseil de sécurité de l'ONU sur la question des enfants et des conflits armés, dans le but de prévenir les attaques d'écoles et de les contrer. L'adhésion à cette déclaration a été ouverte en mai 2015 (voir GCPEA, 2015).

En plus d'établir si le pays est signataire de la déclaration, il pourra être utile de vérifier si des données sur les attaques sont effectivement collectées et de déterminer quels efforts ont été déployés au niveau national pour transposer les *Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire durant les conflits armés* dans la politique intérieure et les cadres opérationnels (voir GCPEA, 2015)<sup>59</sup>.

Au-delà de la promotion d'un environnement d'apprentissage sécurisé, le concept d'écoles « sûres » peut aussi être élargi à la garantie de lieux sûrs et d'abris pour les collectivités. Selon le lieu d'implantation et le type de construction (voir section 4.2.3), il est possible de mettre en œuvre des politiques d'utilisation des écoles comme points de rassemblement en cas d'urgence, notamment en cas de catastrophe naturelle (séismes, inondations, vents violents). Elles peuvent aussi servir d'abris temporaires de nuit pour les populations sinistrées, les personnes déplacées ou les réfugiés. Enfin, les écoles sont souvent utilisées comme bureaux de vote. Dans le cas où il existe des politiques de ce type, il convient de les passer soigneusement en revue pour s'assurer qu'elles sont correctement mises en œuvre, ou tout au moins de déterminer quels sont les principaux obstacles à leur bonne mise en œuvre.

## Accès à l'éducation des groupes touchés par la crise

Les réfugiés, personnes déplacées, migrants et demandeurs d'asile rencontrent couramment de multiples problèmes pour accéder à l'éducation dans les pays d'accueil : impossibilité de scolarisation dans le système éducatif formel, voire informel ; scolarisation dans le système éducatif formel, subordonnée à la présentation de certains documents (papiers d'identité, anciens bulletins scolaires) dont les réfugiés et les personnes déplacées ne disposent généralement pas, ou au paiement de frais de scolarités particuliers. Ce type de situations peut être le résultat d'une politique nationale ou d'une pratique locale.

Il convient donc d'examiner les éventuelles politiques officielles ou les lignes directrices du ministère de l'Éducation, ainsi que les dispositions relatives à l'éducation des plans humanitaires et d'accueil des réfugiés. Le cas échéant, s'agissant des principes, l'examen portera sur les points suivants : i) les restrictions d'accès à l'éducation formelle ; ii) les dispositions en faveur de l'éducation alternative, y compris les centres d'enseignement temporaires, l'éducation informelle et non formelle ; iii) les possibilités d'obtention d'un certificat ou d'un diplôme par ces parcours éducatifs alternatifs, ou d'autres dispositions spécifiques permettant à terme de réintégrer l'éducation formelle ; iv) les dispositions spécifiques pour les groupes minoritaires, y compris les minorités ethnolinguistiques, les enfants ayant subi des traumatismes et les enfants handicapés.

Par ailleurs, l'examen devra couvrir les facteurs susceptibles de nuire, en pratique, à l'efficacité de ces politiques, y compris les obstacles officiels ou les obstacles institutionnels de facto, le défaut d'alignement sur le PSE, l'absence de financement adéquat, la réticence des autorités éducatives locales de s'impliquer dans la prestation ou des calendriers inadaptés de prestation de services d'enseignement essentiels.

EXEMPLE  
12.25

### (Plans d'éducation des réfugiés) :


#### Accès à l'éducation des Rohingyas réfugiés à Cox's Bazar au Bangladesh, 2018

Source : Extrait adapté du Plan d'intervention conjointe pour la crise humanitaire des Rohingyas (JRP Strategic Executive Group, 2018)

Depuis août 2017, plus de 671 000 Rohingyas ont fui le Myanmar et ont cherché la sécurité en se réfugiant à Cox's Bazar. La communauté humanitaire, dirigée par le Groupe de coordination intersectoriel à Cox's Bazar et le Groupe exécutif stratégique à Dhaka, a travaillé en étroite collaboration avec le gouvernement à la mise en place d'un Plan d'intervention conjointe pour 2018 visant à répondre aux besoins immédiats des réfugiés et à réduire les conséquences pour les populations d'accueil.

#### Analyse :

On estime qu'environ 625 000 enfants et jeunes (qui composent plus de 50 % des réfugiés et des populations d'accueil) sont privés d'accès à l'éducation, en particulier d'installations scolaires sûres et protectrices.

SECTEUR	TOTAL				PAR ÂGE ET SEXE		< 18		> 18	
	Personnes dans le besoin	Personnes ciblées	% des pers. dans le besoin ciblées	Nbre de partenaires JRP	% masc.	% fém.	% masc.	% fém.	% masc.	% fém.
Éducation	625 000	540 000	86 %	 11	312 500 50 %	312 500 50 %	256 250 41 %	256 250 41 %	50 000 8 %	50 000 8 %

*S'agissant de l'accès à l'éducation, les réfugiés arrivés après le mois d'août ne bénéficient que d'une éducation majoritairement informelle. Suivant la longueur de leur séjour, ceux qui sont arrivés plus tôt ont réussi à obtenir un accès à des services d'éducation sous une forme ou sous une autre et certains d'entre eux sont intégrés au sein des populations d'accueil. Depuis 2016, des programmes d'éducation informelle ont certes été élaborés à l'intention des enfants réfugiés sans papiers, mais ceux-ci ne sont autorisés ni à s'inscrire dans les écoles accréditées par l'État ni à passer l'examen de fin d'études primaires.*

*Différents obstacles freinent l'accès à l'éducation formelle. À Cox's Bazar, le taux d'abandon est de 45 % pour les garçons et de 30 % pour les filles ; les enfants rohingyas comme les enfants bangladais invoquent les faibles revenus familiaux qui les contraignent à abandonner l'école pour travailler. Confrontées à d'urgents besoins d'argent, les familles accordent une moindre priorité à l'éducation. L'accès à l'éducation est particulièrement difficile pour certaines catégories d'enfants, notamment les enfants qui travaillent et les enfants handicapés, ou encore les enfants qui font partie de ménages ayant une femme ou un enfant à leur tête. En outre, tant parmi les réfugiés que dans les populations d'accueil, les filles se heurtent à des obstacles socioculturels supplémentaires, compliqués par des préoccupations sécuritaires et des questions d'approvisionnement.*

*L'organisation d'une éducation de qualité en situation d'urgence est d'autant plus difficile qu'il n'existe pas de programme d'enseignement approuvé pour les enfants rohingyas. Ce problème est compliqué par certains aspects sensibles, comme la question de la langue d'enseignement. À l'heure actuelle, la politique publique prévoit comme langues d'enseignement le rohingya, le birman et l'anglais. Il est aussi difficile de retenir des enseignants qualifiés, et d'assurer un encadrement complémentaire suffisant. Les enseignants qui travaillent avec les populations d'accueil comme les adjoints d'enseignement dans les camps de réfugiés ont manifesté un besoin urgent de formation pédagogique, tant pour les matières académiques que pour les compétences pratiques liées à la vie quotidienne.*

*Enfin, alors que les jeunes de 15 à 24 ans représentent 20 % des réfugiés et des communautés hôtes, les efforts en direction de cette tranche d'âge sont insuffisants. Il est essentiel de répondre à leurs besoins au vu des risques que présente, pour les jeunes femmes et les jeunes hommes, la vie fluctuante et instable des camps. Ils y sont exposés aux trafics, à l'abus de drogue, au mariage précoce ainsi qu'à des formes de travail dangereuses ou relevant de l'exploitation. En situation d'urgence, les services d'éducation doivent donc aussi se préoccuper d'accroître la résilience et l'autosuffisance des jeunes réfugiés - et pas uniquement des enfants.*

## 4.2.2 DISPOSITIONS INSTITUTIONNELLES

En situation d'urgence, pour une utilisation optimale de ressources souvent limitées, il faut – à tout le moins – assurer un niveau raisonnable de coordination, de manière à réduire les coûts de transaction de l'organisation et de l'exécution des interventions, et éviter toute redondance ou concentration superflue des efforts. Les actions d'intervention seront d'autant plus efficaces si des mécanismes de coordination en bonne et due forme sont déjà en place avant la crise et si le personnel clé a reçu une formation adéquate. Ces deux aspects sont traités ici en détail.

Il convient, en outre, de noter le rôle essentiel des systèmes de données qui fournissent une évaluation exploitable des besoins et des conditions de tous les enfants touchés par une catastrophe ou un conflit. L'introduction du présent chapitre évoque les éléments à prendre en considération pour évaluer de manière critique les données qui serviront à l'analyse sectorielle, ainsi que pour se faire une idée de la mesure dans laquelle les systèmes de données existants apportent une contribution utile à la gestion des risques dans le secteur de l'éducation.

## Coordination

En situation d'urgence, une bonne coordination permet de réduire les lacunes et les redondances avec l'aide apportée par les organismes gouvernementaux et les organisations humanitaires. L'examen des mécanismes de coordination de l'intervention d'urgence portera sur l'existence et le bon fonctionnement des organes ci-dessous, ainsi que sur leurs interrelations.

- *Unité du ministère de l'Éducation chargée de la réduction des risques de conflit et de catastrophe* - Si une unité de ce type existe, il convient d'explicitier ses relations avec l'organe de coordination national ainsi que ses liens avec les unités de gestion des risques des autres ministères (santé, affaires sociales, intérieur). Ce point est particulièrement important pour la jeune enfance et l'adolescence, d'une part, parce que la responsabilité première de ces groupes d'âge peut incomber à d'autres ministères, et d'autre part parce que la conduite d'actions éducatives indépendamment des préoccupations de santé mentale et physique risque de manquer d'efficacité.
- *Unités externes à mandat éducatif* - Dans le cas où des unités ou des organismes, hors ministère de l'Éducation, sont également chargés de s'occuper de l'éducation des enfants touchés par une crise (services sociaux, affaires relatives aux réfugiés, emploi), il convient d'étudier les mécanismes de coordination avec le ministère (notamment en ce qui concerne la coordination des activités de partage des données et d'information).
- *Comités d'éducation en situation d'urgence* - Si des comités, des groupes de travail, des équipes spéciales ou d'autres mécanismes de coordination spécifiques ont été créés en réponse à une situation d'urgence ou à une crise, il convient de passer en revue leurs fonctions, capacités et contraintes, ainsi que leur position dans la structure nationale des acteurs de l'intervention d'urgence.
- *Clusters éducation* - Les clusters sont des groupes d'organisations humanitaires appartenant ou non au système de l'ONU, qui sont désignés par le Comité permanent interorganisations et ont des responsabilités clairement définies de coordination des interventions humanitaires, sous la supervision d'un coordinateur résident de l'ONU ou d'un coordinateur humanitaire et de l'équipe de pays. Les modes d'organisation peuvent être en partie décentralisés, comme en RDC où le cluster éducation englobe 11 clusters provinciaux, 4 sous-clusters et 2 groupes thématiques ciblant un total de 600 000 enfants en 2012 (IIEP-MOGEI, 2017).

(Mécanismes de coordination de l'éducation en situation d'urgence) :  
**Approches contrastées de la coordination humanitaire du développement pilotée par les partenaires au Soudan du Sud, et de la coordination des efforts de reconstruction pilotés par les pouvoirs publics au Népal**

Source : Extraits adaptés de l'analyse sectorielle de l'éducation du Soudan du Sud, 2017 et du Plan 2016-2023 de développement du secteur scolaire au Népal

Les secteurs éducatifs du Soudan du Sud et du Népal se sont tous deux trouvés confrontés à de graves problèmes, dans le premier de ces pays à cause de la crise humanitaire qui a suivi l'état d'instabilité chronique et l'éclatement d'un conflit en 2013, et, dans le second, à cause des tremblements de terre qui, en avril et mai 2015, ont provoqué d'importantes pertes et des dommages aux infrastructures. Dans ces deux pays, l'aide internationale joue un rôle important à l'appui des efforts nationaux, avec l'intervention d'un large éventail de partenaires du développement.

**Au Soudan du Sud**, la présence humanitaire est forte. Depuis décembre 2015, 174 organisations (ONG principalement, ainsi que l'UNICEF) participent à des programmes d'urgence, dont 27 concernent l'éducation. Les partenaires humanitaires de l'éducation sont concentrés dans les États touchés par le conflit, en particulier l'Équatoria-Central, ce qui implique qu'une large part du pays n'en bénéficie pas.

La coordination entre les partenaires de l'éducation nationaux et internationaux et les pouvoirs publics se fait à deux niveaux : au stade initial de la proposition de projet puis pendant la mise en œuvre. Les financements sont alloués sur la base des propositions présélectionnées par les coordinateurs de cluster et le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, même si la sélection finale est opérée par l'OCHA. La coordination des programmes se fait par le biais des clusters organisés au niveau national, des États et des comtés. Au niveau national, le cluster éducation (codirigé par l'UNICEF et Save the Children) tient des réunions toutes les deux semaines pour discuter des rapports relatifs à l'état des activités, aux accomplissements et aux problèmes. Le gouvernement intervient quand les activités ne sont pas en bonne voie. Outre ces réunions nationales, des réunions au niveau des États sont organisées avec les partenaires des ONG, mensuellement ou en fonction des besoins.

S'il existe des liens entre les pouvoirs publics et les partenaires chargés de l'exécution des programmes, la coordination est difficile, manque de transparence et pose des problèmes en raison d'un défaut de communication des informations essentielles. Les partenaires ne passent pas tous par les canaux existants pour rendre compte de leurs activités aux pouvoirs publics tandis que certains court-circuitent les autorités locales et exécutent des programmes sans (beaucoup) de supervision, ce qui nuit au développement des institutions publiques. Le partage des informations est freiné par les difficultés de communication (absence de réseau Internet ou de téléphonie mobile) entre les clusters des États et les différents partenaires. Dans certains cas, les clusters des États ne sont pas en mesure de savoir quels sont les partenaires qui interviennent dans leur État et sont donc incapables de veiller à une répartition équitable des ressources entre les populations dans le besoin ou d'éviter la duplication des services. Enfin, les partenaires ne fournissent pas suffisamment de rapports écrits pour permettre le suivi des projets au niveau national et font preuve d'un défaut général de transparence.

**Au Népal**, la coordination du redressement et des travaux de reconstruction du secteur de l'éducation dans les 31 districts sinistrés est assurée par l'Unité de mise en œuvre des projets du Département de l'éducation (DOE) avec l'appui du cluster éducation du Népal, en conformité avec le Cadre de redressement postcatastrophe. La planification du travail de redressement sera coordonnée selon l'approche sectorielle du Plan de développement du secteur scolaire et supervisée par le biais de consultations conjointes et d'exams des progrès.

Les protocoles d'accord relatifs à la reconstruction temporaire et permanente dans le secteur scolaire qui ont été conclus pendant la période d'intervention d'urgence au niveau des districts seront examinés par le biais d'un mécanisme accéléré puis accrédités au niveau central par le DOE. Un bureau central a été mis en place au DOE pour coordonner l'appui budgétaire relatif à la reconstruction et le Campus national d'ingénierie a créé un mécanisme de coordination comprenant l'installation d'agents de liaison dans les districts les plus touchés. En plus de l'Autorité nationale de reconstruction qui constitue l'unité de gestion des programmes, les principales agences d'exécution seront l'Unité de mise en œuvre du projet et les Unités de mise en œuvre des districts sinistrés.

## Renforcement des capacités

Afin d'assurer la résilience du système éducatif, il s'agit, en condition préalable, de vérifier que les principaux acteurs clés de l'éducation, aux différents niveaux du système (depuis le niveau central jusqu'à l'échelon des établissements, en passant par l'échelon infranational et l'échelon local) sont bien préparés à faire face aux risques en tenant compte des aspects de sécurité, de résilience et de cohésion sociale.

L'analyse se concentrera donc sur les formations spécialisées et les campagnes de sensibilisation pour en établir la teneur, déterminer la population ciblée, le nombre des bénéficiaires et la couverture des interventions (nombre des bénéficiaires par rapport à la population cible). Dans la mesure du possible, les informations relatives au nombre des bénéficiaires des différents types d'intervention seront ventilées par sexe, lieu géographique et niveau de risque.

Trois grandes catégories d'acteurs sont à prendre en considération pour le renforcement des capacités : les fonctionnaires du ministère de l'Éducation (planificateurs et gestionnaires) ; les enseignants ; les autres parties prenantes du secteur éducatif, telles que les ONG ou les associations de parents. S'agissant des enseignants, notons que les mesures de gestion visant à réduire le taux de défection associé aux conditions particulièrement dures en situation de conflit ou de catastrophe sont tout aussi importantes que la formation du personnel nouveau ou en place.

- *Formation des fonctionnaires ministériels (planificateurs et gestionnaires)* - Lorsque des formations de ce type existent, l'analyse s'efforcera de répondre aux questions suivantes : i) qui sont les bénéficiaires de la formation, au niveau central et décentralisé ? ; ii) quel est le périmètre exact des domaines traités ? (analyse du conflit ou de la catastrophe, analyse des risques et de la vulnérabilité, réduction des risques de catastrophe, sécurité des écoles, résilience et cohésion sociale, etc.) ; iii) la formation fournit-elle l'occasion d'apprendre comment mettre en pratique dans des cycles et exercices de planification les thèmes de la formation ? (développement de programmes prioritaires, suivi-évaluation, coût et financement) ; enfin et surtout iv) les équipes de conception des programmes d'enseignement sont-elles formées à prendre en compte ces thèmes dans les supports d'apprentissage et les méthodes pédagogiques ?
- *Formation des enseignants* - Pour déterminer si les enseignants sont bien préparés, on passera en revue les points suivants : i) préparation en amont des formateurs des enseignants à la gestion des risques ; ii) couverture effective du public ciblé, directeurs d'établissements et enseignants, par des programmes de formation initiale ou continue ; iii) contenu de la formation, dans des domaines tels que l'éducation à la paix et la prévention des conflits, la citoyenneté responsable, la réconciliation, la gestion des situations d'urgence et de catastrophe en milieu scolaire, l'apport d'aide psychosociale aux enfants en situation d'urgence, la santé et l'hygiène, l'éducation à l'environnement, l'éducation inclusive et participative, la non-discrimination, la non-violence, l'acceptation de la diversité, la promotion de la réflexion critique, le règlement pacifique des différends, le respect des différences de vues ; iv) les dispositions spécifiques prévues pour les enseignants de réfugiés, en fonction de la particularité de leurs élèves, des besoins en matière de qualification et de développement professionnel.
- *Gestion du corps professoral* - Pour s'assurer que les effectifs existants ne seront pas perdus en situation de crise, on passera en revue les points suivants : i) continuité de la rémunération des enseignants, par les pouvoirs publics, les collectivités, les ONG, le HCR ou d'autres partenaires de l'éducation, sous la forme de salaire, de subvention

ou d'un versement compensatoire en cas de suspension des salaires ; ii) prévision de mesures d'incitation supplémentaires en contexte difficile (allocations, logement, primes et systèmes de quotas) ; iii) impact de l'interruption des financements et effet prévisible sur le taux de défection des enseignants. Au Soudan du Sud, par exemple, il a été difficile de trouver un bon équilibre salaires/mesures d'incitation entre les enseignants du secteur public et les adjoints d'enseignement du mécanisme de l'éducation en situation d'urgence. Cette question a été à l'origine de grèves sporadiques de la part des premiers, se plaignant de ce que les seconds étaient nettement mieux payés qu'eux.

- *Autres initiatives* - Le renforcement des capacités de gestion des risques peut également passer par la formation d'autres parties intervenant dans la sécurité, la résilience et la cohésion sociale, comme les associations de parents d'élèves et les ONG, et par l'organisation de campagnes de sensibilisation.

### EXEMPLE 12.27

#### (Renforcement des capacités de gestion des risques) : Formation de formateurs pour l'éducation en situation d'urgence, RDC, 2012

Source : Extrait adapté de l'analyse sectorielle de l'éducation de la RDC, 2014

Des formations de formateurs de quatre à cinq jours pour l'éducation en situation d'urgence ont été organisées en 2012 à Goma, Butembo, Walikale, Bukavu, Kisangani, Bunia et Dungu (pour les provinces du Nord-Kivu et du Sud-Kivu et la Province orientale). Ces stages de formation s'adressaient aux gestionnaires de PSE et visaient à les sensibiliser à l'importance du maintien de l'éducation en situation d'urgence, aux différents champs d'intervention, aux mesures préparatoires et au rôle du PSE dans la préparation et la réponse aux conflits, à l'éducation en situation d'urgence ainsi qu'à l'application de la résolution 1612.

#### **Analyse :**

*La formation a permis aux autorités éducatives de mieux comprendre le cadre et la coordination de l'aide humanitaire ainsi que l'importance de leur rôle en situation d'urgence. Elle a posé les bases d'un processus, qui s'est poursuivi en 2013, visant à renforcer les compétences des enseignants et des gestionnaires, à les sensibiliser à la question des risques, à améliorer leur préparation et les mécanismes de prévention des risques, et à œuvrer à une stratégie de sortie progressive de la crise.*

*L'analyse des conflits menée en juin-juillet 2012 par l'organisation Search for Common Ground dans quatre provinces (Province orientale, Équateur, Maniema and Katanga) a toutefois montré que les enseignants n'étaient pas bien préparés à promouvoir la paix par l'éducation, 81 % d'entre eux n'ayant pas bénéficié d'une formation à la résolution des conflits. Alors que les cursus scolaires sont en mesure de contribuer à la consolidation de la paix par l'éducation civique et morale ou des cours de compétences pratiques, ces enseignements sont souvent négligés, apparemment en raison de leur faible importance pour les examens et d'un défaut d'adaptation aux réalités environnantes.*

## 4.2.3 PLANIFICATION DE LA CONTINUITÉ DE L'ÉDUCATION

Le maintien des services d'éducation en situation de crise est particulièrement important en ce qu'il contribue au retour à la normalité. Les enfants renouent, par l'éducation, avec une routine familiale, qui est porteuse d'espoir et peut même atténuer les répercussions psychosociales de la situation d'urgence. Il s'agit aussi d'éviter que les élèves manquent une année scolaire entière (ou plus encore), ce qui est un facteur d'abandon précoce de la scolarité. Il est donc de la plus

haute importance d'assurer la continuité des services d'éducation dans les zones touchées par une crise. Les mesures prises en ce sens devront être systématiquement passées en revue (résistance de l'infrastructure, gestion des risques au niveau des établissements et planification d'urgence au niveau du système scolaire).

### **Résistance de l'infrastructure**

Le concept de résistance de l'infrastructure englobe plusieurs aspects, notamment le caractère adapté du lieu d'implantation de l'école, les normes de construction des bâtiments et les pratiques de maintenance (ces points sont développés plus bas). Dans toute la mesure du possible, on complétera l'analyse de ces aspects par des informations relatives au pourcentage d'écoles conformes aux normes et directives, ventilé en fonction du niveau de risque des différentes zones géographiques. Lorsque des écoles ont été détruites par une catastrophe naturelle ou un conflit violent, il convient d'examiner la résistance des centres temporaires d'enseignement.

Au Tchad, un manuel de construction des écoles tenant compte des risques de conflit a été élaboré et diffusé auprès de 194 personnes impliquées dans la construction d'écoles (personnel du ministère de l'Éducation nationale, ingénieurs, architectes, enseignants et inspecteurs). Les collectivités ont également été sensibilisées à l'importance de cet aspect et chargées d'assumer la responsabilité du suivi des opérations de construction. Les données empiriques initiales laissent penser que cette démarche a permis de réduire les incompréhensions entre les collectivités et le ministère de l'Éducation. Elle a déjà débouché sur la construction de 312 salles de classe, réalisées sur la base d'un consensus, qui offrent un environnement d'apprentissage sécurisé à 12 636 garçons et filles (UNICEF, 2016b).

- *Lieu d'implantation des écoles et des centres d'enseignement temporaires* - Pour évaluer cet aspect, on prendra en compte les critères employés par les services de planification et de cartographie des écoles pour déterminer de nouveaux sites d'implantation, ainsi que les éventuels rapports d'examen du caractère approprié des sites existants. Ces critères incluent généralement : la sécurité de l'accès et des voies d'évacuation ; les cartes locales répertoriant les aléas naturels ; la qualité du sol, notamment en ce qui concerne l'écoulement des eaux et les risques d'inondation ; la distance par rapport à des lignes de faille connues. Il sera utile de réunir des éléments portant sur le degré d'observation des directives existantes, ou sur les problèmes qui limitent leur application.
- *Normes de construction des écoles* - Pour que les bâtiments soient véritablement résistants, ils doivent être construits sur la base de conceptions et de normes de construction intégrant les risques de catastrophe, lesquels varient en fonction de la région d'un pays et de son exposition aux risques. Lorsque de telles normes ont été définies, leur respect implique une supervision technique et administrative efficace des opérations de construction, voire une formation spécifique des maçons, des coordinateurs du site et des membres des collectivités. Les normes de construction peuvent aussi établir des spécifications relatives à l'installation d'une clôture par souci de sécurité ou de toilettes séparées pour garçons et filles. Compte tenu de leur nature, les centres d'enseignement temporaires sont soumis à des critères moins stricts et nécessitent de moins gros investissements, mais il faut néanmoins s'efforcer de les sécuriser.
- *Maintenance des écoles* - La maintenance des terrains, bâtiments et installations est fondamentale pour faire en sorte que les écoles constituent un environnement sûr et résilient pour les élèves. La maintenance est un domaine qui comprend un certain nombre d'écueils qu'il faudra passer en revue, en particulier en ce qui concerne l'apport de conseils et de financements appropriés.

Une grande partie du territoire du Népal est exposée aux catastrophes et le pays a subi un certain nombre de séismes et autres catastrophes naturelles au cours des dix dernières années. En particulier, les tremblements de terre d'avril et mai 2015 ont causé la perte de nombreuses vies humaines et de lourds dommages aux infrastructures et aux moyens de subsistance. Après ces catastrophes, un cadre complet d'évaluation des besoins et de redressement postcatastrophe a été mis en place. L'éducation fait partie des secteurs qui ont été évalués. Il s'est avéré que plus de 45 000 salles de classe ainsi que de nombreuses installations scolaires nécessitaient des travaux de réparation ou de reconstruction. En outre, le Département de l'éducation (DOE) a entrepris une estimation rapide de toutes les écoles fondamentales et secondaires des 14 districts les plus touchés et lancé une évaluation détaillée des dommages et de la vulnérabilité de ces districts.

Les résultats de cette entreprise ont été pris en compte dans le Plan 2016-2023 de développement du secteur scolaire du Népal, au niveau du traitement transversal de la réduction du risque de catastrophe et de la sécurité des écoles. L'objectif est d'assurer à tous les enfants l'accès à un environnement sûr et propice aux apprentissages. À cet effet, des travaux de reconstruction, de réparation et de rénovation des écoles ont été prévus dans les zones touchées par le séisme et des travaux de construction sécurisée et de réfection dans les zones non sinistrées. Il est aussi prévu d'améliorer la gestion des catastrophes et la résilience des populations.

**Analyse :**

*Le secteur éducatif met en place une stratégie de réduction des risques en phase avec le cadre national de sécurisation des écoles, de manière à garantir que la conception des nouvelles constructions répond à des normes minimales de sécurité et de résistance. En 2014, un projet national pilote de technique antisismique a donné lieu à la réfection de quelques écoles dans le but de les rendre sûres et résistantes aux tremblements de terre. Cette opération servira de modèle pour la réfection des bâtiments scolaires. Pour répondre aux besoins de reconstruction des districts sinistrés, différents types de bâtiments scolaires ont été conçus selon qu'ils accueilleront des jeunes enfants ou des enfants d'âge primaire. Outre leurs caractéristiques antisismiques, ces bâtiments comprennent des aménagements adaptés aux enfants, des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (« WASH ») et dans la mesure du possible, des dispositifs de type énergie solaire et récupération de l'eau de pluie. Comme, à court terme, le système éducatif est contraint de s'appuyer sur 15 000 centres d'enseignement temporaires, différents types de conception ont également été étudiés pour faire en sorte que ces locaux résistent à la mousson, aux orages, à la neige, à la grêle et à la pluie et permettent d'assurer une éducation ininterrompue dans un environnement sûr.*

*Différentes mesures d'examen de la qualité ont été envisagées ou mises en œuvre : i) des directives de conception des bâtiments des écoles primaires ; ii) des directives de réfection et de conception des établissements secondaires, y compris des conceptions en blocs ; iii) un manuel de supervision des travaux de reconstruction à l'intention des superviseurs techniques et des comités de gestion des écoles ; iv) le recrutement de deux ingénieurs spécialisés dans les infrastructures au sein du DOE, au niveau central, chargés de contribuer à l'évaluation détaillée des dommages et de préparer les directives et les modèles de conception ; v) le déploiement de responsables de site dans les 14 districts sinistrés chargés d'assister les agents de liaison des pouvoirs publics au niveau des districts ; vi) la formation de 184 ingénieurs et 1 095 maçons et sous-traitants dans les 11 districts les plus durement touchés pour renforcer les capacités de redressement ; vii) la visite d'une sélection d'écoles, par des ingénieurs des bureaux de district de l'éducation chargés de s'assurer que le processus de reconstruction, le plan des sites, les calendriers et les responsabilités sont bien compris et acceptés ; viii) des protocoles d'accord entre les comités de gestion des écoles et les bureaux de district de l'éducation.*

*D'autres résultats significatifs ont déjà été enregistrés : i) quelque 8 000 centres d'enseignement temporaires ont été ouverts, dont 3 561 par le biais du cluster éducation du Népal ; ii) 215 écoles ont été rénovées et rééquipées ; iii) la reconstruction d'un premier lot de 489 écoles a été lancée dans les zones les plus durement touchées ; iv) la réhabilitation d'écoles a débuté dans trois districts avec une aide importante d'un projet du gouvernement japonais concernant 91 blocs scolaires ; v) des appels d'offres ont été publiés pour de nouvelles constructions, notamment pour cinq écoles dans un district de la vallée et trois bâtiments scolaires dans le district de Kavre.*

## **Gestion des risques au niveau des établissements scolaires**

La gestion des risques au niveau des établissements scolaires a pour but ultime la protection des écoles, des enseignants et des élèves lorsqu'ils sont exposés à des aléas ou des conflits. Dans ce domaine, pour évaluer les mesures prises, on pourra faire la distinction entre l'application de politiques, normes et standards de prévention non structurels, définis au niveau central, à l'instar de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles (voir la section 4.2.1), les initiatives communautaires et les mesures de préparation pratiques des écoles elles-mêmes.

- *Politiques, normes et standards* - La catégorie des mesures de prévention non structurelles englobe les politiques portant sur l'usage acceptable et conseillé des installations scolaires, les normes de protection des élèves, du personnel et des biens éducatifs (désignation de points de rassemblement, protection des fournitures contre les dégâts des eaux) ou les modes, cadres et conseils d'opération standard en situation d'urgence (mise à l'abri, évacuation, confinement, rassemblement, regroupements familiaux). Lorsque de telles mesures existent, les points suivants sont des gages d'efficacité : implication des écoles dans leur élaboration, fourniture de conseils pour une application souple, mécanismes de suivi et d'application.
- *Initiatives communautaires* - Il arrive que les communautés qui sont régulièrement exposées à des aléas ou des conflits effectuent leur propre évaluation des risques et s'engagent dans la planification de leur réduction, qui pourra englober des mesures de protection matérielle et environnementale et la mise en place de moyens d'intervention concernant les écoles. Une évaluation des risques sécuritaires spécifiques (dangers dans la cour ou absence de lieu sûr pouvant servir de point de regroupement des enfants et des enseignants en cas d'urgence) pourra être faite pour les terrains et bâtiments scolaires.
- *État de préparation des écoles* - La résistance d'une école repose sur la mise en place d'un plan de gestion des catastrophes qui lui soit propre, de sorte que les élèves, les enseignants et les autres personnels éducatifs sachent ce qu'ils doivent faire en cas d'urgence. Cette démarche n'est pas nécessairement complexe. Il s'agit généralement de déterminer les principaux risques au niveau local, de créer un comité de protection (ou d'assigner des responsabilités de protection et de sécurité au comité de gestion de l'école), de nommer, parmi les membres du personnel, un responsable de la sécurité (et, dans l'idéal, de la résilience et de la cohésion sociale), et d'effectuer des exercices pratiques de rassemblement, d'évacuation et de confinement.

## **Planification d'urgence au niveau du système éducatif**

La planification d'urgence est définie par le Bureau des Nations Unies pour la prévention des risques de catastrophe (UNDRR) comme un processus de gestion qui analyse les risques et définit les dispositions à prendre à l'avance pour assurer une intervention rapide, efficace et appropriée. Ce processus débouche sur des plans d'action coordonnés et organisés qui définissent clairement les rôles et moyens institutionnels, les procédures d'information et les modalités opérationnelles des différents acteurs en cas de besoin, sur la base des scénarios de situations d'urgence envisageables. La planification d'urgence constitue une partie importante de la préparation générale.

**Gestion des risques au niveau des établissements scolaires) :  
Directives de gestion des risques de conflit et de catastrophe à l'intention  
des institutions éducatives, Ouganda**

Source : Seeger et Pye, 2016

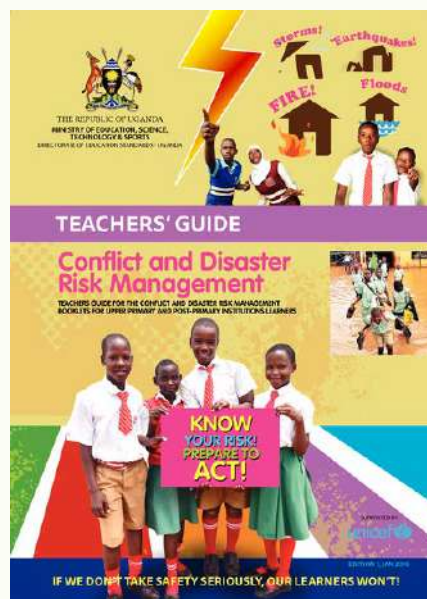
L'Ouganda est exposé à des risques de conflit (en raison de différends interethniques) et de catastrophe (en raison d'aléas naturels comme les inondations et la sécheresse) ainsi qu'à des mouvements de population puisque la population du pays est la troisième plus importante du continent africain. Les conflits et les catastrophes sont donc une menace pour la sécurité et le bien-être des élèves et des enseignants, et une possible cause de destruction des infrastructures scolaires, d'interruption de l'enseignement et de pénurie d'enseignants. Le ministère de l'Éducation, des Sciences, des Technologies et des Sports a entrepris d'élaborer un Programme de gestion des risques de conflit et de catastrophe pour traiter ces risques, leurs effets prévisibles sur l'éducation, et le rôle potentiel d'exacerbation ou d'atténuation des différends de celle-ci.

**Analyse :**

Avec l'appui du programme de l'UNICEF pour la consolidation de la paix, l'éducation et le plaidoyer (PBEA), le ministère de l'Éducation, des Sciences, des Technologies et des Sports a élaboré un Guide de gestion des risques de conflits et de catastrophes dans les institutions éducatives ougandaises (directives CDRM) qui a été lancé à l'occasion de la revue sectorielle de l'éducation de 2015. Ces directives tiennent compte des instruments internationaux et régionaux ratifiés par le gouvernement et formulent des politiques et des programmes qui sont sensibles au risque de conflit et contribuent à la réduction du risque de catastrophe. Elles spécifient le rôle de chacune des parties prenantes dans les mesures à prendre pour réduire les risques et les effets des catastrophes.

Ces directives sont désormais largement diffusées à tous les niveaux, y compris dans les écoles. Une version adaptée aux enfants a été conçue à l'intention des élèves à partir du deuxième cycle fondamental, accompagnée d'un livre du maître détaillé. Ces documents présentent les principales étapes de planification et comprennent des listes récapitulant les mesures à prendre en fonction de différents scénarios de risques et donnent des exemples de supports pédagogiques. Il s'agit de fournir aux enseignants et aux élèves toutes les informations nécessaires sur les mesures qui doivent être prises pour éviter un conflit ou une catastrophe, protéger l'école et les élèves vulnérables et assurer la sécurité de l'apprentissage dans les écoles.

Il est apparu au cours des discussions organisées dans le cadre d'ateliers, que les responsables éducatifs à tous les niveaux estiment que le secteur éducatif dispose des politiques de transformation nécessaires, mais que la faiblesse de la mise en œuvre de ces politiques continue de freiner le processus de développement à long terme, notamment en ce qui concerne la gestion des risques de conflits et de catastrophes dans l'ensemble du secteur éducatif. La diffusion stratégique de ces directives, l'organisation de formations correspondantes et la publication d'une version adaptée aux enfants constituent des étapes importantes en ce sens.



Nous détaillons ci-après les principaux aspects de la planification d'urgence dans le secteur de l'éducation. La mise en place de mesures de ce type dépasse généralement les capacités individuelles des écoles et des autorités éducatives au niveau local ; il pourra néanmoins leur être demandé d'adapter les plans d'urgence nationaux aux conditions locales ou de participer à des activités spécifiques envisagées dans un plan national, et elles pourront recevoir des financements ciblés à cet effet ou bénéficier de formations. Comme l'exposition aux conflits et aux aléas évolue rapidement, les plans d'urgence doivent également être régulièrement revus et actualisés au niveau local.

- *Continuité de l'enseignement* - Afin de réduire au minimum les interruptions d'enseignement en cas de fermeture d'une école, différentes mesures peuvent être envisagées dans les plans nationaux, locaux ou infranationaux, en particulier la désignation de lieux, sites et installations de remplacement pour l'enseignement et l'organisation des examens, la détermination de méthodes alternatives d'instruction (appui bénévole pour l'apprentissage à domicile, radiodiffusion, apprentissage entre pairs), l'adaptation ou la restructuration du calendrier scolaire.
- *Gestion des ressources matérielles* - Les plans d'urgence peuvent comprendre des mesures d'installation préventive de ressources matérielles (intrants et stocks essentiels en lieu sûr), de manière à assurer la continuité de l'enseignement après un sinistre (bâches, programmes d'enseignement, manuels et matériels pédagogiques), faciliter l'établissement de centres d'enseignement temporaires après une catastrophe ou en cas d'afflux de réfugiés (supports éducatifs, équipements scolaires, tentes, infrastructures légères), ou la reprise rapide de l'enseignement après une crise.
- *Implication communautaire* - Pour qu'un plan d'urgence soit efficace au niveau d'une école, l'implication des collectivités et des associations d'enseignants et de parents d'élèves est de la plus haute importance. La valeur d'un plan est subordonnée à la connaissance qu'ont les différents membres de la collectivité des mesures qui y sont proposées. Les collectivités ont souvent un rôle actif dans les comités locaux de sécurité et de protection, l'établissement des documents de planification et l'exécution d'exercice d'alerte, ainsi que dans le renforcement de la résilience et la promotion de la cohésion sociale et de la paix.
- *Modalités au niveau central* - La mise en œuvre d'un plan d'urgence efficace au niveau local s'articule sur un certain nombre de prérequis au niveau central. En voici quelques-uns : systèmes permettant de protéger et de sauvegarder les dossiers des élèves et du personnel, documents relatifs aux programmes d'enseignement et informations concernant les examens ; allocation de fonds d'urgence destinés à couvrir rapidement les coûts d'intervention ; procédures d'urgence pour le recrutement et la mobilisation rapides d'enseignants, mécanismes spéciaux visant à éviter que le paiement des salaires des enseignants ne soit interrompu.
- *Investissement dans l'apprentissage à distance et les modèles d'apprentissage hybrides* - Il convient d'investir dans des systèmes de prestation de l'apprentissage à distance utilisant divers canaux de diffusion (numérique, télévision, radio, papier) pour une utilisation pendant les périodes de fermeture des écoles. La production de ressources numériques et

médiatiques accessibles basées sur le programme scolaire permettra non seulement une réponse plus rapide, mais leur utilisation en temps ordinaire peut également enrichir les possibilités d'apprentissage des enfants scolarisés et non scolarisés.

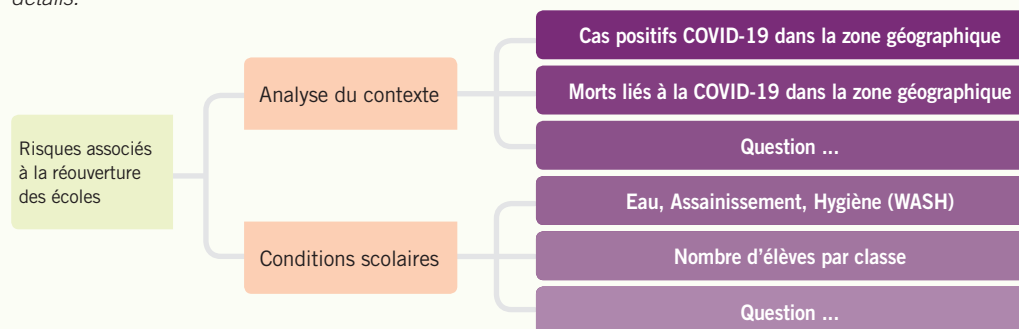
Un certain nombre de ces mesures peuvent être mises en œuvre de manière *ad hoc*, en réponse à des besoins spécifiques, ou avec l'appui d'organisations humanitaires, si elles relèvent davantage de stratégies de résilience. L'analyse sectorielle de l'éducation de la RDC pour 2014 spécifie les types de mesures d'adaptation déployées pour assurer la continuité de l'éducation dans les provinces touchées par les conflits, notamment l'assouplissement du temps d'enseignement et du calendrier scolaire, la relocalisation des écoles, l'organisation de sessions spéciales d'examen ou la suspension des frais d'inscription aux examens, ainsi que la formation des enseignants au soutien psychologique. Si les initiatives de ce type contribuent à la résilience au niveau local, elles ne reflètent pas un renforcement des capacités de gestion des conflits au niveau systémique.

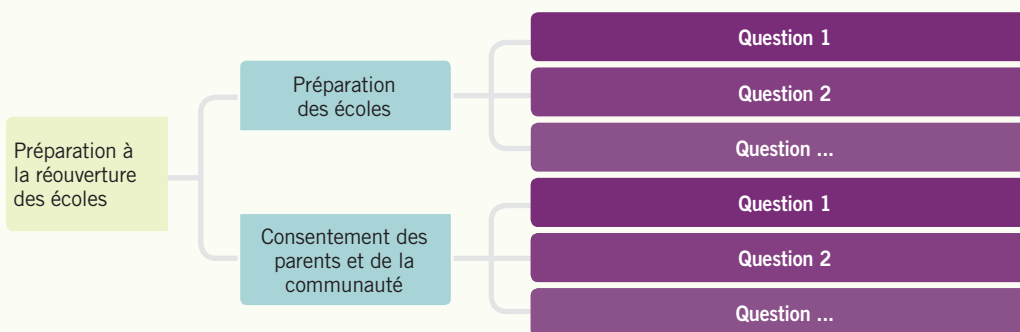
### EXEMPLE 12.30

#### (Réponse à la COVID-19) Outils pour évaluer le risque associé à la propagation de COVID-19 dans les écoles<sup>60</sup>

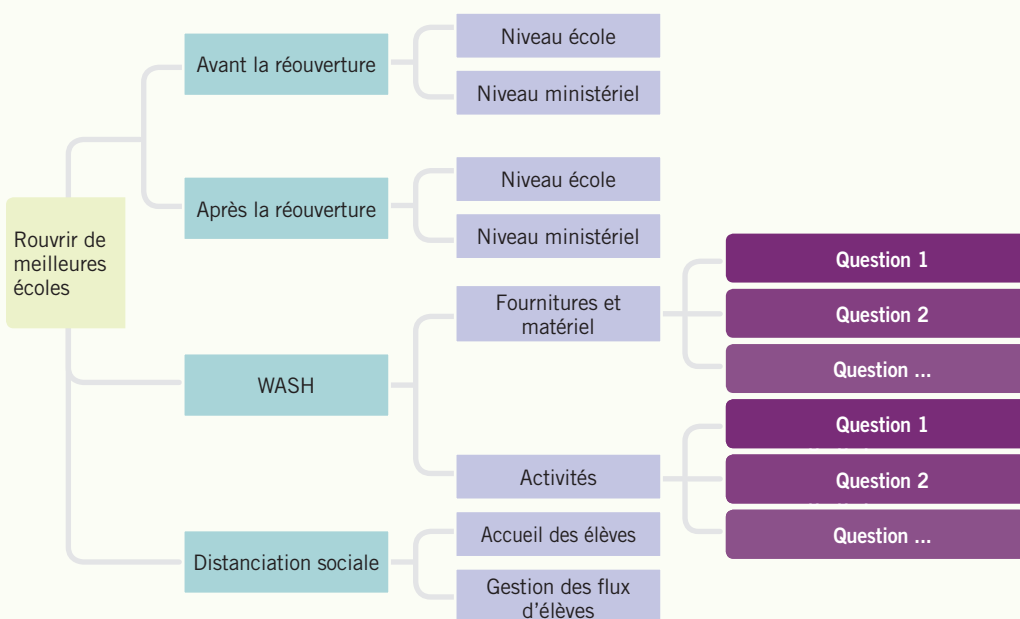
La crise mondiale liée à la COVID-19 a donné lieu à l'émergence de divers outils destinés à aider les systèmes éducatifs nationaux à mesurer les effets de la COVID sur l'éducation ainsi qu'à mettre en place les mesures pour répondre à la pandémie. Certains de ces outils comprennent une évaluation de l'état de préparation des écoles et des risques associés à leur réouverture. Les bureaux régionaux de l'UNICEF en Afrique orientale et australe (ESARO) et en Asie du Sud (ROSA) ont développé de tels outils. Ces deux outils sont construits comme une compilation de listes de contrôle critiques et visent à guider et à informer les décisions, les préparations et les actions nécessaires au niveau central, régional et scolaire pour préparer la réouverture et le fonctionnement des écoles.

**L'outil d'évaluation des risques pour la réouverture des écoles de l'ESARO** vise à aider les pays à évaluer les risques liés à la réouverture des écoles ainsi que le niveau de préparation du système éducatif à la réouverture afin d'atténuer les risques liés à la COVID-19. L'outil doit être géré au niveau infranational. L'outil est basé sur une série de questions clés (check-lists) dont les réponses permettent d'attribuer un score à l'entité administrative ou décentralisée à laquelle il est appliqué. Deux domaines, le contexte et les conditions de l'école, sont inclus dans l'évaluation des risques, tandis que la préparation à la réouverture comprend la préparation de l'école et le consentement de la communauté. Voir l'annexe 12.2 pour plus de détails.





La boîte à outils « **Rouvrir de meilleures écoles** » de ROSA a pour but de faciliter la réflexion et les actions nécessaires pour rouvrir de meilleures écoles. Il s'agit d'une compilation de questions de contrôle (checklist) et de guides techniques que les décideurs, les praticiens et les organisations de développement peuvent utiliser pour aider à définir ou à soutenir une approche globale de la réouverture des écoles. Il peut constituer un outil pratique pour les gouvernements et les écoles, leur permettant de vérifier si les mesures clés sont en place et de suivre l'état d'avancement des préparatifs pour l'ouverture et le fonctionnement des écoles en toute sécurité. Les questions de contrôle comprennent des aspects tels que l'eau/assainissement/hygiène (WASH), la distanciation sociale et le niveau de préparation comme montré dans le diagramme ci-dessous.



Les outils peuvent être utilisés à la fois comme outils de planification et de suivi de la réouverture et du fonctionnement des écoles, tant au niveau ministériel, provincial ou de l'inspection qu'au niveau des écoles. Bien qu'ils aient été développés spécifiquement dans le cadre de la réponse à la COVID-19, les outils peuvent être adaptés et réutilisés pour d'autres types de risques, notamment pour évaluer le niveau de vulnérabilité du système éducatif et sa capacité à atténuer les effets des catastrophes. Ils peuvent être très utiles, en particulier pour faire face aux risques d'épidémie, en reformulant les questions et les éléments des questions de contrôle (checklist) afin de les rendre pertinents pour le type de catastrophe en question.

Trois bureaux pays de l'UNICEF (Bhoutan, Maldives, Inde) de la région ont utilisé la boîte à outils « **Rouvrir de meilleures écoles** » pour engager leurs homologues du gouvernement et des collectivités locales dans la planification de la réouverture des écoles, en particulier pour identifier ce qui doit être entrepris au niveau national pour préparer la réouverture d'écoles sûres.

Par exemple, au Bhoutan, la boîte à outils a été intégrée dans les directives nationales pour la réouverture des écoles et adaptée en un outil de suivi au niveau des écoles pour évaluer la conformité de ces dernières avec les mesures mises en place. Le pays a ajouté l'intégration des enfants handicapés et le soutien psychosocial aux enseignants et aux enfants dans sa liste de questions de contrôle (checklist). Dans le cas du Bhoutan, où l'intervention de COVID-19 était principalement axée sur la santé, la nature exhaustive de la boîte à outils a été jugée utile pour plaider en faveur de l'élaboration d'un plan d'intervention national plus solide en matière d'éducation dans les situations d'urgence, spécifiquement pour la COVID-19. L'une des questions de contrôle de la boîte à outils a été adaptée au contexte bhoutanais, afin que la direction des écoles puisse évaluer la réouverture des écoles en toute sécurité et que les agents de contrôle ou les visiteurs puissent utiliser les visites d'écoles pour contrôler le respect des règles. Elle a également été reliée au système de données scolaires et à d'autres systèmes existants tels que le Conseil bhoutanais pour les examens et l'évaluation des écoles, le Comité Royal de l'éducation.

### 4.3 Financement de l'éducation en situation d'urgence

Lorsqu'un conflit ou une catastrophe naturelle survient, l'éducation est souvent le premier service à être interrompu et le dernier à reprendre. Les gouvernements sont submergés et tendent à prioriser les efforts de secours en fonction des besoins fondamentaux pour la survie des populations : nourriture, eau, abri et protection. S'agissant du secteur éducatif, la petite enfance est le segment le plus négligé. Maintenir l'accès à un enseignement de qualité en situation d'urgence constitue un défi financier d'envergure.

« L'éducation en situation d'urgence continue de souffrir d'un sous-financement chronique. En 2016, l'éducation en situation d'urgence n'a reçu que 1,9 % de l'ensemble des dépenses humanitaires, et seulement 3,5 % des financements humanitaires propres au secteur. Malgré les engagements internationaux pris dans le cadre du programme 2030, l'éducation n'est pas une priorité en situation de crise. Globalement, en ce qui concerne l'ODD 4 (éducation de qualité), on estime qu'il manquera annuellement 39 milliards de dollars entre 2015 et 2030 pour atteindre l'objectif d'une éducation de qualité universelle aux cycles préscolaire, primaire et secondaire dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, soit un déficit correspondant à 1,6 % du PIB de l'ensemble des pays. Pour que ce déficit soit intégralement comblé par de l'aide, il faudrait multiplier

par six les fonds d'aide destinés à l'éducation. S'agissant du financement humanitaire de l'éducation, on estime à 8,5 milliards de dollars par an les sommes nécessaires pour apporter un appui éducatif à tous les enfants qui en ont besoin, ce qui représente 20 fois le niveau des fonds investis dans l'éducation en situation d'urgence en 2016. » (ECW, 2018)

L'analyse principale des coûts et financements du secteur de l'éducation est traitée au chapitre 3 du premier volume du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*. Ce chapitre détaille les méthodes d'examen des dépenses publiques d'éducation sur la base des budgets de l'État et des rapports budgétaires, de la répartition des dépenses d'éducation et, en particulier, des dépenses récurrentes ventilées par source (État, ONG, organisations internationales, ménages), afin de déterminer le niveau de dépendance vis-à-vis des acteurs non gouvernementaux. La présente section propose des approches complémentaires qui permettront d'évaluer le degré de préparation du budget national à une intervention d'urgence dans le secteur éducatif.

Il est essentiel d'obtenir des informations sur les fonds mobilisés et effectivement dépensés par les différents acteurs de l'aide humanitaire, y compris l'État, afin de s'assurer de la disponibilité de sommes suffisantes pour intervenir en cas d'urgence. Ces informations serviront à déterminer les déficits de financement, à évaluer les questions d'équité et de pérennité, et à trouver des moyens de lever des fonds pour développer la prévention et l'atténuation des risques, et déployer les interventions d'urgence.

Il est toutefois difficile d'obtenir des données exactes, notamment au vu de l'implication de nombreux partenaires de différents types ainsi que de l'absence de mécanismes systématiques de suivi des fonds investis dans ce type d'interventions. La comptabilisation des financements internationaux par les États est souvent incohérente pour les projets hors budget. Il arrive souvent que les bailleurs ne communiquent pas leurs dépenses aux gouvernements, préférant financer l'éducation directement, par le biais des infrastructures ou de programmes de renforcement des capacités. En outre, lorsque les bailleurs travaillent avec des administrations locales à la mise en œuvre de ce genre de programmes, on constate un défaut systématique de communication des allocations financières et des dépenses.

Les conseils ci-après pourront contribuer à contourner ces obstacles :

- *Identifier les sources des dépenses d'éducation d'urgence, de la part des pouvoirs publics et des bailleurs, notamment pour les financements obtenus du Fonds central pour les interventions d'urgence (CERF), du Fonds humanitaire commun (CHF), du Fonds d'intervention d'urgence (ERF) et de l'initiative L'Éducation ne peut pas attendre (ECW)* - Il est possible d'obtenir des données sur le financement de l'aide humanitaire directement auprès des bailleurs (par le biais de questionnaires, d'entretiens ou des rapports financiers des donateurs par pays) ou en recherchant des données ouvertes, par exemple sur le système de suivi financier de l'OCHA (FTS) ou dans les plans d'action humanitaire. Il est à noter que l'aide humanitaire enregistrée dans le système de suivi financier de l'OCHA ne se limite pas aux appels humanitaires, mais concerne également les financements bilatéraux. Les données relatives aux plans de gestion des réfugiés ne sont généralement pas prises en compte dans le FTS et devront être demandées au HCR.
- *Évaluer le montant des dépenses pour l'éducation en situation d'urgence* - Il convient de faire une distinction entre montants budgétés et montants effectifs. On veillera à ce qu'il

Un rapport de l'organisation Human Rights Watch résume quatre problèmes qui sous-tendent le suivi des fonds pour l'éducation au titre du Plan régional pour les réfugiés et la résilience (3RP) en Turquie, au Liban et en Jordanie :

- ▶ Le défaut de communication rapide de rapports cohérents et détaillés par les bailleurs de fonds. Sans ces informations, il est difficile, voire impossible, de déterminer l'envergure de l'aide apportée à l'éducation par les différents bailleurs dans chacun des pays d'accueil et de la situer dans le temps.
- ▶ Le manque d'information sur les projets financés par les bailleurs et leur déroulement dans le temps.
- ▶ L'incohérence des informations relatives à la scolarisation, qui complique l'évaluation des progrès.
- ▶ L'incohérence des cibles et des objectifs éducatifs fixés par les bailleurs et par les pays d'accueil.

Dans l'étude de faisabilité actuellement menée par le partenariat « Non à une génération perdue » sur l'établissement d'un observatoire du soutien financier à la Syrie et aux cinq pays voisins, les principaux obstacles au suivi des fonds sont résumés comme suit :

- ▶ Aspect multidimensionnel du financement : aide humanitaire, aide au développement et volet politique
- ▶ Aspect pluriannuel du financement
- ▶ Suivi de la dépense des fonds
- ▶ Multiplicité des systèmes et des outils utilisés pour le suivi des financements
- ▶ Limitations propres aux pays
- ▶ Terminologie et classification

L'incohérence des rapports résultant de ces contraintes est parfois confondante. Par exemple, pour l'année 2017, sur un total demandé de 336 millions de dollars, 296 millions de dollars (soit 88 %) ont été fournis par le biais du Plan d'intervention jordanien (JRP) mené par le ministère de la Planification et de la Coopération internationale. Cependant, selon le plan 3RP, seulement 158 millions de dollars ont été demandés pour l'intervention régionale coordonnée par le HCR et le PNUD et seulement 52 millions ont été reçus. L'amélioration du suivi des fonds requiert l'engagement et la participation de tous les partenaires.

#### Différence de déclaration relative au financement de l'éducation entre le plan 3RP et le plan d'intervention jordanien



Source : Brussels II Conference, 2018

n'y ait pas de double comptabilisation susceptible de gonfler les montants globaux. De fait, les fonds des bailleurs peuvent apparaître deux fois : d'abord au titre des dépenses d'urgence du donateur lui-même et ensuite au titre des mécanismes de financement (CERF, CHF, ERF, etc.).

- *Calculer les indicateurs suivants, sur la base de valeurs réelles :*
  - a. la proportion des fonds demandés qui a été effectivement versée au secteur éducatif, par rapport à la proportion moyenne à l'échelle mondiale, et à la part des fonds demandés versée aux autres secteurs ;
  - b. le niveau de décaissement du budget, par source de financement et type d'intervention pour l'ensemble des fonds ;
  - c. la proportion des dépenses pour l'éducation en situation d'urgence par rapport aux dépenses totales de l'éducation (développement et aide humanitaire) par source de financement (État, bailleurs) ;
  - d. le niveau du financement public par rapport au financement des bailleurs, de manière à évaluer le degré de dépendance aux ressources extérieures et la pérennité ;
  - e. le niveau de financement de l'éducation en situation d'urgence par nature des dépenses (récurrentes et investissements) et niveau d'éducation concerné, ventilé par source de financement, afin de déterminer les principaux points de concentration des interventions et les éventuels sous-financements ;
  - f. le niveau de financement de l'éducation en situation d'urgence, par zone géographique et par source de financement, pour évaluer les questions d'équité et de ciblage du financement de l'éducation en situation d'urgence, ainsi que le potentiel de complémentarité entre les financements publics et les financements des bailleurs ;
  - g. Les dépenses d'urgence par élève (coût unitaire) pour chaque région ou district touché par la crise.

### EXEMPLE 12.32

#### **(Financement de l'éducation en situation d'urgence) : Aide humanitaire pour l'éducation - Concentration de l'appui au bénéfice des provinces occidentales de la RDC, 2012**

*Source : Extrait adapté de l'analyse sectorielle de l'éducation de la RDC, 2014*

En RDC, l'aide humanitaire vient de deux sources principales : les contributions directes des bailleurs aux institutions ou aux ONG qui participent au plan d'action humanitaire, et les contributions au fonds groupé (Fonds humanitaire commun ou CHF) qui finance la mise en œuvre de ce plan. Les autres fonds communs, regroupés par l'intermédiaire du Fonds central pour les interventions d'urgence (CERF) et du Fonds d'intervention d'urgence (ERF) sont comparativement peu utilisés.

#### **Analyse :**

*Sur les 718 millions de dollars initialement demandés pour financer les interventions du plan d'action humanitaire 2012 – montant porté à mi-parcours à 791 millions de dollars – 452 millions ont été décaissés, soit 57 % de la demande initiale.*

*Les dépenses publiques d'éducation, qui restent modestes en RDC, représentaient environ 15 % des dépenses publiques globales pour 2012 ; elles ont servi à 93 % à payer des salaires. Sur les 452 millions de*

dollars d'aide humanitaire reçue la même année, seulement 17 millions sont allés au secteur éducatif, soit 3,8 % du total de l'aide humanitaire. Ce montant est bien inférieur à l'appel initial de 69 millions de dollars et, selon l'OCHA, correspond au plus bas taux de financement. Sur les 17 millions de dollars employés dans le secteur, 5,9 millions, soit environ un tiers (35 %) vient du fonds groupé, et près de 40 % de cette somme ont été utilisés à l'appui de projets dans le Sud-Kivu, 25 % allant au Nord-Kivu, 10 % à l'Équateur et 6 % au Katanga.

Alors que la province du Nord-Kivu est plus exposée aux conflits armés et aux catastrophes naturelles (éruptions volcaniques), elle a reçu moins de financements que le Sud-Kivu et moins d'aide humanitaire. Cette situation peut s'expliquer par les conditions d'insécurité récurrente au Nord-Kivu qui ont pu limiter l'arrivée de l'aide et donc le niveau des investissements. Par ailleurs, le déplacement régulier de populations, du Nord-Kivu vers le Sud-Kivu, attire une partie de l'aide humanitaire vers le Sud-Kivu où se trouvent les personnes déplacées.

Il est intéressant de compléter cette analyse quantitative du financement de l'éducation en situation d'urgence par une étude plus qualitative afin d'obtenir une idée plus exhaustive de la mobilisation des ressources financières au bénéfice de ce type d'éducation, et de donner des pistes d'amélioration. Une liste de questions possibles (non exhaustive) est proposée ci-dessous.

- *Le PSE, le budget national du secteur de l'éducation, le plan humanitaire ou le plan de gestion des réfugiés intègrent-ils le coût et le financement d'activités en lien avec la sécurité, la résilience et la cohésion sociale, ainsi que la préparation aux situations d'urgence ?*
- *Le cadre budgétaire global a-t-il donné lieu à une analyse des coûts de la prévention des conflits et des catastrophes ainsi que de la réponse à apporter ?*
- *Le ministère de l'Éducation peut-il compter sur d'autres ressources que le financement national en situation d'urgence (fonds du cabinet présidentiel ou d'un organe national de gestion des catastrophes, par exemple) ?*
- *Les régions exposées aux situations d'urgence ont-elles prévu des fonds pour la préparation aux situations d'urgence et les plans d'intervention ?*
- *Le ministère de l'Éducation fournit-il des fonds pour assurer le maintien de bonnes conditions de sécurité et l'entretien des installations scolaires ?*
- *Le ministère de l'Éducation alloue-t-il des fonds aux écoles pour mener des activités de sécurité, de résilience et de cohésion sociale ?*

En passant en revue les points ci-dessus, on veillera en particulier à la question de la prévisibilité et de la pérennité des financements. Les pays touchés par une crise souffrent souvent de la succession de projets de financement de courte durée qui risque d'entraîner une alternance d'interruptions et de reprises des services d'éducation. C'est un type de fonctionnement qui ne donne que des résultats limités si les premiers participants ne restent pas pour les étapes suivantes. Les interventions de la communauté internationale sont souvent critiquées pour une trop grande concentration sur l'intervention de court terme immédiatement après une crise, tandis que trop peu d'efforts sont portés sur la reconstruction à moyen et long termes et la constitution de systèmes résilients.

- 40 Voir aussi Smith, 2014 et Smith, 2010.
- 41 Voir : <https://jo-moe.openemis.org/data/generaloverview/index.html>
- 42 Voir : [http://wos-education.org/uploads/guidelines\\_and\\_tools/Syria\\_Crisis\\_Education\\_IM\\_Package.pdf](http://wos-education.org/uploads/guidelines_and_tools/Syria_Crisis_Education_IM_Package.pdf)
- 43 L'UNICEF propose un guide d'analyse des conflits et l'USAID des conseils pour une analyse rapide des risques en éducation (Rapid Education Risk Analysis ou RERA) qui comprennent pour le premier (UNICEF, 2016) des outils utiles pour la recherche participative, y compris des questions d'orientation, une fiche d'analyse des parties prenantes et des conseils pour motiver les adolescents, et pour les seconds (USAID, sans date) un tableau des principaux informateurs et des participants aux groupes de réflexion, une fiche de notation de l'examen de la communauté scolaire, une liste de contrôle de la prise en compte des situations de conflit en recherche participative, un cadre de travail de terrain en milieu scolaire avec des questions types pour les entrevues individuelles et les groupes de discussion, ainsi que des protocoles de discussion, des ensembles de questions, des directives et des réflexions sur l'éthique visant à garantir la qualité des données.
- 44 Pour de plus amples informations, voir <http://www.inform-index.org/>
- 45 Voir par exemple : <http://www.inform-index.org/Subnational/Niger>
- 46 Voir : <https://ucdp.uu.se/#/>
- 47 Pour de plus amples informations, voir : <https://www.acleddata.com/>
- 48 Pour de plus amples informations, voir : <https://www.humanitarianresponse.info/en/programme-cycle/space/document/humanitarian-needs-overview-guidance-and-templates-updated-august-0>
- 49 Le guide d'analyse des conflits de l'UNICEF donne des conseils pratiques, des exemples et des outils (questions d'orientation, tableau d'analyse des parties prenantes, guide de mobilisation des adolescents, etc.) (UNICEF, 2016).
- 50 Voir aussi MIT : <http://web.mit.edu/urbanupgrading/upgrading/issues-tools/tools/problem-tree.html>
- 51 Voir le site de la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (Global Coalition to Protect Education from Attack ou GCPEA) : <http://www.protectingeducation.org/>
- 52 Voir par exemple l'équation de Heckman : <https://heckmanequation.org/resource/the-heckman-equation/> et Ponguta *et al.*, 2018.
- 53 Cf. [http://afrobarometer.org/publications?field\\_publication\\_type\\_tid=437](http://afrobarometer.org/publications?field_publication_type_tid=437)
- 54 Sur tous les continents des pays ont initié des processus de vérité et de réconciliation, dans lesquels l'éducation est souvent partie prenante. Voir Ramirez-Barat et Duthie (2016) pour un ensemble d'exemples englobant des cultures plus variées.
- 55 Voir : <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/country-policy-and-institutional-assessment>
- 56 Voir : <https://fragilestatesindex.org/>
- 57 Voir : <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=14&sub=0>
- 58 Les éléments de cette section sont en grande partie issus de USAID (2013), INEE (2013) et IIEP (2015)
- 59 Voir : <http://www.protectingeducation.org/guidelines/support> pour consulter la liste des pays ayant signé la déclaration.
- 60 <https://www.corecommitments.unicef.org/latest-covid-19-guidance>
- 61 <https://www.corecommitments.unicef.org/latest-covid-19-guidance>





unicef 

# CHAPITRE 13

## FONCTIONNEMENT ET EFFICACITÉ DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

---

### **Objectif du chapitre**

Évaluer le fonctionnement et l'efficacité d'une administration de l'éducation, pour en renforcer les capacités institutionnelles afin d'améliorer la prestation des services éducatifs.

## SECTION 1. CADRE ANALYTIQUE ET CONCEPTUEL

### PROBLÉMATIQUE

Certes, il existe une documentation abondante sur les politiques qui améliorent l'égalité d'accès à l'éducation et l'apprentissage dans l'éducation, mais on accorde moins d'attention aux capacités individuelles, organisationnelles et institutionnelles dont les administrations de l'éducation ont besoin pour concevoir et appliquer ces politiques. Les institutions sont importantes, car elles peuvent créer un environnement propice à des changements positifs et contribuer fondamentalement à résoudre les défis et à surmonter les contraintes propres au contexte.

### OBJECTIFS

- Décrire le fonctionnement de l'administration publique, en termes de règles et de pratiques, de rôles et de responsabilités, d'autonomie, de coordination, de politiques et de plans, de gouvernance de la fonction publique.
- Évaluer l'efficacité des unités organisationnelles en termes de mandats, de fonctions et de structures, de pratiques de gestion, de ressources et de responsabilisation.
- Déterminer la pertinence des profils et des compétences de chaque agent, à la lumière de ses fonctions et tâches, et l'existence de possibilités de formation professionnelle et d'incitations à l'amélioration des performances.
- Identifier les parties prenantes publiques et non gouvernementales impliquées dans la planification et la gestion de l'éducation, leurs rôles et leurs mécanismes de partage de l'information, de communication et de coordination avec les pouvoirs publics, ainsi que la nature des relations.

### MÉTHODES

- Mener des études sur pièces, des entretiens, des discussions de groupes, des enquêtes, des ateliers de consultations, des observations structurées.
- Analyser le processus.
- Analyser la répartition des responsabilités et des mandats entre les unités et les organisations, et la coordination entre elles.
- Vérifier l'existence et l'appropriation des plans nationaux de développement.
- Analyser les politiques et pratiques de gestion du personnel, y compris les mécanismes et outils de supervision et de soutien.
- Examiner les mécanismes de communication interne et externe.
- Comparer la disponibilité des ressources humaines, matérielles et d'information à différents niveaux, avec les besoins.
- Lorsqu'il existe des descriptions de postes, les comparer aux besoins de l'unité, aux tâches réellement exécutées, à la formation offerte et aux profils des agents.

**SOURCES**

- Documents officiels, lois, décrets ; organigrammes passés et actuels, descriptions de poste, avis de vacance de poste.
- Documents de politique générale, plans nationaux de développement, énoncés de vision, politiques et plans de l'éducation, rapports de revues sectorielles conjointes.
- Analyses ou audits sectoriels, par des organismes nationaux ou internationaux.
- Rapports des réunions du personnel, procès-verbaux des réunions bilatérales ou de coordination.
- Profils du personnel, formation, plans de perfectionnement professionnel, évaluations de la performance.
- Informations clés pour l'investisseur (ICI) avec des décideurs passés et présents et des cadres supérieurs et moyens des ministères de l'Éducation, des Finances et de la Fonction publique ; des chercheurs, des représentants des partenaires du développement, des directeurs d'instituts de formation, des responsables des ressources humaines ; des représentants de la société civile, d'ONG et de groupes confessionnels.

# Introduction

Ce chapitre propose une méthodologie et des conseils pratiques sur la manière d'évaluer le fonctionnement et l'efficacité d'une administration de l'éducation, en mettant l'accent en particulier sur la planification et la gestion de l'éducation. Une telle évaluation peut aider à évaluer la capacité et le comportement des organisations et à identifier des stratégies pour améliorer la manière dont une administration de l'éducation s'acquitte de son mandat. La méthodologie décrite dans ce chapitre s'inspire d'un intérêt croissant pour comprendre pourquoi les institutions sont importantes et comment elles peuvent créer un environnement propice au changement positif et au développement. L'analyse des administrations de l'éducation et de leur rôle spécifique dans la planification et la gestion de l'éducation reste insuffisamment développée. Le présent chapitre vise à combler cette lacune. La méthodologie présentée repose sur une série d'analyses institutionnelles menées par l'IIPE-UNESCO en Afrique de l'Ouest (Bénin et Guinée), en Afrique de l'Est et en Afrique australe (Comores, Éthiopie, Madagascar, Tanzanie continentale, Tchad et Zanzibar), à Haïti et au Vietnam entre 2008 et 2018.

## La nécessité d'une analyse institutionnelle

Les administrations de l'éducation sont chargées de répondre aux nombreux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs. Il s'agit notamment de définir et de mettre en œuvre des politiques en mesure d'améliorer l'efficacité et l'efficacités du système. Bien qu'il existe une abondante littérature sur ce qui fonctionne pour améliorer l'égalité d'accès à l'éducation et l'apprentissage dans l'éducation, on accorde moins d'attention à la capacité individuelle, organisationnelle et institutionnelle nécessaire aux administrations de l'éducation pour concevoir et mettre en œuvre des politiques éducatives.<sup>62</sup>

Dans ce contexte, une analyse institutionnelle constitue la première étape pour améliorer la performance de l'administration de l'éducation en identifiant les défis et les contraintes spécifiques au contexte. Pour ce faire, elle analyse le fonctionnement d'une administration de l'éducation dans les domaines de la planification stratégique, de la conception et de la mise en œuvre des politiques, de la gestion des systèmes d'information, de la gestion des ressources humaines et de la gestion financière. Une analyse institutionnelle peut être menée comme partie intégrante d'une analyse sectorielle ou en tant qu'exercice autonome. Une analyse institutionnelle porte principalement sur l'administration de l'éducation, c'est-à-dire les organismes publics (ministères, départements et agences) responsables de la planification et de la gestion du système éducatif au niveau central et décentralisé. Elle vise à mesurer l'efficacité de l'administration de l'éducation, en examinant la question de savoir si l'administration de l'éducation remplit les fonctions et obtient les résultats qu'elle a définis. Une analyse institutionnelle demande au personnel de l'administration de l'éducation et à d'autres acteurs informés d'identifier ce qu'ils considèrent

comme des contraintes à l'efficacité de l'administration. Il s'agit notamment d'analyser l'attention que l'administration porte à la création d'un environnement organisationnel inclusif et diversifié, à tous les niveaux du système éducatif. L'accent mis sur la planification et la gestion est justifié du fait qu'il s'agit des fonctions essentielles à la conception et à la mise en œuvre des politiques et des plans. Cependant, la même méthodologie peut être appliquée pour évaluer les défis et les opportunités dans d'autres domaines. Les niveaux décentralisés seront examinés plus ou moins en profondeur dans l'analyse en fonction de leur implication dans la planification et la gestion de l'éducation et du contexte particulier.

Dans l'ensemble, une analyse institutionnelle est guidée par les questions fondamentales suivantes :

- *Quelles sont les fonctions clés de l'administration de l'éducation dans la planification et la gestion de l'éducation ?*
- *Dans quelle mesure s'acquitte-t-elle efficacement de ces fonctions clés ?*
- *Comment expliquer sa performance ?*
- *Quelles sont les fonctions clés qui sont insuffisamment ou pas exécutées, et pourquoi ?*

Au-delà de ces questions fondamentales, la conception méthodologique spécifique et la mise en œuvre d'une analyse institutionnelle dépendent fortement du pays analysé. L'attention portée au contexte historique, économique, social et politique d'un pays, à son économie politique et à la répartition du pouvoir est cruciale pour comprendre les causes profondes et les facteurs qui expliquent pourquoi une administration publique (éducative) peut ne pas être efficace. Même si le personnel de l'administration de l'éducation ne peut pas remédier à certaines de ces causes profondes, leur identification est essentielle pour garantir que les stratégies visant à améliorer le fonctionnement de l'administration sont pertinentes et réalisables. Dans ces contextes, il est indispensable de combiner une analyse institutionnelle avec d'autres outils d'analyse, tels que la cartographie des parties prenantes et l'examen des attitudes à l'égard des réformes présentées au chapitre 14.

Le présent chapitre propose un cadre analytique permettant de ventiler le fonctionnement complexe d'une administration en modules tangibles. À la section 1, chaque niveau du cadre analytique - administration, unités, individus, partenaires - est décrit de façon plus détaillée. Une brève description est donnée de la pertinence de chaque niveau pour le fonctionnement de l'administration de l'éducation. La description est complétée par les objectifs spécifiques de l'analyse de chaque niveau et par un premier aperçu des sources clés qui peuvent éclairer cette analyse.

Le chapitre fournit également des conseils sur les méthodes et les outils pratiques (section 2) pour aider à entreprendre l'analyse. Ces méthodes et outils ont été utilisés dans des analyses antérieures dans toute une gamme de contextes, notamment dans des pays moins avancés et des économies à croissance rapide ; des systèmes qui ont récemment enregistré des améliorations significatives, ainsi que dans des systèmes reconnus comme « défaillants » ; des systèmes fédéraux et centralisés ; et des pays ayant des traditions administratives différentes. Ils se sont avérés utiles pour mieux comprendre les principaux obstacles à une planification et une gestion efficaces de l'éducation.

Enfin, une analyse institutionnelle doit servir de base à des suggestions concrètes sur la manière de remédier aux faiblesses identifiées dans le fonctionnement d'une administration de l'éducation. L'éventail des stratégies potentielles peut être large, y compris des réformes de la gestion publique et des programmes de renforcement des capacités intégrés dans les plans sectoriels de l'éducation (PSE). Toutefois, chaque stratégie devrait prendre le contexte comme point de départ afin de s'assurer qu'elle a le potentiel de faciliter le changement. Le processus de traduction des résultats d'une analyse en recommandations concrètes de changement n'est pas décrit dans ce chapitre.

# Cadre analytique et conceptuel

Le cadre analytique vise à faciliter la compréhension du fonctionnement d'une administration de l'éducation. Une analyse institutionnelle peut utiliser différents cadres analytiques, et une variété d'approches sont proposées dans la littérature<sup>63</sup>. La conception du cadre dépend de l'objet de l'analyse. L'objectif à long terme de l'analyse institutionnelle présentée dans ce chapitre est de servir de base aux interventions de renforcement des capacités qui amélioreront le fonctionnement de l'administration de l'éducation. Afin d'élaborer des programmes de renforcement des capacités ciblés et utiles, il est important d'être en mesure de déterminer où se situent les défis et les bonnes pratiques.

Le présent chapitre propose donc un cadre qui établit une distinction entre les différents niveaux d'activité dont on sait qu'ils ont une incidence sur le fonctionnement et la performance de l'administration publique :

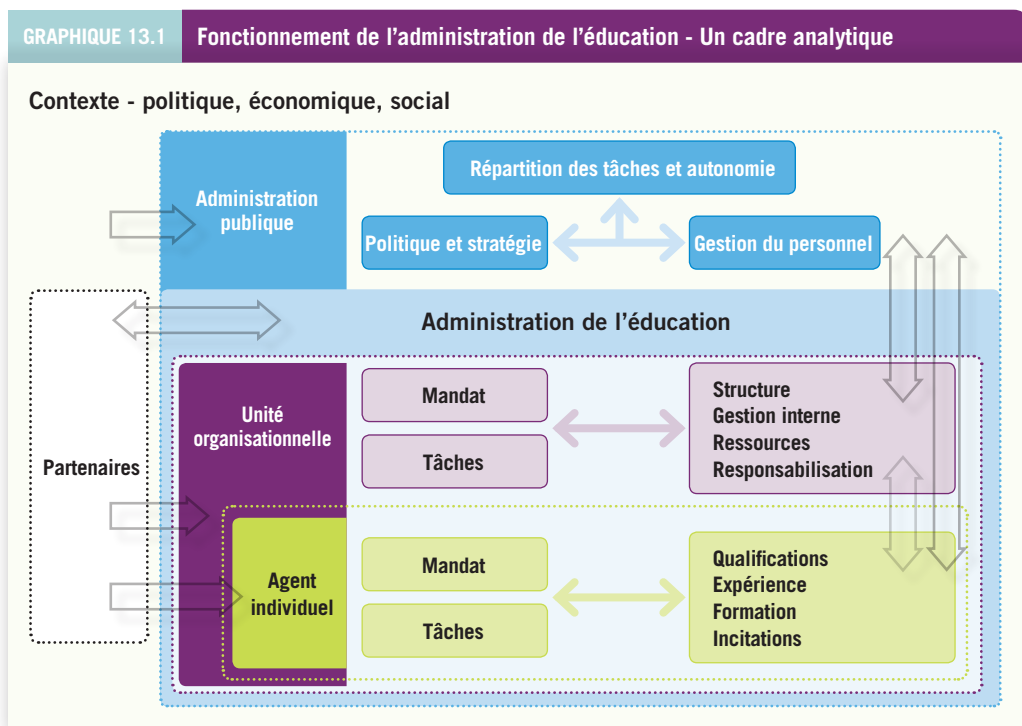
- *Le profil de chacun des membres du personnel* (y compris les formations et les structures d'incitation s'appliquant à eux) par rapport à leurs rôles et à leurs tâches ;
- *L'efficacité des unités organisationnelles* qui composent l'administration (cela concerne, entre autres, leur mandat, leur structure et leur gestion interne) ;
- *Les caractéristiques de l'administration publique* et, en particulier, de la gestion de la fonction publique ;
- *La qualité des relations que l'administration de l'éducation et l'administration publique développent avec les parties prenantes externes*, nationales et internationales, qui jouent un rôle important dans la planification et la gestion du secteur éducatif.

L'analyse de chacun de ces niveaux porte sur la façon dont le contexte social, économique et politique influence ce niveau. Cela inclut un point de vue sur les attitudes et les pratiques en matière d'égalité des genres. Une analyse institutionnelle telle que proposée dans ce chapitre ne fournit donc pas une analyse contextuelle distincte, mais applique une compréhension contextuelle systématique aux questions posées.

Le cadre analytique établit une distinction entre les différents niveaux de capacité qui influencent une administration de l'éducation. Ainsi, il permet un large examen des contraintes de capacité à un niveau particulier, tout en analysant simultanément l'interaction entre les différents niveaux de capacité.

La séparation des niveaux dans ce chapitre ne doit être considérée que comme une séparation théorique. Dans la pratique, tous les niveaux se recoupent à des degrés divers : chaque unité organisationnelle est composée d'agents individuels, toutes les unités font partie de l'administration publique, etc. Il convient donc d'utiliser le cadre analytique comme un cadre théorique qui permet de structurer les résultats de l'analyse. Si la manifestation d'un problème

peut se situer au niveau individuel, par exemple, ses causes profondes peuvent se situer au niveau plus large de l'administration publique ou du contexte, et certains aspects de la gestion d'une unité peuvent contribuer à le perpétuer. La présentation de divers exemples de pays vise à démontrer à la fois les liens entre les différents niveaux d'analyse, et la clarté qu'apporte leur séparation analytique. Le graphique 13.1 présente visuellement ce cadre analytique.



Source : auteurs

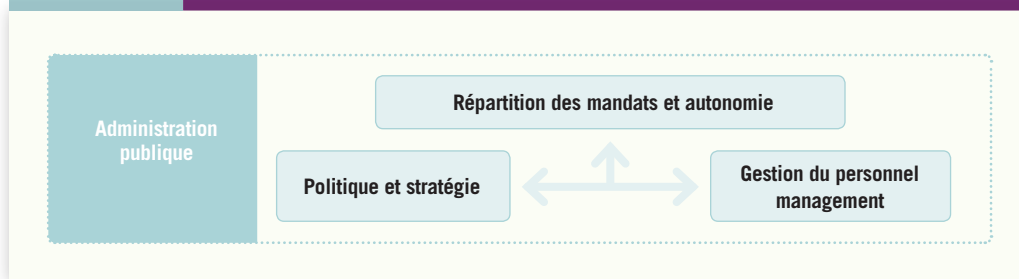
Au cours de l'analyse institutionnelle, chacun des quatre niveaux est abordé au moyen de quatre séries de questions récurrentes :

- *Quelles sont les normes, règles et règlements officiels qui régissent le fonctionnement de l'administration ?*
- *Quelles sont les pratiques effectives et en quoi sont-elles différentes des normes, règles et règlements officiels ?*
- *Qu'est-ce qui explique les différences possibles entre les règles officielles et les pratiques effectives ?*
- *Quelles sont les opinions et les perceptions des parties prenantes du système éducatif ?*

Dans les paragraphes qui suivent, chaque niveau du cadre analytique est explicité. Une brève description est donnée de la pertinence de chaque niveau pour le fonctionnement de l'administration de l'éducation. La description est complétée par les objectifs spécifiques de l'analyse de chaque niveau et par un aperçu des sources clés potentielles susceptibles d'éclairer cette analyse.

## 1.1 L'administration publique au niveau central

GRAPHIQUE 13.2 Fonctionnement de l'administration publique – Aperçu conceptuel



L'administration publique d'un pays constitue le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit l'administration de l'éducation. Les règles et règlements qui régissent l'administration au sens large s'appliquent également à l'administration de l'éducation, et les décideurs en matière d'éducation ne peuvent modifier seuls ces règles et règlements. Parmi les différents éléments qui caractérisent l'administration publique d'un pays, quatre ont une influence particulière sur le fonctionnement de l'administration de l'éducation :

1. Le niveau d'autonomie et la répartition des tâches entre les différents ministères responsables de l'éducation et entre le niveau central et décentralisé ;
2. Le degré et la qualité de la coordination, de la collaboration et de la communication entre une administration de l'éducation et d'autres entités de l'administration publique (par exemple le ministère des Finances, le ministère de la Fonction publique, le ministère du Genre) ;
3. L'existence et l'utilisation active de politiques et de plans de développement nationaux et spécifiques au secteur de l'éducation ; et surtout,
4. La gestion de la fonction publique, y compris, par exemple, les règles officielles et les pratiques en matière de recrutement et d'évaluation des fonctionnaires.

Les objectifs spécifiques de l'analyse à ce niveau peuvent inclure les éléments suivants :

- Examiner si, dans le domaine de la planification et de la gestion de l'éducation, il existe des fonctions qui se recoupent ou des fonctions qui ne sont pas bien couvertes.
- Évaluer si la répartition des responsabilités au sein de l'administration publique (par exemple entre différents ministères et entre le niveau central et décentralisé) et l'autonomie de chaque acteur principal permettent à chacun de s'acquitter efficacement de ses principales fonctions.
- Examiner s'il existe des stratégies nationales de développement, des documents de politique de l'éducation et des plans d'éducation, et si le personnel est informé de leur existence et de leur contenu.
- Examiner les politiques et les pratiques qui régissent le recrutement, le déploiement et l'évaluation du personnel de la fonction publique, ainsi que leur évolution au fil du temps. Cela peut inclure un examen rapide des politiques existantes en matière de ressources humaines afin de comprendre dans quelle mesure elles tiennent compte de la dimension de genre.<sup>64</sup> Des discussions critiques avec le personnel du ministère peuvent apporter un éclairage sur les pratiques réelles et sur les domaines où il est possible d'améliorer la prise en compte de la dimension de genre.
- Identifier les réformes et les autres événements qui ont contribué au changement institutionnel et qui, à leur tour, ont permis d'améliorer le fonctionnement de l'administration publique.

Les sources à ce niveau de l'analyse comprendront les documents officiels, les rapports et les revues, ainsi que des informateurs clés. Les documents officiels nous informent sur les règles officielles, tandis que les rapports et surtout les informateurs clés nous donnent un aperçu de la situation réelle (voir le tableau 13.2 - Administration à la section 2 pour une description détaillée des potentiels sources et documents).

Les informateurs clés potentiels comprennent : les décideurs politiques chargés de la gestion publique ou de l'administration de l'éducation ; les responsables de haut niveau et de niveau intermédiaire de l'administration de l'éducation ; les responsables de haut niveau et de niveau intermédiaire des entités dont dépend l'administration de l'éducation ; les chercheurs ; et les représentants des partenaires du développement. Il est essentiel d'assurer une sélection hommes et de femmes équilibrée des informateurs, en particulier pour analyser la façon dont les politiques et les lois, les événements et les développements historiques ont eu et continuent d'avoir un impact différent sur les réalités professionnelles des femmes et des hommes. L'encadré 13.1 présente une liste d'exemples de questions pertinentes au niveau de l'administration publique du cadre analytique, tandis que les sections 2.2.2 et 2.2.3 offrent des conseils plus détaillés pour faciliter des entretiens semi-structurés et des discussions de groupe (DG).

**1. Analyser la répartition des responsabilités en matière de planification et de gestion de l'éducation au sein de l'administration publique et l'autonomie des principaux acteurs**

- Pourriez-vous expliquer les rôles et missions de chaque niveau administratif en matière de planification ?
- Comment évalueriez-vous votre degré d'autonomie dans l'accomplissement de votre mission ?
- Quels sont les différents types de soutien que vous avez reçus ?

**2. Vérifier l'existence et l'appropriation des stratégies nationales de développement**

- Quels documents de stratégie nationale avez-vous dans votre département ?
- Que disent les politiques nationales existantes en ce qui concerne la position du pays sur l'égalité des genres dans l'administration publique (par exemple, la participation pleine et effective des femmes à tous les niveaux décisionnels dans la vie politique, économique et publique) ?
- Selon vous, quels sont les éléments qui sont bien couverts dans les stratégies nationales de développement et quels sont les éléments manquants ?
- Avez-vous participé ou participez-vous à la préparation de ces documents ? De quelle façon êtes-vous ou avez-vous été impliqué(e) ?
- Comment utilisez-vous ces documents dans votre travail ?

**3. Analyser les politiques et les pratiques de gestion du personnel au sein de la fonction publique**

- Existe-t-il un statut spécifique pour les membres du personnel travaillant dans la planification et la gestion de l'éducation ?
- Sont-ils tous fonctionnaires et, dans l'affirmative, à quelle catégorie ou niveau de la fonction publique appartiennent-ils ?
- Quelle est la répartition hommes/femmes au sein du personnel aux différents niveaux du ministère de l'Éducation ?
- Comment le personnel de planification et de gestion est-il recruté ? Sur quels critères et selon quelles procédures le personnel est-il recruté ?
- Les pouvoirs publics ont-ils pour objectif d'assurer un équilibre hommes-femmes au sein du personnel et, dans l'affirmative, de quelle manière procèdent-ils (par exemple, y a-t-il des quotas par sexe) ?
- Existe-t-il des politiques des ressources humaines qui soutiennent les femmes et les hommes pour occuper un poste dans la fonction publique sur un pied d'égalité (par exemple, politique de discrimination positive en matière de recrutement et de promotion, politique de congés maternité et paternité, politique pour le personnel ayant des responsabilités familiales, politique de télétravail, horaires flexibles, politique contre le harcèlement sexuel, etc.) Comment les pouvoirs publics suivent-ils et évaluent-ils l'intégration de la dimension de genre dans la fonction publique ?
- Existe-t-il un système de promotions ? Sur quelle base ? Comment le personnel est-il évalué ? Quelles sanctions existent ?
- Avez-vous un plan de gestion de carrière pour le personnel travaillant dans le domaine de la planification de l'éducation ?
- Existe-t-il une définition claire du nombre de postes requis dans chaque département, avec une description des profils ou des critères de qualification requis pour les candidats à ces postes ?

EXEMPLE  
13.1

**(Fonctionnement de l'administration publique) :**  
**La répartition des responsabilités au sein de l'administration publique, l'autonomie des grandes unités et l'efficacité institutionnelle, Comores, 2016**

Source : Adapté de *L'Analyse institutionnelle de l'administration de l'éducation des Comores (IIPE, 2016)*

L'Union des Comores se compose de trois îles principales : Grande Comore, Mohéli et Anjouan. Après une période d'instabilité politique et le souhait des îles de disposer d'une plus grande autonomie, la Constitution de 2001 a instauré un système politique fédéral. Chaque île élit son propre président et une rotation est établie entre les trois îles pour occuper la présidence de l'Union. Les îles jouissent d'une grande autonomie dans tous les domaines politiques, y compris l'éducation, tandis que l'administration centrale ne détient la prérogative que dans les domaines de la défense et de la politique étrangère.

Le ministère central de l'Éducation (MdE) est chargé de définir les principaux objectifs stratégiques du système éducatif, de coordonner et de contrôler leur mise en œuvre. Les départements de l'éducation des îles autonomes sont responsables de tous les aspects de la mise en œuvre des politiques, y compris la planification et la gestion des écoles, du personnel et des budgets. La relation entre le niveau central et le niveau de chaque île se veut être une relation de coopération, plutôt qu'une relation hiérarchique. Une analyse institutionnelle a été réalisée en 2016.

**Conclusions :**

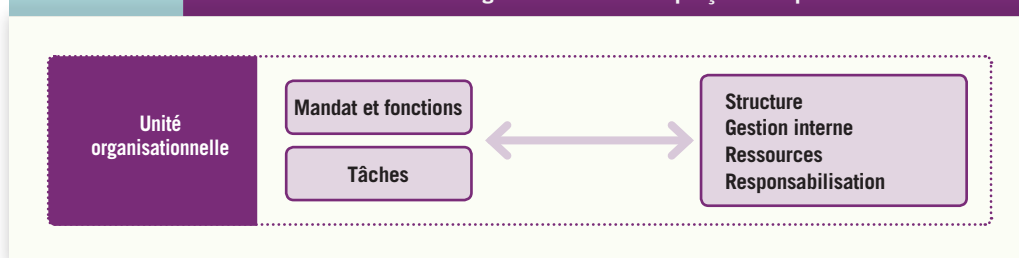
*L'analyse a montré qu'il n'existe pas de vision commune entre les administrations au niveau des îles et qu'il y a peu de consensus concernant la répartition des rôles et des tâches entre l'administration de l'éducation au niveau central et au niveau des îles. Par exemple, compte tenu des capacités de planification technique limitées au niveau des îles, le département de planification central a tendance à s'attribuer le monopole des tâches essentielles, ce qui entraîne une charge de travail ingérable pour le centre et un manque de capacités au niveau des îles, ce qui est source de frustration chez les agents de l'éducation à tous les niveaux. Une analyse détaillée de ce problème a montré que l'architecture institutionnelle du pays et les pratiques effectives n'ont pas encore été suffisamment adaptées aux structures décentralisées. Même si la constitution fédérale et le cadre juridique existant sont en place depuis de nombreuses années, au niveau central, les documents clés qui décrivent les mandats de chaque unité n'ont pas été mis à jour pour refléter les structures fédérales. Au niveau des îles, il n'existe pas de décret officiel décrivant le mandat respectif des unités organisationnelles. Cela se traduit par la création de structures de communication et de coordination qui sont, au mieux, informelles et ad hoc. En conséquence, la relation entre le niveau central et le niveau des îles est conflictuelle et la coordination reste difficile.*

L'exemple 13.1 montre les liens entre les différents niveaux éducatifs. L'absence de cadres réglementaires au niveau de l'administration publique a non seulement une incidence sur la coordination (par exemple, en ce qui concerne la collecte de données) au niveau de l'unité organisationnelle, mais aussi en termes de charge de travail accrue et de développement insuffisant des capacités des agents individuels.

## 1.2 Ministères et unités organisationnelles

L'administration publique est composée d'unités organisationnelles, dont certaines sont responsables du système éducatif. La plus grande de ces unités est généralement le ministère de l'Éducation, mais la description de l'unité fait également référence aux différents départements et bureaux qui constituent le ministère, ainsi qu'à toute autre entité organisationnelle ayant des responsabilités en matière d'éducation au niveau central ou décentralisé.

GRAPHIQUE 13.3 Fonctionnement des unités organisationnelles - Aperçu conceptuel



L'efficacité d'une unité dépend d'une série de facteurs qui peuvent être regroupés et analysés sous différentes rubriques :

- *La définition du mandat et des principales fonctions de l'unité.* Elle guide les acteurs externes et internes en leur fournissant des informations sur les buts et objectifs de l'unité. Ces définitions sont-elles claires et bien connues du personnel ? Les tâches auxquelles le personnel consacre le plus de temps reflètent-elles les fonctions officielles ?
- *La structure de l'unité.* La structure organisationnelle doit refléter le mandat et les fonctions de l'unité et être suffisamment claire. Il s'agit d'un élément essentiel de l'efficacité de l'unité puisqu'elle traduit le mandat en termes opérationnels. Cela inclut la hiérarchie organisationnelle qui clarifie les rapports hiérarchiques et facilite donc la coordination et la communication entre les départements, tout en évitant la duplication des tâches.
- *La gestion interne de l'unité.* Au sein d'une même structure organisationnelle, les pratiques de gestion peuvent être très différentes, tout comme leur impact sur la motivation et l'efficacité des agents individuels. Les aspects qui devraient être évalués comprennent l'existence d'un flux de communication interne efficace et de boucles de rétroaction, assurant une communication verticale et horizontale à la fois au sein de l'unité et avec d'autres unités ; et les niveaux de coordination et de collaboration entre les agents au sein de la même unité. Une supervision apportant un soutien est un autre élément de la gestion interne, assurant une évaluation régulière, un retour d'information cohérent et transparent sur ses résultats et des mesures d'incitation appropriées.

- *La responsabilisation de l'unité.* Idéalement, une unité (qu'il s'agisse d'un ministère ou d'un département) est tenue responsable du bon exercice de ses fonctions. Cela peut être difficile lorsque les résultats escomptés ne sont pas clairement formulés ou lorsque l'unité a peu de contrôle sur ces résultats. Les demandes de responsabilisation devraient se traduire par des mesures qui pourraient prendre la forme de récompenses, de sanctions ou de mesures d'atténuation (comme la formation).
- *La disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires et des informations pertinentes.* Un personnel suffisant doit être disponible pour accomplir toutes les tâches requises, et le personnel doit disposer de l'équipement et des installations nécessaires. Un système d'information fiable et accessible est une ressource importante pour les unités travaillant à la planification et à la gestion de l'éducation dans la mesure où leurs décisions doivent être fondées sur l'analyse des informations.

**EXEMPLE  
13.2**

**(Dotation en ressources des unités organisationnelles) :  
Disponibilité des ressources matérielles et humaines au sein de l'unité et  
comparaison avec les besoins estimés, Zanzibar, 2012**

*Source : Adapté de l'Analyse de l'efficacité de l'administration de l'éducation en matière de suivi et d'évaluation. Zanzibar (IIPE, 2012)*

Une analyse institutionnelle de l'efficacité du suivi et de l'évaluation (S&E) menée par l'IIPE à Zanzibar en 2012 a accordé une attention particulière au caractère approprié de la dotation en ressources des unités organisationnelles concernées, tant au niveau central que décentralisé.

**Conclusions :**

*Les conditions de travail au ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle ont été généralement jugées bonnes. À quelques exceptions près, les agents ont fait preuve d'ouverture aux nouvelles idées, d'empressement à améliorer leurs compétences, d'une bonne motivation et d'un bon esprit de coopération. Les conditions matérielles en termes de bâtiments et d'équipements ont également été jugées raisonnablement bonnes. Ce n'était toutefois pas le cas dans l'un des bureaux de district, qui ont été examinés dans le cadre de l'analyse institutionnelle. L'atmosphère générale était moins encourageante, les conditions matérielles étaient généralement mauvaises et les agents des districts étaient pessimistes quant à la façon dont ils pourraient améliorer leur performance.*

*Les entretiens ont mis en lumière plusieurs sujets de préoccupation. Le manque de moyens de transport est un problème majeur pour les agents des districts dont la principale tâche consiste à effectuer régulièrement des visites dans les écoles. Dans l'un des districts, le rapport annuel indiquait que seules 13 des 31 écoles avaient fait l'objet d'une visite au moins une fois dans l'année (la norme étant que chaque école doit faire l'objet d'une visite au moins une fois tous les trois mois). L'utilisation d'ordinateurs était également loin d'être idéale. Bien que les ordinateurs aient été largement distribués, ils étaient peu utilisés. Une analyse de l'offre de formation a montré que la distribution des ordinateurs ne s'accompagnait pas d'une formation minimale des agents qui étaient supposés les utiliser. De même, le personnel n'était pas formé à la maintenance informatique et de nombreux ordinateurs étaient hors d'usage.*

*Le problème le plus important tenait toutefois au manque de fonds opérationnels, en raison d'un déséquilibre structurel entre les dépenses salariales et non salariales. Moins de 4,5 % du budget de fonctionnement du ministère était disponible pour des dépenses non salariales, ce qui limite fortement la capacité de tous les niveaux à améliorer leurs conditions matérielles et à mettre en œuvre des activités essentielles. Ces problèmes de financement au niveau administratif ont considérablement entravé la gestion et l'exécution des tâches de base au niveau des unités décentralisées. Par ailleurs, les contraintes imposées aux unités ont eu pour effet de décourager les agents individuels.*

À la lumière de ce qui précède, les équipes de l'Analyse sectorielle de l'éducation peuvent trouver utiles certaines des approches suivantes en matière d'analyse du fonctionnement et de l'efficacité des unités organisationnelles, en fonction de leur pertinence contextuelle. L'unité ou les unités spécifiques à examiner dépendront de l'objet spécifique de l'analyse. Lorsque l'accent est mis sur la planification et la gestion de l'éducation, ce sera probablement le département de la planification. Dans certains cas, il peut être nécessaire d'examiner plus d'une unité, en particulier si les niveaux décentralisés jouent un rôle important.

Les objectifs spécifiques de l'analyse à ce niveau peuvent inclure les éléments suivants :

- Déterminer le mandat et les fonctions de l'unité ou des unités et dans quelle mesure le personnel en a connaissance ;
- Évaluer dans quelle mesure la structure actuelle reflète les fonctions de l'unité et évaluer la connaissance que le personnel a de la structure ;
- Évaluer le degré de coordination entre les unités et les développements spécifiques qui ont pu améliorer la coordination ;
- Examiner les mécanismes de communication formels et informels, internes et externes existants et leur efficacité ;
- Examiner comment les membres du personnel sont supervisés et soutenus par leurs supérieurs hiérarchiques (la régularité et le processus), et évaluer ce que pensent les membres du personnel de leur efficacité ;
- Identifier les outils de soutien (par exemple, lignes directrices, manuels) et les processus (par exemple, réunions) à la disposition du personnel, ainsi que leur utilisation ;
- Examiner si et comment (pour quels résultats, par quels acteurs) les unités sont tenues responsables de leur performance ;
- Évaluer la disponibilité des ressources matérielles et humaines au sein de l'unité et les comparer aux besoins estimés ;
- Évaluer la disponibilité des informations dont l'unité a besoin pour s'acquitter de son mandat, ainsi que la qualité et l'utilisation des informations disponibles.

Encore une fois, les sources à ce niveau de l'analyse comprendront les documents officiels, les rapports et les revues, ainsi que les informateurs clés, afin de couvrir les règles officielles ainsi que la situation réelle (voir le tableau 13.2 - Unité à la section 2 pour une description détaillée des sources et documents potentiels à ce niveau).

Les informateurs clés potentiels comprennent les chefs d'unité actuels et précédents, ainsi que les membres du personnel anciens et actuels à tous les niveaux. Il est important d'assurer une représentation égale des hommes et des femmes lors des entretiens avec les principales parties prenantes afin de mieux comprendre dans quelle mesure les pratiques et attitudes internes tiennent compte des conditions de vie et des opportunités des femmes et des hommes. L'encadré 13.2 présente une liste de questions types pertinentes au niveau de l'unité organisationnelle du cadre analytique, tandis que les sections 2.2.2 et 2.2.3 offrent des conseils plus détaillés pour faciliter les entretiens semi-structurés et les groupes de discussion.

**EXEMPLE  
13.3****(Coordination entre les unités organisationnelles) :  
L'efficacité de l'administration de l'éducation en matière de suivi et d'évaluation,  
Tanzanie continentale, 2012**

Source : Adapté de l'Analyse de l'efficacité de l'administration de l'éducation en matière de suivi et d'évaluation. Tanzanie continentale (IIPE, 2012b)

Au sein du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (MdeFT) en Tanzanie, plusieurs unités et acteurs participent au processus de suivi et d'évaluation. Outre le Département des politiques et de la planification (DPP), auquel est confié le mandat principal de suivi et d'évaluation, chaque Direction a un point focal pour le suivi et l'évaluation. L'Inspection de l'Éducation et le Commissaire participent également au suivi et à l'évaluation, et il existe un groupe de travail technique sur cette question, qui comprend des partenaires du développement. Une analyse institutionnelle a été menée par l'IIPE en 2012 pour évaluer les relations entre les parties concernées et l'efficacité du dispositif.

**Conclusions :**

*Le fait que divers acteurs entreprennent des tâches de suivi et d'évaluation démontre de façon positive l'intérêt que suscite le suivi et l'évaluation dans l'administration. Cependant, l'analyse a révélé que la pratique de suivi et d'évaluation de l'administration de l'éducation se caractérisait par des activités fragmentées, des doublons et une forte concentration sur la collecte de données statistiques, peu d'attention étant accordée à l'analyse et l'évaluation des données. En conséquence, le système de suivi et d'évaluation n'a pas suffisamment contribué à améliorer les politiques et la planification de l'éducation.*

*Le manque de coordination entre les acteurs énumérés ci-dessus est apparu comme l'un des principaux défis pour la mise en œuvre d'un suivi et d'une évaluation efficaces. Dans une enquête, 61 des 63 agents étaient d'accord avec l'affirmation selon laquelle « il est nécessaire d'améliorer le suivi et l'évaluation au sein de mon bureau ». Bien que l'analyse ait révélé que les structures nécessaires à la coordination étaient en place, elles n'ont pas fonctionné efficacement pour différentes raisons. La principale tâche de coordination avec les points focaux de suivi et d'évaluation de chaque division, par exemple, n'était pas reflétée dans le mandat et la structure du DPP et n'était donc pas menée systématiquement. Un deuxième défi qui a été identifié était le manque de sensibilisation du personnel aux responsabilités précises de leur unité en matière de suivi et d'évaluation ainsi qu'aux objectifs du suivi et de l'évaluation. En l'absence d'un système efficace de suivi et d'évaluation, les partenaires du développement ont lancé des projets d'évaluation ad hoc qui n'ont pas contribué à l'amélioration à long terme de la fonction de suivi et d'évaluation (voir aussi l'exemple 13.5).*

**ENCADRÉ 13.2****Guide d'entretien semi-structuré pour recueillir des informations sur les unités organisationnelles****1. Déterminer le mandat et les fonctions de l'unité ou des unités et la mesure dans laquelle le personnel les connaît**

- Pourriez-vous décrire la mission de votre direction ou département ?
- Quels sont les textes ou documents qui décrivent cette mission ?
- Ces documents sont-ils disponibles au sein de chaque service ou division ou au niveau individuel ?
- Consultez-vous ces documents ?
- Pouvez-vous nous les montrer ?
- Dans le cas d'un(e) nouvel(le) employé(e), comment prend-il (elle) connaissance de la mission de l'unité et de sa propre fonction ?

## 2. Comparer les missions et les activités de l'unité qui sont mises en œuvre

- Quelles sont les activités auxquelles vous consacrez le plus de temps ?
- Pensez-vous que ces activités s'inscrivent bien dans le cadre de votre mission. Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

## 3. Déterminer si la structure répond à la mission de l'unité

- Comment votre unité est-elle organisée ? Combien y a-t-il de services ou divisions ?
- Cette structure organisationnelle permet-elle à l'unité de remplir ses missions ?
- Y a-t-il des recouvrements entre les missions des différentes sous-unités ?

## 4. Analyser les mécanismes de communication et de coordination

- Qui est responsable de la communication et de la coordination ?
- Comment les flux d'informations sont-ils organisés ? Pouvez-vous le décrire à l'aide d'un exemple récent ?
- Quels sont les différents canaux de communication ? Quels sont les moyens de communication les plus utilisés ?
- Quels mécanismes de retour d'information sont en place pour tenir compte des succès et des échecs passés ?
- Quels sont les problèmes de communication auxquels vous faites face ?
- Comment coordonnez-vous vos activités avec celles d'autres entités ou intervenants ? Quels sont les problèmes ou les contraintes que vous rencontrez en matière de coordination ?

## 5. Déterminer les outils de soutien à la disposition du personnel et la façon dont ils sont utilisés (par exemple, lignes directrices, manuels)

- Quels documents vous aident à planifier votre travail (un plan de travail annuel, par exemple) ?
- Pouvez-vous nous les montrer ?
- Quel soutien apportez-vous à votre personnel dans la réalisation de ses activités et des objectifs fixés ?

## 6. Analyser comment ces unités sont tenues responsables et analyser l'évaluation interne

- Faites-vous rapport à une personne ou à une entité sur les résultats de votre unité ?
- Quels mécanismes d'évaluation interne utilisez-vous au sein de votre organisation (par exemple, le plan de travail annuel pour un examen périodique, une réunion trimestrielle ou un rapport d'activités) ?

## 7. Évaluer la disponibilité des ressources matérielles, financières et humaines au sein de l'unité et les comparer aux besoins estimés

- De quelles ressources matérielles disposez-vous ?
- Qui est responsable de la gestion de ces ressources et comment les évaluez-vous par rapport aux besoins de votre unité ?
- Quelles sont les ressources financières dont vous disposez ?
- Comment le budget est-il élaboré et y avez-vous participé ? Comment gérez-vous les ressources financières ?
- Combien êtes-vous dans le service ou la division ?

- Quels sont les profils disponibles et quelles sont les compétences manquantes dans votre unité ?
- Avez-vous des postes vacants ou êtes-vous en surnombre ?
- Avez-vous un plan de formation ou un plan de perfectionnement professionnel et précisez-t-il les compétences actuelles et celles à acquérir ? Quel est le temps et le financement alloués au perfectionnement du personnel ?
- Quelles sont les pratiques internes visant à assurer l'égalité des genres en matière de perfectionnement professionnel et de progression de carrière ?

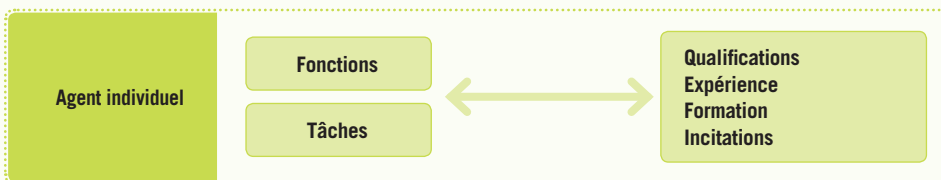
#### 8. Évaluer la disponibilité des informations dont l'unité a besoin pour s'acquitter de son mandat ainsi que la qualité et l'utilisation des informations disponibles

- De quelles informations avez-vous besoin pour faire votre travail ?
- Pour chacune de ces informations, quelles en sont les sources et quelles en sont les utilisations ?
- Quelles sont les contraintes auxquelles vous faites face pour obtenir ces informations ?
- Ces informations sont-elles cohérentes, fiables et régulièrement mises à jour ?

Source : Auteurs

## 1.3 Agents individuels

GRAPHIQUE 13.4 Rôles et profils individuels des agents - Aperçu conceptuel



Chaque unité se compose d'un groupe d'individus et l'efficacité de l'unité est fonction de la performance de chacun de ces agents. Leur performance, à son tour, résulte d'une série de facteurs. Comme pour l'analyse de l'unité structurelle (voir section 1.2), ceux-ci peuvent être regroupés sous différentes rubriques :

- *Les fonctions et tâches.* Chacun des membres du personnel devrait connaître les fonctions officielles qu'il est tenu d'exercer. Les descriptions de poste, les manuels de procédures ou des documents similaires peuvent énoncer clairement ces exigences, afin d'éviter toute incertitude ainsi que les interprétations individuelles des responsabilités, et de faciliter la collaboration et la coordination. Il est important de déterminer si les

membres du personnel ont connaissance de ces documents et s'il existe des écarts importants entre ces fonctions et les tâches effectives qui prennent la plus grande partie de leur temps.

- *Le rapport entre le poste et le profil.* Afin d'occuper efficacement un poste et d'exercer les fonctions correspondantes, chaque membre du personnel a besoin d'un profil spécifique. Ce profil est constitué d'une combinaison de qualifications, d'expérience et de formation. La pertinence de ce profil par rapport aux fonctions du poste doit être examinée pour tous les postes essentiels. Cela dépendra, entre autres, des pratiques de recrutement et de déploiement et de la disponibilité de formation professionnelle.

La performance de chacun des agents est fonction, dans une certaine mesure, d'une série d'incitations monétaires et non monétaires, comme la disponibilité et la qualité de formation professionnelle, les conditions de travail et la rémunération, et le soutien des supérieurs hiérarchiques et des collègues. Il sera utile d'examiner dans quelle mesure les incitations existantes conduisent à une meilleure performance et comment cela peut être expliqué. L'examen des normes, des rôles et des relations entre les sexes est essentiel pour déterminer l'accès des hommes et des femmes aux mesures d'incitation. Par exemple, les pratiques locales et internationales en matière d'opportunités de perfectionnement professionnel devraient tenir compte des situations et des contraintes différentes pour les femmes et les hommes. Si les incitations dépendent fortement du fonctionnement de l'unité organisationnelle, leur impact est visible au niveau individuel. Une analyse dynamique, à savoir à l'aide de données de séries temporelles, peut être utile pour comprendre les pratiques passées bonnes ou potentiellement mauvaises, et comment le changement a été opéré, le cas échéant.

Les objectifs spécifiques de l'analyse à ce niveau peuvent inclure les éléments suivants :

- Évaluer l'existence des descriptions de poste et leur rapport avec les besoins de l'unité organisationnelle ;
- Examiner dans quelle mesure les tâches accomplies par les agents correspondent à leurs fonctions officielles ;
- Comparer le profil des agents aux exigences des postes qu'ils occupent ;
- Évaluer l'offre de possibilités de formation ainsi que leur effet sur la performance au travail, y compris dans quelle mesure ces possibilités tiennent compte des normes et des rôles liés au genre ;
- Examiner les mesures d'incitation qui ont une incidence sur la performance des agents individuels ;
- Comprendre comment les éléments mentionnés ci-dessus ont pu changer au fil du temps et les facteurs à l'origine des changements opérés, y compris les politiques et actions en faveur de l'égalité des genres.

Encore une fois, les sources à ce niveau de l'analyse comprendront des documents officiels, des rapports et des informateurs clés (voir le tableau 13.2 – Agents individuels à la section 2 pour une description détaillée des sources et documents potentiels à ce niveau). La triangulation de différentes sources de données permet de dresser un tableau complet des compétences individuelles.

**(Capacités individuelles des agents) :  
Profil des agents de l'éducation par rapport aux exigences des postes  
qu'ils occupent, Bénin, 2007**

Source : De Grauwe et Segniagbeto, 2009

Le tableau ci-dessous montre la répartition du personnel de gestion dans les services centraux du ministère de l'Éducation du Bénin par niveau et par antécédents professionnels, en 2007.

**Conclusions :**

À ce niveau, plus de 70 % des responsables de niveau supérieur et intermédiaire n'ont qu'une formation en pédagogie (enseignants, chargés de cours, inspecteurs d'écoles, conseillers pédagogiques) et n'ont pas reçu de formation initiale en gestion et planification. Même au sein du département de planification du ministère, plus de la moitié des responsables de niveau supérieur (20 sur 38) appartiennent au corps enseignant. Bien que la part du personnel technique supérieur (économistes, statisticiens, planificateurs) dans le département de planification soit nettement plus élevée que dans l'ensemble des bureaux du ministère central, seul un cinquième d'entre eux environ ont le profil technique requis. Du fait de ce décalage entre les profils et les exigences, les responsables perdent de leur légitimité auprès de leur personnel, ce qui entraîne la formation de structures hiérarchiques parallèles et informelles.

**TABLEAU 13.1 Répartition du personnel du ministère de l'Éducation, par profil et niveau, Bénin, 2007**

Personnel du ministère central (non compris les bureaux régionaux)		Nb	%	Répartition du personnel du département de planification	
				Nb	%
<b>Cadres dirigeants</b>	Enseignants et profils équivalents	177	70,2	20	52,6
	Responsables administratifs et financiers	61	24,2	10	26,3
	Profils techniques	14	5,6	8	21,1
	<b>Total des cadres dirigeants</b>	<b>252</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>
<b>Cadres moyens</b>	Enseignants et profils équivalents	132	75,4	7	41,2
	Responsables administratifs et financiers	22	12,6	5	29,4
	Profils techniques	21	12,0	5	29,4
	<b>Total des cadres moyens</b>	<b>175</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>

Le décalage entre les qualifications et les besoins s'est manifesté au cours de la collecte des données auprès des différents agents. Les causes de ce décalage s'expliquent toutefois essentiellement par les difficultés rencontrées au niveau de l'administration et dans un contexte plus large :

- Les caractéristiques des candidats (contexte) : Au niveau du pays, il y a un manque de professionnels de la planification de l'éducation. La plupart des candidats ont de l'expérience en tant qu'enseignants, sans compétences techniques spécifiques. D'autres possèdent ces compétences techniques dans des domaines tels que l'économie ou les statistiques, mais sans aucune expérience préalable dans le domaine de l'éducation.
- Le processus de recrutement (administration) : Il n'existe pas de procédure de recrutement normalisée incluant la publication des avis de vacance de poste et l'organisation de concours ou d'entretiens. Un autre problème tient au fait que des membres du personnel enseignant sont souvent nommés à des postes de gestion au sein du ministère du fait que, pour des raisons de santé, ils ne sont plus en mesure de continuer à enseigner, et non parce qu'ils ont démontré avoir des compétences en gestion.
- La définition des postes (unité organisationnelle) : Le ministère ne dispose pas d'un document définissant le nombre requis d'employés et leur profil, y compris leurs qualifications. Bien qu'il existe des décrets qui définissent les responsabilités générales des départements, les documents qui décrivent les exigences de chaque poste n'avaient pas encore été élaborés.

Les informateurs clés potentiels comprennent les cadres supérieurs et moyens des unités concernées, le personnel des instituts ou organismes de formation et les responsables des ressources humaines. Une représentation équilibrée d'hommes et de femmes parmi les informateurs clés est essentielle pour identifier une exclusion potentielle dans les politiques et les pratiques. L'encadré 13.3 présente une liste de questions types pertinentes au niveau des agents individuels du cadre analytique, tandis que les sections 2.2.2 et 2.2.3 fournissent des orientations plus détaillées pour faciliter les entretiens semi-structurés et les groupes de discussion.

### ENCADRÉ 13.3

#### Guide des entretiens semi-structurés pour recueillir des informations sur les agents individuels

##### 1. Évaluer l'existence de descriptions de postes, leur clarté et leur utilisation

- Avez-vous une description de poste ?
- Comment savez-vous ce que vous devez faire ? Quelles sont vos responsabilités ?
- Existe-t-il une description de poste pour le personnel de votre unité ?
- S'il n'y en a pas, y a-t-il d'autres documents qui pourraient fournir des renseignements semblables ?
- En quoi vos fonctions diffèrent-elles de celles de vos collègues ?

##### 2. Évaluer dans quelle mesure les activités réalisées par les agents sont conformes à leurs fonctions officielles

- Quelles sont les trois principales activités que vous avez réalisées au cours de l'année écoulée ?
- Votre profil correspond-il aux missions qui vous sont confiées ?

##### 3. Comparer le profil des employés et les exigences de leur poste

- Quel type de formation avez-vous reçue initialement et en cours d'emploi ?
- Quelles compétences jugez-vous utiles dans l'exercice de vos fonctions ?
- Dans quels domaines avez-vous besoin de formation ?

##### 4. Évaluer les possibilités de formation et leur impact sur la performance

- Pourriez-vous nous donner des exemples de cas où vous avez pu mettre en pratique ce que vous avez appris pendant la formation que vous avez suivie ?
- Quelles sont les possibilités de formation qui s'offrent à vous ?
- Quel type de formation préférez-vous et quels effets pensez-vous que cette formation a sur votre performance personnelle ?

##### 5. Analyser les incitations qui influencent la performance des agents individuels

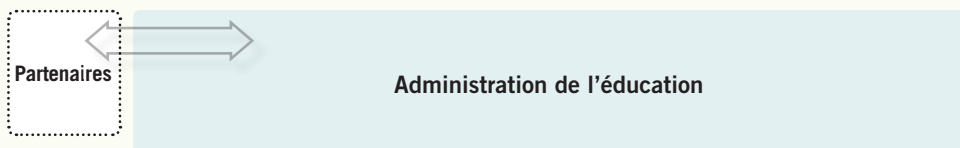
- En plus de la formation, de quoi auriez-vous besoin pour améliorer votre performance ?

## 1.4 Les relations entre les autorités nationales et leurs partenaires

GRAPHIQUE 13.5

### Relations entre l'administration de l'éducation et ses partenaires - Aperçu conceptuel

Contexte - politique, économique, social



Dans la plupart des pays, les autorités nationales, en particulier le ministère de l'Éducation, sont le principal mais pas le seul acteur de la planification et de la gestion du secteur éducatif. Les ministères des Finances et de la Fonction publique sont des acteurs importants qui définissent les structures, les règles et les règlements en matière de gestion des finances publiques et de gestion des ressources humaines. D'autres parties prenantes peuvent inclure les responsables des réseaux d'écoles non publiques, tels que les groupes d'écoles privées ou confessionnelles, les autorités coutumières, les partenaires internationaux du développement et les ONG. La qualité des relations entre l'administration de l'éducation et ces parties prenantes dépend, entre autres, de leur compréhension mutuelle de leurs rôles respectifs, de l'échange d'informations et de la coordination des activités.

Les objectifs spécifiques de l'analyse à ce niveau peuvent inclure les éléments suivants :

- Identifier les parties prenantes publiques et non publiques impliquées dans la planification et la gestion du système éducatif, ainsi que leurs rôles spécifiques ;
- Évaluer dans quelle mesure l'administration de l'éducation et ces parties prenantes sont bien informées de leurs rôles et activités respectifs ;
- Identifier les modalités d'échange d'informations, déterminer s'il existe des structures de dialogue et de coordination et évaluer leur fonctionnement (par exemple, composition, régularité, contenu et résultats des réunions) ;
- Le cas échéant, évaluer l'évolution des relations entre les parties prenantes susmentionnées.

Les sources à ce niveau de l'analyse comprendront des documents et des rapports officiels et non officiels, ainsi que des informateurs clés (voir le tableau 13.2 - Partenaires à la section 2 pour une description détaillée des sources et des documents potentiels à ce niveau).

**(Relations institutionnelles avec les partenaires) :  
Les rôles des parties prenantes non publiques dans la planification et la gestion  
du système éducatif, Tanzanie continentale, 2012***Source : Adapté de IIPE, 2012b*

En Tanzanie, une analyse institutionnelle des fonctions de suivi et d'évaluation de l'administration de l'éducation en 2012 a passé en revue le niveau d'implication de plusieurs partenaires du développement dans cette fonction, dont la société civile.

**Conclusions :**

*Bien que le ministère (MdEFT) reconnaisse le suivi et l'évaluation comme une priorité clé et qu'il ait mis au point de bons moyens de collecte de données statistiques, sa capacité de suivi et d'évaluation a dû faire face à plusieurs défis majeurs, notamment l'absence à la fois d'une compréhension commune de l'objectif du suivi et de l'évaluation et d'une répartition claire des mandats entre les différents acteurs. La fonction de suivi et d'évaluation a également souffert d'un manque de ressources en termes d'expertise technique et de budget dédié. En conséquence, la plupart des activités n'ont atteint que le stade du suivi et n'ont pas permis une utilisation systématique des données pour l'amélioration de la politique de l'éducation.*

*Dans ce contexte, les partenaires du développement, qui ont apporté un appui budgétaire au secteur de l'éducation, ont participé, en coopération avec l'administration nationale, à sept groupes de travail techniques, dont l'un portait sur le suivi et l'évaluation. Le personnel des partenaires du développement s'est également joint au personnel national pour des visites sur le terrain en préparation des revues sectorielles conjointes. Lorsque les partenaires du développement ont financé des projets spécifiques, ils ont exigé des rapports de situation et, parfois, ont mis en place et financé des études d'évaluation. Leur appui budgétaire était subordonné à une notation de l'efficacité du ministère par les partenaires du développement sur la base de 17 indicateurs, regroupés en trois catégories : progrès par rapport aux cibles et résultats convenus (pondération de 60 %), budget et financement (22 %) et responsabilisation (18 %).*

*Ce système de notation et la forte implication des partenaires du développement dans le suivi et l'évaluation peuvent en partie être considérés comme une réponse face à l'absence de telles activités menées par le ministère lui-même. Il n'a toutefois pas été possible de déterminer clairement dans quelle mesure ce système de notation externe et détaillé a servi d'incitation pour améliorer le fonctionnement général du ministère ou pour renforcer des sentiments de responsabilisation. Il a également été noté que le cadre d'évaluation ne comprenait pas d'indicateurs permettant d'évaluer les performances des partenaires du développement eux-mêmes et ne couvrait pas l'ensemble du système éducatif, mais uniquement des projets individuels financés par les donateurs. Dans ce cas précis, le rôle des partenaires du développement pourrait donc être interprété de manière critique, comme un substitut à ce qui devrait être la responsabilité du ministère lui-même.*

*La société civile, qui pourrait également jouer un rôle important dans le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des politiques et plans de l'éducation, n'a pas été systématiquement associée. Il en va de même pour le mécanisme permettant au Parlement de demander des réponses au ministre de l'Éducation, qui n'a pas été utilisé régulièrement. Cette participation relativement limitée du public met en lumière un défi essentiel, à savoir le manque de demande d'informations sur les performances du système éducatif dans son ensemble, qui est cependant une condition préalable à un système de suivi et d'évaluation institutionnalisé et fonctionnel.*

Les informateurs clés potentiels comprennent les cadres supérieurs de l'administration de l'éducation et d'autres ministères techniques avec lesquels le ministère de l'Éducation collabore, coordonne et communique, y compris le ministère des Finances en ce qui concerne les questions de gestion des finances publiques et le ministère de la Fonction publique en matière de gestion des ressources humaines ; les membres des structures de dialogue ou de coordination ; les représentants de la société civile, des groupes religieux, des partenaires du développement et des ONG. L'encadré 13.4 présente une liste de questions types pertinentes au niveau des partenaires du cadre analytique, tandis que les sections 2.2.2 et 2.2.3 offrent des orientations plus détaillées pour faciliter les entretiens semi-structurés et les groupes de discussion.

#### ENCADRÉ 13.4

#### Guide d'entretiens semi-structurés pour recueillir des informations sur les partenaires de l'éducation

##### **1. Identifier les acteurs non gouvernementaux impliqués dans la planification et leurs rôles spécifiques**

- Qui sont vos partenaires non étatiques et quels sont leurs rôles et contributions spécifiques pour la planification et la gestion de l'éducation ?

##### **2. Vérifier que l'administration de l'éducation et ses partenaires sont bien informés de leurs rôles et activités respectifs**

- Quelles sont les différentes contraintes de coordination ou de collaboration avec les partenaires ?
- À quelle fréquence rencontrez-vous les partenaires ?

##### **3. Identifier les moyens existants d'échange et de collaboration et évaluer leur fonctionnement**

- Comment procédez-vous à l'échange d'informations ?
- Quelles sont les contraintes auxquelles vous faites face ?
- En cas de problèmes, comment trouvez-vous une solution commune ?

Source : Auteurs

Il n'y a pas de plan directeur sur la façon de mener une analyse institutionnelle. Bien que chaque analyse ait les mêmes objectifs généraux, la conception variera considérablement en fonction du contexte spécifique du pays. La qualité et l'utilité de l'analyse dépendront, entre autres, de la bonne prise en compte du contexte. La présente section aborde donc différentes méthodes qui se sont révélées cruciales pour les analyses institutionnelles menées dans le passé. Cependant, elle ne présente pas une liste exhaustive, ni une chronologie définie.

Chaque analyse institutionnelle doit passer par un certain nombre d'étapes : choisir un thème central, identifier les méthodes, collecter les données, analyser les données, tirer des conclusions finales. Souvent, un processus itératif est nécessaire non seulement pour « gratter la surface », mais aussi pour comprendre les causes profondes des raisons pour lesquelles une administration de l'éducation peut ne pas fonctionner comme prévu. L'analyse des données peut donner lieu à une demande de nouvelles données et donc déboucher sur des méthodes et exercices de collecte de données supplémentaires (p. ex. choix des personnes à interroger ou des unités à visiter). Les conclusions préliminaires devront peut-être être testées au moyen de la collecte de nouvelles données. Les résultats sont affinés à chaque cycle de collecte de données.

Cette approche itérative s'applique également à l'analyse des différents niveaux. Généralement, les niveaux plus larges du cadre analytique (contexte, administration publique) peuvent être étudiés en premier, car ils sont plus susceptibles d'avoir une influence sur les niveaux inférieurs (unités, individus) que l'inverse. Toutefois, les défis identifiés au niveau organisationnel ou individuel (p. ex. l'absence de lien entre le poste et le profil) peuvent avoir des causes profondes au niveau macro et peuvent nécessiter la collecte de nouvelles données et une réinterprétation des résultats préliminaires.

Le reste de la section fournit un guide sur les éléments à prendre en compte lors de la préparation d'une analyse institutionnelle, y compris l'importance de tenir compte à la fois des questions politiques et techniques, et des orientations sur la collecte de données dans le cadre analytique, ainsi qu'en fonction des exigences du cas spécifique du pays. Vient ensuite une présentation détaillée des diverses méthodes de collecte de données, y compris l'examen sur pièces, avec une vue d'ensemble plus détaillée des documents spécifiques qui peuvent être pertinents pour chaque niveau du cadre analytique (administration, unités, individus, partenaires) ; des entretiens ; des discussions de groupe ; des enquêtes ; des analyses de processus ; des ateliers consultatifs ; et des observations structurées.

## 2.1 Préparation de l'analyse institutionnelle

La préparation de l'analyse du fonctionnement de l'administration de l'éducation doit tenir compte des questions politiques aussi bien que techniques. Il s'agit d'un exercice qui nécessite l'adhésion explicite des dirigeants politiques (voir 2.1.1) car il tend à mettre en évidence des contraintes qui ne peuvent être surmontées qu'avec un tel soutien. Ce soutien sera plus facile à obtenir lorsque le personnel national participe activement à l'analyse (voir 2.1.2). Une question technique complexe a trait au choix précis du domaine sur lequel portera l'analyse (voir 2.1.3). La planification et la gestion des systèmes éducatifs comportent de nombreuses fonctions et couvrent donc de nombreuses unités. Les sections suivantes abordent chacune de ces trois questions.

### 2.1.1 ASSURER L'ADHÉSION POLITIQUE

Le succès de l'analyse institutionnelle est fonction de l'appui des principaux décideurs. En identifiant les forces et les faiblesses du fonctionnement de l'administration, l'analyse pourrait attirer l'attention sur des problèmes qui n'ont pas été abordés auparavant et pourrait remettre en question des pratiques qui ont été tolérées auparavant. Par ailleurs, certaines contraintes qui pèsent sur l'administration de l'éducation peuvent se situer au niveau politique et être liées à des intérêts politiques spécifiques. Sans adhésion politique au plus haut niveau, l'analyse ne jouira pas de la légitimité nécessaire pour faire face à ces intérêts. En outre, toute analyse institutionnelle exige du temps de la part des cadres politiques et du personnel ministériel, qui doit être déduit des heures de travail normales. Sans soutien politique, il peut être difficile d'avoir accès à un nombre suffisant de documents ou de personnes pour mener des entretiens, ou d'assurer une participation fiable aux ateliers et aux groupes de discussion. Obtenir un soutien implique des discussions préliminaires avec les décideurs les plus haut placés au sein du ministère de l'Éducation.

Il est souhaitable de s'assurer d'un tel soutien politique le plus tôt possible et aux moments clés du processus (par exemple, le choix d'un domaine de focalisation, la présentation de conclusions provisoires), afin de garantir une mise en œuvre harmonieuse de l'analyse. Là où les changements de leadership politique sont fréquents et entraînent un taux de rotation élevé des principaux décideurs au sein de l'administration de l'éducation, il est important de renouveler le soutien politique en conséquence.

### 2.1.2 PROMOUVOIR LE LEADERSHIP ET LA PARTICIPATION À L'ÉCHELLE NATIONALE

La meilleure façon d'entreprendre l'analyse est d'établir une collaboration étroite entre des experts externes et des experts nationaux bien placés et bien informés. Ces experts nationaux sont principalement des membres du personnel du ministère de l'Éducation, mais peuvent comprendre des chercheurs, des anciens membres ou des personnes retraitées du ministère, des représentants d'OSC ou des partenaires du développement. Les compétences que chacun de ces différents participants apporte à l'analyse institutionnelle sont décrites plus en détail ci-dessous.

La participation du personnel du ministère aux tâches essentielles de l'analyse constitue une composante essentielle de l'analyse institutionnelle et contribue à assurer sa pertinence pour l'administration de l'éducation en question. L'appropriation nationale de l'analyse institutionnelle est également une mesure de durabilité qui peut accroître l'impact de l'exercice en encourageant la volonté de changement et en développant les compétences des membres du personnel participants. En participant activement à l'analyse des forces et des défis de l'administration, les membres de l'équipe développeront une vision globale des changements nécessaires et seront plus à même de les promouvoir une fois l'analyse terminée. Par ailleurs, la participation à une analyse institutionnelle constitue un exercice technique précieux qui contribue au développement et au renforcement des compétences des participants et donc aux capacités globales du ministère.

Habituellement, une équipe nationale de base est mise sur pied au début de l'analyse. Cette équipe, dans l'idéal, est constituée d'un petit nombre d'experts nationaux, tels que des membres actuels ou anciens du personnel du ministère, ayant une connaissance globale et approfondie de l'administration de l'éducation, de solides compétences analytiques et une expérience des évaluations qualitatives, ainsi qu'une disponibilité suffisante pour effectuer des parties importantes de l'analyse institutionnelle. Il est essentiel d'identifier un responsable de l'équipe nationale, qui sera chargé de la coordination de l'analyse au niveau national et sera le principal point de contact des experts internationaux. Compte tenu de la sensibilité potentielle des résultats de l'analyse et des exigences de temps imposées au personnel du ministère, il est recommandé que le chef d'équipe ait une position et une autorité politiques suffisamment élevées.

L'équipe de base est généralement soutenue par un petit nombre d'experts internationaux, qui apportent un point de vue extérieur, une bonne connaissance des méthodologies et, éventuellement, une perspective comparative tirée d'analyses institutionnelles précédentes. Les experts internationaux jouent généralement un rôle clé dans l'orientation de l'analyse institutionnelle, au moyen d'une étroite coopération avec l'équipe de base, en particulier dans la détermination du cadre analytique, de la méthodologie et du domaine de focalisation de l'analyse, et dans l'élaboration des rapports.

L'équipe de base peut être complétée par un groupe plus large d'experts thématiques, tels que des membres du personnel d'unités spécifiques de l'administration, qui peuvent être consultés, à intervalles réguliers, en fonction de leurs compétences thématiques. Des chercheurs ou des représentants de la société civile et des partenaires du développement ayant une bonne connaissance du pays et de l'administration de l'éducation peuvent également agir en tant qu'experts thématiques qui apportent une perspective externe. Les experts thématiques peuvent être invités à examiner l'ensemble des projets de rapports produits par l'équipe de base nationale et internationale, afin de mettre en évidence les lacunes potentielles.

Un groupe de référence, composé de membres de haut niveau de l'administration de l'éducation devrait être mis en place afin de guider la mise en œuvre de l'analyse et de fournir une validation politique des résultats. Les membres du groupe de référence seront invités à donner leur avis sur l'analyse à des moments importants, par exemple en validant le domaine de focalisation de l'analyse, en approuvant le choix des unités à étudier au niveau central et décentralisé, et en examinant les synthèses et les principales conclusions.

### 2.1.3 IDENTIFIER UN DOMAINE DE FOCALISATION

Le travail de planification et de gestion de l'éducation comprend un large éventail de fonctions effectives. Celles-ci peuvent être organisées en différentes catégories. L'encadré 13.5 présente une liste des principales fonctions qui sont généralement assurées par une administration de l'éducation. Un large éventail d'unités présentent un intérêt potentiel dans la mesure où elles sont toutes impliquées dans les fonctions de planification et de gestion, et peuvent devoir être examinées au niveau central et décentralisé.

Dans la plupart des cas, le temps et les ressources nécessaires ne sont pas disponibles pour effectuer une analyse approfondie de toutes les fonctions exercées par l'administration de l'éducation. L'analyse institutionnelle devrait donc se concentrer sur une ou plusieurs de ces fonctions. Étant donné que les forces et les défis sont souvent semblables d'une fonction à l'autre, le fait de se concentrer sur un nombre limité de fonctions bien choisies ne réduit pas la valeur explicative de l'analyse globale. Souvent, une augmentation du nombre de fonctions analysées entraîne une augmentation significative du temps, des efforts et des coûts, ce qui n'est pas justifié par les informations supplémentaires ainsi obtenues.

La focalisation globale de l'analyse doit être déterminée au début du processus. Parfois, l'analyse institutionnelle peut être demandée pour une fonction ou une unité spécifique de l'administration, puis le choix du domaine de focalisation s'impose de lui-même.

Si tel n'est pas le cas, un domaine de focalisation peut être identifié au cours de l'analyse documentaire initiale, menée avant qu'une première mission n'ait lieu, et décrite plus en détail à la section 2.2. Cette analyse documentaire initiale devrait également viser à obtenir une vue d'ensemble de l'administration de l'éducation. Les défis et les bonnes pratiques sont rarement concentrés au sein d'une seule unité de l'administration et sont souvent liés à la dynamique du secteur dans son ensemble. Cet exercice donne une première impression des défis auxquels l'administration est confrontée et des objectifs qu'elle cherche à atteindre.

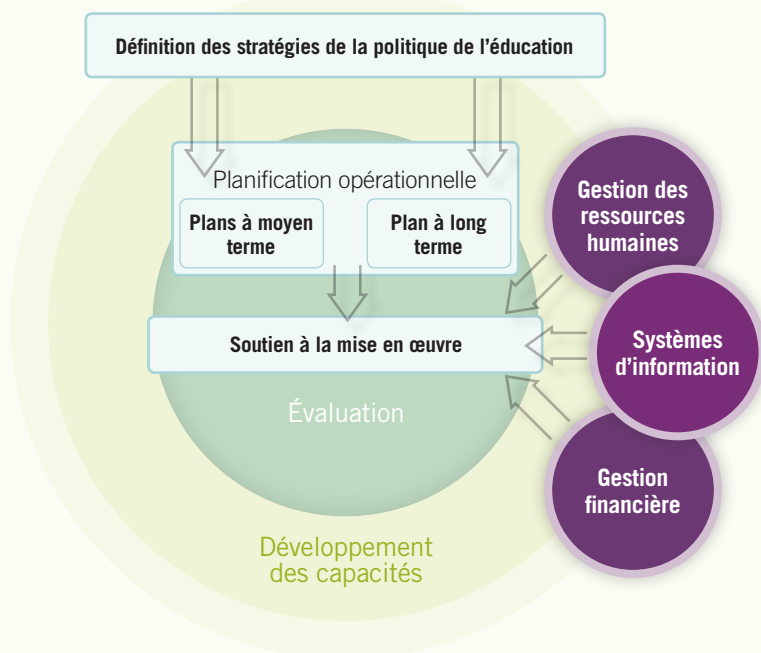
Si l'analyse documentaire ne permet pas de définir clairement un domaine de focalisation, celui-ci devrait être défini à la fin d'une première mission au cours de laquelle des entretiens sont menés avec des informateurs clés de diverses unités (par exemple, le ministre, les chefs de cabinet, le directeur du département de planification et le directeur des ressources humaines). Conjugués aux informations recueillies lors de l'analyse documentaire, ces entretiens permettent d'identifier les unités qui exercent des rôles clés au sein de l'administration et de dégager une première impression des forces et des défis.

En général, il est recommandé de se concentrer sur les secteurs qui subissent le plus de contraintes. Il s'est également avéré utile d'analyser des unités différentes afin de mieux comprendre le fonctionnement de l'administration de l'éducation. Cela peut amener à sélectionner deux unités qui connaissent des types de difficultés différents. Comme les deux unités travaillent dans le même contexte politique et le même cadre administratif, les difficultés peuvent être des manifestations différentes des mêmes défis ou permettre d'identifier d'autres sources de problèmes. De même, analyser une unité qui fonctionne particulièrement bien et la comparer à une unité qui fait face à des défis importants peut apporter un éclairage sur les stratégies d'adaptation que les autres unités peuvent être encouragées à envisager.

### ENCADRÉ 13.5 Présentation générale des fonctions centrales d'une administration de l'éducation

Les fonctions centrales d'une administration de l'éducation comprennent les éléments suivants :

- **Définir des orientations et des stratégies**, étayées par des données probantes.
- **Préparer des plans, programmes et projets d'éducation à moyen et long terme**, sur la base de modèles de simulation, de diagnostics sectoriels et de cartes scolaires, appuyés par la recherche et l'analyse de données.
- **Soutenir et suivre la mise en œuvre des plans, programmes, projets et politiques**, y compris la préparation des plans opérationnels annuels et la gestion quotidienne des activités. Cette fonction nécessite :
  - *La gestion des ressources humaines du système éducatif*, en planifiant l'offre et la demande, le recrutement, le déploiement et l'évaluation des enseignants.
  - *La gestion des ressources financières du secteur*, y compris la préparation du budget, ses passations de marchés et son exécution, ainsi que sa distribution aux bureaux locaux et aux écoles.
  - *La création et la gestion de systèmes d'information*. Cela comprend la collecte de données statistiques et leur inclusion dans une base de données, l'analyse des données, la définition d'indicateurs, leur publication et leur utilisation.
- **Effectuer un suivi et une évaluation de la mise en œuvre des politiques et des plans** sur la base de données qualitatives et quantitatives.
- **Développer les capacités internes du personnel en matière de planification et de gestion**, en procédant à des évaluations des capacités, en concevant et en mettant en œuvre des programmes de perfectionnement professionnel et de formation et en évaluant leur efficacité.



Source : Auteurs

La décision d'inclure les niveaux décentralisés dans l'analyse dépend de leur importance dans la mise en œuvre réussie des fonctions de planification et de gestion. Cela diffère bien sûr d'un pays à l'autre, bien qu'il soit rare que les niveaux décentralisés ne jouent aucun rôle. Couvrir l'ensemble de l'administration décentralisée n'est généralement pas réalisable en termes de temps et de coûts. Cela n'est pas non plus absolument nécessaire : généralement, les situations ne diffèrent pas de manière significative entre les régions et les districts, et il y a donc beaucoup à apprendre d'un seul échantillon raisonné. Lorsque l'analyse exploratoire au niveau central révèle que les principaux défis ou points forts se situent dans les unités régionales ou locales de l'administration de l'éducation, un examen plus approfondi de ces niveaux est souhaitable. D'autres comparaisons fructueuses qui peuvent contribuer à avoir une vue d'ensemble des différents défis et points forts de l'administration sont l'emplacement (c'est-à-dire l'analyse d'un bureau dans une zone rurale par rapport à un bureau dans une zone urbaine) ou la taille (c'est-à-dire l'analyse d'un département ayant un faible effectif par rapport à un département plus important).

## 2.2 Méthodes, processus et sources de collecte des données

Les méthodes et processus de collecte de données suivants constituent les sources d'information les plus importantes pour répondre aux questions posées par le cadre analytique ci-dessus. Ils nous informent sur les quatre niveaux : administration, unité, agents individuels, partenaires.

Les méthodes peuvent être combinées différemment en fonction des exigences du cas spécifique du pays, en utilisant certaines méthodes plus largement que d'autres. Toutes les méthodes ne fourniront pas des informations utiles dans toutes les situations, en fonction du domaine de focalisation et des défis, mais aussi des différences culturelles dans la communication (par exemple, lorsque les problèmes ne sont pas exprimés directement, les groupes de discussions peuvent ne pas constituer la meilleure approche pour identifier les défis). Le choix des méthodes doit donc être effectué après une première analyse exploratoire des fonctions, des forces et des faiblesses de l'administration. Il est également probable que la méthodologie initiale devra être adaptée à mesure que l'analyse institutionnelle progressera. Il est donc conseillé de procéder étape par étape.

Étant donné que les quatre niveaux du cadre institutionnel ne sont pas séparés mais se recoupent, il n'est pas toujours possible ni souhaitable d'établir une distinction entre les quatre niveaux pendant la collecte des données. Les données sur les quatre niveaux sont parfois recueillies en parallèle, parfois de manière consécutive. Un entretien avec des responsables de l'éducation sur les offres de formation comprendra, par exemple, des questions sur la participation antérieure des agents individuels à des formations, sur l'éventail des offres de formation offertes au personnel de l'unité organisationnelle et sur la stratégie globale de perfectionnement du personnel du ministère.

Toutefois, il convient de noter qu'en raison de leur portée plus large, il est plus probable que les macro-niveaux aient plus d'impact sur les micro-niveaux que l'inverse ; par exemple, il y a plus de probabilités qu'un individu soit influencé par la culture organisationnelle, sans parler du contexte, qu'une personne influence cette culture. Pour mieux comprendre le fonctionnement

de l'administration de l'éducation, l'analyse et la présentation des résultats peuvent donc se concentrer d'abord sur le système général de l'administration publique et sur la place de l'éducation dans celui-ci. Par la suite, l'analyse peut porter sur l'administration de l'éducation elle-même, avec ensuite un examen d'un ensemble sélectionné de fonctions et d'unités de base, avant d'examiner enfin les personnes qui exercent ces fonctions.

Il est recommandé de trianguler les données en combinant les méthodes quantitatives et qualitatives et en s'adressant aux différentes parties prenantes impliquées dans le même processus. La triangulation permet de capturer différentes dimensions d'un même phénomène observé lors de l'analyse.

## 2.2.1 ÉTUDE SUR PIÈCES

L'analyse documentaire accompagne constamment une analyse institutionnelle. Elle donne une première impression générale du fonctionnement du système éducatif en identifiant les constatations et hypothèses existantes sur le fonctionnement de l'administration. Pour comprendre les règles et règlements d'une administration, l'évaluation s'appuie largement sur les documents officiels de l'administration, tels que les politiques, les décrets, les organigrammes et les manuels, ainsi que sur les rapports existants relatifs au fonctionnement de l'administration de l'éducation. La liste suivante fournit un échantillon de documents clés susceptibles de fournir des informations utiles aux premières étapes de l'analyse :

- Documentation des réformes du secteur public
- Documents sur la stratégie et la vision d'ensemble des pouvoirs publics
- Législation décrivant les grandes lignes de l'organisation du système éducatif
- Législation et organigrammes sur la structure, le mandat et l'organisation du ministère de l'Éducation au niveau central et décentralisé
- Plans sectoriels de l'éducation actuels et passés
- Rapports des revues sectorielles annuelles
- Documentation sur les réformes en cours dans le secteur de l'éducation
- Documents sur les effectifs de l'administration au niveau central et décentralisé
- Documents décrivant la gestion des ressources humaines à la fois pour le ministère et pour le personnel enseignant
- Précédentes évaluations externes de l'administration (par exemple, audits institutionnels)
- Rapports nationaux sur les dépenses publiques et la responsabilité financière (PEFA), évaluation de la performance de la gestion des finances publiques et examen des dépenses publiques
- Rapports nationaux SABER
- Cadres d'évaluation de la qualité des données sur l'éducation de l'ISU (Ed-DQAF)

En effet, la disponibilité ou l'absence de tels documents, ainsi que la facilité avec laquelle ils peuvent être trouvés, constituent une première indication des forces et faiblesses potentielles de l'administration. Le tableau 13.2 ci-dessous donne un aperçu plus détaillé des documents spécifiques qui peuvent être pertinents pour chaque niveau du cadre analytique (administration, unités, agents individuels, partenaires).

<b>TABLEAU 13.2 Sources de collecte de données clés (documents) pour chaque niveau d'analyse</b>	
<b>Niveau d'analyse</b>	<b>Sources clés (documents)</b>
<b>Administration</b>	<p>Les principaux documents à consulter peuvent comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) des documents officiels (tels que les lois et les décrets) sur le rôle des différents niveaux administratifs dans la gestion de l'éducation, et sur la gestion de la fonction publique ;</li> <li>(ii) des documents stratégiques tels que les plans nationaux de développement, les politiques et plans de l'éducation ou les énoncés de vision ;</li> <li>(iii) des rapports d'organismes nationaux ou internationaux sur l'évolution et le fonctionnement actuel de l'administration publique (par exemple, analyses ou audits sectoriels antérieurs).</li> </ul>
<b>Unités</b>	<p>Les principaux documents à consulter peuvent comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) les organigrammes passés et présents des unités de l'administration de l'éducation ;</li> <li>(ii) les descriptions de poste ;</li> <li>(iii) les rapports des réunions du personnel ;</li> <li>(iv) l'inventaire des directives, manuels et autres documents similaires à la disposition des membres du personnel et se rapportant à leurs fonctions ;</li> <li>(v) les rapports d'évaluation des programmes et des projets dont l'unité est responsable.</li> </ul>
<b>Agents individuels</b>	<p>Les principaux documents à consulter peuvent comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) les descriptions de postes officielles et les avis de vacance de poste ;</li> <li>(ii) les données sur les profils du personnel (qualifications, expérience, formation initiale) et sur la répartition par sexe dans les différentes catégories de profils ;</li> <li>(iii) les plans de formation au niveau des agents individuels et du ministère ou les plans de perfectionnement professionnel ;</li> <li>(iv) les données sur la participation à des activités de formation et autres activités de perfectionnement professionnel ;</li> <li>(v) les registres, rapports de mise en œuvre et d'évaluation des programmes et cours de formation.</li> </ul>
<b>Partenaires</b>	<p>Les principaux documents à consulter peuvent comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) les documents formels ou informels décrivant les structures de coordination, de collaboration et de communication entre l'administration de l'éducation, les autres ministères techniques et les différentes parties prenantes ;</li> <li>(ii) les procès-verbaux ou rapports de réunion qui donnent une idée de la relation entre les différents acteurs ;</li> <li>(iii) les rapports des revues sectorielles conjointes, en rapport avec la question de la planification et de la gestion ;</li> <li>(iv) les rapports décrivant l'évolution des partenariats.</li> </ul>

## 2.2.2 ENTRETIENS

Le deuxième outil de base d'une analyse institutionnelle est l'entretien semi-structuré (voir les encadrés 13.1 à 13.4 de la section 1 pour une liste de questions types couvrant les quatre niveaux du cadre analytique). Alors que l'analyse documentaire donne un aperçu de la législation officielle, les entretiens donnent une idée des pratiques effectives, des perceptions des problèmes, des dynamiques cachées et des contextes plus larges. Des entretiens semi-structurés sont menés avec un certain nombre d'acteurs sur une base individuelle et avec les groupes de discussion (décrits plus en détail ci-dessous). Il convient de réfléchir à la préparation du guide d'entretien, en veillant à ce que les questions soient ouvertes, claires et non biaisées, y compris en ce qui concerne la dimension de genre.

L'avantage des entretiens individuels tient à la possibilité d'entrer dans le détail et d'approfondir les perceptions personnelles qu'une personne peut ne pas exprimer au sein d'un groupe de pairs.

Toutes les personnes présentées comme informateurs clés dans la description du cadre analytique (voir la section 1), ainsi que dans la description du leadership et de la participation au niveau national (voir la section 2.1.2), sont des personnes avec qui il est possible d'organiser des entretiens dans le cadre d'une analyse institutionnelle : les décideurs haut placés, les personnes occupant des postes d'autorité ou de direction au sein des départements participant à la planification et à la gestion, ainsi que les personnes qui ont une vaste expérience de l'administration publique et qui sont aptes à analyser des évolutions sur une longue période. Il peut s'agir de personnes qui ne font pas partie de la fonction publique, par exemple, des retraités ou des personnes bien informées et ayant une perspective critique au sein des instituts de recherche ou des OSC. En interrogeant des répondants appartenant à différents groupes, il est possible de trianguler les informations recueillies.

### 2.2.3 GROUPES DE DISCUSSION

Dans le cadre des groupes de discussions, les données sont également recueillies au moyen d'un entretien semi-structuré avec un petit groupe de personnes (par exemple, plusieurs professionnels d'un service de planification). La personne qui mène l'entretien agit en tant qu'animateur et il y a une focalisation claire sur un sujet (par exemple, comment le suivi et l'évaluation sont effectués au sein d'une administration de l'éducation). Selon le domaine de focalisation, il est important d'analyser également les relations interministérielles qui sont les plus pertinentes par rapport au domaine de focalisation, comme dans la gestion des finances publiques (ministère des Finances) et la gestion des ressources humaines (ministère de la Fonction publique). Les groupes de discussion présentent plusieurs avantages. En réunissant plusieurs informateurs, il est possible d'entendre un plus large éventail de points de vue et de confronter les opinions, ce qui n'est pas possible dans le cadre d'entretiens individuels. Cela peut être particulièrement utile aux niveaux décentralisés. L'échange entre les informateurs peut également contribuer à définir une vision plus globale d'un sujet, dans la mesure où les lacunes individuelles en matière de connaissances peuvent, par exemple, être comblées par d'autres, ou se révéler être des lacunes collectives. Les désaccords peuvent aussi être plus facilement identifiables dans les discussions de groupe qu'en comparant des entretiens individuels.

Les groupes de discussion peuvent également servir à tester les hypothèses préliminaires de l'analyse, qui peuvent être partagées avec les membres du groupe avant la discussion pour permettre une certaine réflexion.

Bien que les groupes de discussion puissent être très fructueux en raison de l'interaction de plusieurs personnes, il est également possible que des dynamiques plus contraignantes se fassent jour en raison de la composition du groupe (par exemple, des questions de hiérarchie formelle ou informelle, ou de relations personnelles). Certaines personnes peuvent ne pas se sentir à l'aise et ne pas vouloir exprimer leur opinion, tandis que d'autres peuvent dominer l'exercice. Ces dynamiques doivent être observées par la personne qui mène l'entretien et doivent être prises en compte pour l'interprétation des données. Cela peut donner lieu à un suivi auprès de parties prenantes individuelles.

## 2.2.4 ENQUÊTES

Les méthodes de collecte de données telles que les entretiens et les groupes de discussion fournissent des informations concrètes sur les contraintes et les défis rencontrés par le personnel éducatif. Cependant, elles reflètent inévitablement les opinions et l'expérience personnelles de chaque personne. Elles ne peuvent pas et ne doivent pas couvrir l'ensemble du système, ce qui est possible avec les enquêtes, dans la mesure où elles peuvent couvrir un plus large éventail d'agents, par exemple tous les professionnels du département de planification ou les cadres supérieurs de tous les bureaux provinciaux. C'est précisément parce qu'elles couvrent un grand nombre de personnes que les enquêtes ne sont pas aussi approfondies que les entretiens. Elles peuvent être utilisées pour recueillir des informations factuelles, et elles peuvent donner une première impression des défis et permettre de tester les résultats préliminaires, obtenus grâce à une méthode de recherche qualitative. Les enquêtes peuvent en principe être réalisées par courrier électronique, par téléphone, en présentiel ou par questionnaire. Les questionnaires (en ligne lorsque les connexions Internet le permettent) sont les plus habituels dans le cadre d'une analyse institutionnelle.

Deux types de questionnaires, qui ont des objectifs différents, sont généralement utilisés :

- 1) *Des questionnaires factuels* recueillent des données sur les membres du personnel individuels, concernant leur profil (âge, qualifications, expérience), leur description de poste et leurs tâches effectives, leur participation à des activités de formation, etc. (voir l'annexe 13.1 pour un exemple spécifique d'un pays). L'encadré 13.6 ci-dessous fournit un exemple de section d'un questionnaire pour déterminer si les tâches correspondent aux rôles des agents dans une unité. Certaines des données, en particulier sur le profil des agents, peuvent être disponibles dans une base de données des ressources humaines et, si c'est le cas, il n'est pas nécessaire de les inclure dans le questionnaire. Il peut également y avoir une unité ministérielle qui assure le suivi de la formation des agents, mais le questionnaire devrait aller plus loin et poser des questions sur la pertinence de la formation et son impact. Dans l'idéal, ce questionnaire devrait être rempli par tous les agents ayant des responsabilités dans le domaine de focalisation (par exemple, tous ceux qui ont une fonction essentielle dans la planification au niveau central et décentralisé).
- 2) *Les questionnaires d'opinion*, qui doivent être anonymes, couvrent la connaissance des règles et règlements officiels, ainsi que la perception subjective du fonctionnement de l'administration (voir l'annexe 13.2 pour un exemple spécifique de pays). Ils concernent, par exemple, la connaissance du mandat général, la disponibilité et l'efficacité des structures d'appui, l'existence et l'efficacité des mécanismes de communication et de coordination et la nature du processus décisionnel au sein de l'unité. Ce type de questionnaire contribue principalement à l'analyse du fonctionnement de l'unité organisationnelle et peut être utilisé pour inclure des questions sur l'administration publique et les partenaires. Ce deuxième questionnaire peut être adressé à tous les professionnels de l'éducation de haut niveau et de niveau intermédiaire ayant des responsabilités dans le domaine de focalisation au niveau central. Au niveau décentralisé, certains groupes, districts ou régions, qui présentent des caractéristiques contrastées, peuvent être couverts.

Les questionnaires fournissent de grandes quantités de données et sont plus pertinents lorsqu'il s'agit de répondre à des questions précises. La conception du questionnaire devrait idéalement



sources de blocages dans un processus spécifique, et même à faire en sorte que les participants parviennent à un accord sur la façon d'améliorer le produit, contribuant ainsi à l'efficacité et l'efficience. Il peut être utile de comparer un processus efficace et un processus inefficace afin d'identifier les éléments qui permettent au premier de réussir au sein du même système dans lequel le deuxième connaît des difficultés.

La première étape d'une analyse du processus consiste à sélectionner un produit ou un résultat clé de l'administration de l'éducation. Il peut s'agir de la préparation du plan opérationnel annuel, de la production de l'annuaire statistique national ou de la préparation du rapport annuel d'évaluation de la performance du ministère. La question centrale de chaque analyse du processus est « Qui fait quoi, quand et comment ? ». Chaque acteur impliqué, chaque étape individuelle du processus, ainsi que le calendrier et les ressources financières, techniques et humaines nécessaires pour entreprendre une action, sont cartographiés dans une matrice (voir l'exemple 13.6 ci-dessous pour un exemple de matrice d'analyse du processus). L'exercice devrait inclure des participants qui ont eux-mêmes participé au processus. Au-delà de la question centrale d'une analyse du processus, les participants devraient réfléchir aux questions suivantes : *Quelles règles et instructions les acteurs reçoivent-ils ? Quelles sont les informations et les outils disponibles ? À quel stade les décisions sont-elles prises, qui en est responsable et qui en est informé ? Comment s'organise la logistique ?* Chaque analyse du processus devrait être dirigée par un animateur expérimenté qui, dans l'idéal, n'est pas impliqué dans le travail quotidien des participants.

La présentation visuelle d'un processus dans une matrice intégrant à la fois les acteurs, les actions et les calendriers permet d'en exposer les sections fonctionnelles et dysfonctionnelles, facilitant ainsi l'analyse. Les problèmes exposés pourraient être l'implication d'un trop grand nombre d'acteurs, des allers-retours inefficaces entre les acteurs, des actions longues, des délais entre les actions ou une livraison tardive du produit.

**EXEMPLE  
13.6**

**(Analyse du processus) :  
Le processus de production de l'Annuaire statistique de l'éducation,  
Comores, 2013-14**

*Source : Adapté de l'IIPE, 2016*

Au cours d'une analyse institutionnelle de l'administration de l'éducation de l'Union des Comores, une analyse du processus a été réalisée pour la production de l'Annuaire statistique de l'éducation. Une version simplifiée de la matrice de processus ainsi obtenue est présentée au tableau 13.3 ci-dessous.

**Conclusions :**

*L'acteur responsable de ce processus est la Direction générale de la planification de l'éducation et des projets (DGPEP) au niveau de l'administration centrale. Cette entité est responsable de la planification, de la supervision et de la validation de l'ensemble du processus. Au total, cinq autres acteurs assument des tâches clés au cours de la production de l'Annuaire : le ministère de l'Éducation qui valide le processus à quatre étapes ; les partenaires techniques et financiers (PTF) qui fournissent le financement et sont donc impliqués dans le processus de planification ; les trois directions de la planification décentralisées (DGP) qui coordonnent et supervisent la collecte des données au niveau des écoles ; l'Intendance de l'éducation des îles autonomes (CEIA), qui communique entre le niveau central et les îles ; et les directeurs d'écoles*

qui fournissent les données. Plus de 30 étapes ont été enregistrées. La durée totale du processus est de 13 mois (de juillet à septembre de l'année suivante) entre la première réunion de planification et la publication officielle de l'annuaire.

**TABLEAU 13.3**

**Chronologie du processus de production de l'Annuaire statistique de l'éducation, et acteurs, Comores, 2013-2014**

Date	MEN	DGPEP	PTF	CEIA	DGP	Directeurs
Juillet 2013		1. Réunion de coordination - DGPEP et PTF				
08/11/13		2. Réunion - méthode et budget				
09/11/13		3. Note technique et demande de collecte de données				
11/11/13	4. Le Secrétaire général approuve la demande					
13/11/13		5. Demande signée envoyée aux PTF				
17/11/13			6. Commentaires sur la demande			
18/11/13		7. Commentaires des PTF intégrés				
25/11/13			8. Approbation et transfert du budget au MEN			
[...]						
14/12/13		21. Outils de collecte de données envoyés aux îles				
15/12/13					22. Formation des directeurs sur la façon de répondre à l'enquête	
03/01/14						23. Enquête achevée
[...]						
15/08/14		34. Résultats des examens inclus dans l'ensemble de données, annuaire imprimé				
[...]						
01/09/14	37. Réception officielle de l'annuaire					
As of 05/09/14		38. Distribution et publication de l'annuaire				

*L'analyse détaillée du processus a permis d'identifier plusieurs défis dans la production de l'annuaire :*

- Si l'objectif du processus, à savoir la production de l'annuaire statistique, a été atteint, la durée totale de 13 mois a largement dépassé celle d'une année scolaire. Par conséquent, les données ne sont pas disponibles pour une utilisation et une planification en temps réel.*
- Bien que le processus ait inclus tous les acteurs concernés, un manque de capacités au niveau décentralisé a été identifié comme étant une raison possible de la longueur du processus, ce qui a obligé la DGPEP centrale à intervenir à diverses reprises pour assurer la fiabilité des données.*
- Par ailleurs, le manque de communication entre le niveau centralisé et décentralisé a également ralenti le processus.*
- On a constaté que les difficultés du processus pourraient être considérablement réduites si des procédures normalisées étaient mises en place et si la documentation des années précédentes était archivée et utilisée comme guide.*
- Le fait de dépendre de financements externes a été identifié comme un défi potentiel pour la continuité de la production des annuaires.*

## **2.2.6 ATELIERS CONSULTATIFS**

De même qu'un groupe de discussion, un atelier consultatif a pour but de recueillir l'expertise cumulée d'un groupe d'informateurs, et en particulier d'examiner les conclusions préliminaires. C'est un exercice qui peut prendre entre une demi-journée et plusieurs jours, selon l'ampleur du terrain à couvrir. L'avantage d'un atelier est qu'il peut comprendre plusieurs formats tels que des présentations, des travaux de groupe et des discussions plénières. Les participants peuvent inclure des membres du personnel qui ont pris une part active à l'analyse, ainsi que d'autres qui n'y ont pas participé, mais dont les opinions et l'acceptation des résultats renforcent la légitimité du processus. L'atelier contribue également à sensibiliser les participants aux points forts et aux défis qu'ils ont identifiés s'agissant de leur administration de l'éducation. En fonction de sa taille, un atelier peut aussi réunir un grand groupe pour accélérer la collecte des données.

Des présentations peuvent être utilisées pour expliquer les objectifs des analyses institutionnelles et donner une explication du domaine de focalisation. Cela est particulièrement utile lorsque le domaine de focalisation est relativement technique ou que les cycles précédents de collecte de données ont révélé des lacunes dans les connaissances (par exemple, quel est l'objectif du suivi et de l'évaluation ? Quels sont les outils communs pour le renforcement des capacités ?) Le travail de groupe permet des discussions internes entre les informateurs qui peuvent mener à des conclusions différentes de celles des groupes de discussion où une personne chargée de mener l'entretien est présente. Les séances plénières peuvent permettre des discussions entre des acteurs qui n'ont généralement pas l'occasion de discuter.

## 2.2.7 OBSERVATION STRUCTURÉE

Le calendrier d'une analyse institutionnelle ne permet pas l'utilisation systématique d'observations structurées en tant que méthode séparée. Néanmoins, plusieurs observations qui peuvent être effectuées pendant l'analyse peuvent servir d'informations secondaires à l'analyse des données. Lorsqu'il se rend dans les bureaux pour collecter des données, le chercheur peut se faire une idée de questions telles que la disponibilité et la qualité de l'infrastructure, la visibilité des données affichées (de quand datent-elles ? Sont-elles bien présentées ? pertinentes ?), la qualité du classement des données, la présence du personnel, etc. Si plusieurs unités sont visitées, une comparaison entre les situations observées dans chacune d'elles peut être instructive. Il faut toutefois garder à l'esprit le fait que ces observations, si elles ne sont pas recueillies systématiquement, n'ont pas le même poids que les données provenant, par exemple, d'entretiens ou de questionnaires, et devraient être considérées comme des informations anecdotiques plutôt que comme des données probantes. Elles peuvent contribuer à renforcer un argument fondé sur d'autres données, mais ne permettent pas à elles seules d'élaborer un argument.

62 Pour plus d'informations sur le développement des capacités et les approches en matière de gouvernance, voir *Without capacity there is no development* (De Grauwe, 2009) ; *Développement des capacités : Un guide du PNUD* (PNUD, 2009) ; et *World Development Report: Governance and the Law* (Banque mondiale, 2017).

63 Voir, par exemple, la note d'orientation du PNUD sur l'analyse institutionnelle et contextuelle qui examine comment les facteurs et les processus politiques et institutionnels influencent l'utilisation des ressources nationales et externes (PNUD, 2012). En comprenant les incitations et les contraintes des différents acteurs, on espère que les programmes de développement pourront être mieux conçus pour atteindre leurs objectifs respectifs.

64 La prise en compte de la dimension de genre va au-delà de la sensibilité au genre. Les politiques qui tiennent compte de la dimension de genre visent à surmonter les préjugés historiques liés au genre et à promouvoir l'égalité des chances entre les hommes et les femmes. Pour plus d'informations, voir le *Manuel à l'intention des animateurs d'audit de genre* (OIT, 2012).



# CHAPITRE 14

## RECENSEMENT DES PARTIES PRENANTES ET ANALYSE AXÉE SUR LES PROBLÈMES

---

### Objectif du chapitre

Présenter aux usagers<sup>65</sup> les outils nécessaires à l'analyse des incidences des intérêts et relations des parties prenantes sur les tentatives de résolution de problèmes particuliers.

## SECTION 1. CADRE D'ANALYSE DES MOTIVATIONS, RELATIONS ET DYNAMIQUES DES PARTIES PRENANTES

### ENJEU

Quelles sont les parties prenantes engagées dans la promotion d'une éducation de qualité pour tous ? Quels sont leurs rôles et leurs responsabilités ? Quels sont leurs intérêts et quels rapports entretiennent-elles entre elles ?

### OBJECTIFS

- Apprendre à connaître les principales parties prenantes qui s'intéressent aux systèmes d'éducation.
- Comprendre les motivations, les dynamiques et les mécanismes de responsabilisation des parties prenantes.
- Comprendre les incidences des motivations, des dynamiques et des mécanismes de responsabilisation des parties prenantes sur les systèmes d'éducation et sur leurs problèmes.

### MÉTHODES

- Utiliser le cadre d'analyse inspiré de la Recherche sur l'amélioration des systèmes d'éducation (RISE) pour recenser les parties prenantes clés et comprendre leurs rapports (responsabilités) au sein du système d'éducation.

### SOURCES

- Cadre de l'initiative RISE.
- Rapports commandés par les ONG, les centres de recherche, les ONG internationales, les bailleurs de fonds internationaux, les organismes de développement et les organisations multilatérales.

## SECTION 2. APPLICATION DE L'ANALYSE AXÉE SUR LES PROBLÈMES

### ENJEU

Comment mener une analyse axée sur les problèmes dans le domaine de l'éducation ? Quelles sont les étapes d'une telle analyse ? Quels sont les outils, les méthodes et les sources utiles à cette fin ?

### OBJECTIFS

- Définir les problèmes prioritaires.
- Recenser les causes immédiates des problèmes.
- Analyser les chaîne de causalité.

### MÉTHODES

- Analyse quantitative des données.
- Examen de la documentation, des données probantes et des politiques concernant le système d'éducation et ses problèmes.
- Organisation de groupes de réflexion et d'entretiens semi-structurés.
- Méthode des « cinq pourquoi ».
- Analyse du diagramme arborescent.

### SOURCES

- Chapitres achevés de l'Analyse sectorielle de l'éducation appliquée au niveau des pays (par exemple, chapitre sur l'analyse institutionnelle).
- Évaluations citoyennes des acquis scolaires (par exemple, Rapport annuel sur la situation dans le secteur de l'éducation, Uwezo).
- Systèmes d'évaluation internationaux (par exemple, PISA, TIMSS, SACMEQ, PASEC).
- Sources de données internationales (par exemple, enquêtes auprès des ménages – enquêtes démographiques et sanitaires, enquêtes en grappes à indicateurs multiples ; ISU, base de données EdStats de la Banque mondiale).
- Systèmes nationaux d'évaluation.
- Sources de données nationales (par exemple, ministère de l'Éducation, ministère des Finances, recensements nationaux).
- Stratégies nationales du secteur de l'éducation et plans sectoriels.
- Politiques nationales de l'éducation et énoncés de vision.
- Rapports commandés par les ONG, les centres de recherche, les ONG internationales, les bailleurs de fonds internationaux, les agences de développement et les organisations multilatérales (par exemple, enquêtes de suivi des dépenses publiques, enquêtes quantitatives sur la prestation de services, rapports des enquêtes de la Banque mondiale sur les indicateurs de prestation des services, rapports du Système pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (SABER), rapports nationaux sur l'« Éducation pour tous »).
- Travaux universitaires portant sur des enjeux particuliers (par exemple, examens de faits probants) et des contextes nationaux ou infranationaux particuliers.
- Analyses d'enjeux particuliers publiées par les autorités nationales ou infranationales.
- Documents sur les plans sectoriels de l'éducation actuels ou passés, les politiques ou les programmes portant sur des enjeux particuliers (par exemple, théories du changement, documentation des programmes, rapports d'évaluation).
- Groupes de réflexion et entretiens semi-structurés.

## SECTION 3. EXÉCUTION DES ANALYSES DES PARTIES PRENANTES

### ENJEU

Comment procéder à l'analyse des parties prenantes dans le domaine de l'éducation et utiliser cet outil pour examiner des problèmes particuliers ? Quelles sont les étapes d'une telle analyse ? Quels sont les outils, les méthodes et les sources utiles à cette fin ?

### OBJECTIFS

- Établir des listes exhaustives des principales parties prenantes et de leurs rôles.
- Définir les intérêts, les dynamiques et les rapports de responsabilité des parties prenantes.
- Recenser les parties prenantes qui nourrissent un intérêt pour la réforme ou pour le maintien du statu quo, et déterminer l'influence qu'elles peuvent exercer en ces matières.
- Recenser les coalitions qui pourraient éventuellement appuyer ou bloquer les réformes, et déterminer les moyens de les mobiliser ou d'entraver leur action.
- Déterminer si l'action des parties prenantes pour promouvoir des changements positifs pourrait être soutenue par des intervenants extérieurs, et comment favoriser un tel soutien.

### MÉTHODES

- Examen de la documentation, des données probantes et d'autres sources de renseignements.
- Groupes de réflexion et entretiens semi-structurés.
- Recensement des parties prenantes et des motifs qui guident leur action, de leurs dynamiques et de leurs rapports de responsabilité.
- Analyse politique.
- Recensement des coalitions possibles.

### SOURCES

- Sources énumérées à la section 2, plus :
- constitutions nationales et organigrammes des institutions majeures ;
- sources médiatiques traitant d'enjeux particuliers (médias imprimés, Internet, télévision, etc.) ;
- systèmes nationaux d'évaluation ;
- plans nationaux de développement ;
- sondages d'opinion ;
- stratégies infranationales sur l'éducation.

## SECTION 4. RÉSULTAT FINAL – GÉRER LES QUESTIONS SENSIBLES ET ASSURER LA PERTINENCE

### ENJEU

Comment les résultats devraient-ils être présentés et formulés pour être utiles ? Comment reconnaître et gérer de façon appropriée les questions sensibles ? Comment faire en sorte que le résultat final contribue à assurer la viabilité des réformes proposées dans les plans sectoriels de l'éducation ?

### OBJECTIFS

- Veiller à ce que le résultat final soit pertinent et adapté aux objectifs.
- Partager les stratégies pour éviter la controverse ou les problèmes politiques.

### MÉTHODES

- Décrire brièvement la manière de formuler, d'approuver et de mettre en œuvre des solutions adaptées aux problèmes rencontrés (par exemple, stratégie globale / théorie du changement).
- Veiller à protéger l'identité des personnes interviewées et des participants aux groupes de réflexion.
- Produire des versions internes et externes des rapports pour limiter la publication d'informations sensibles.
- Revoir et mettre à jour régulièrement l'information.

### SOURCES

- Sans objet.

# Introduction

La promotion d'une éducation de qualité pour tous est une responsabilité complexe dans tous les pays. Elle exige l'intervention d'un large éventail de parties prenantes et la mise en œuvre d'une vaste gamme de tâches et de processus techniques, de la salle de classe jusqu'aux plus hauts niveaux du ministère de l'Éducation, et de la gestion des activités quotidiennes de la classe jusqu'à la mise en œuvre de plans quinquennaux pour veiller à l'établissement d'un corps enseignant adéquat. Lorsque ces processus ne fonctionnent pas comme ils le devraient ou ne produisent pas les résultats attendus, l'accent est généralement mis sur les enjeux techniques auxquels on cherche des solutions techniques.

L'élaboration de solutions techniques appropriées et fonctionnelles à un problème est essentielle, mais le fait de se concentrer uniquement sur le problème technique immédiat peut conduire à sous-estimer l'importance du contexte plus large. Des problèmes qui paraissent techniques à première vue résultent souvent de facteurs et d'interactions plus profonds entre différentes parties prenantes dont les intérêts et les priorités risquent de diverger ou de ne pas correspondre aux intérêts et priorités des élèves et de la société en général. Dans de nombreux cas, le défi n'est pas tant de savoir quel type de politique pourrait résoudre le problème technique immédiat, mais de s'entendre sur la politique à adopter et sur les moyens de la mettre en œuvre avec succès.

Par exemple, le problème de la faiblesse persistante des acquis scolaires a fait l'objet de nombreux programmes et interventions dans toute une gamme de contextes – y compris la formation des enseignants, la modification des qualifications minimales, de la taille des classes, des programmes, des manuels scolaires ou des échelles salariales, ainsi que l'introduction de la surveillance de l'assiduité scolaire par caméra, la création de comités de gestion des écoles (CGE) jouant un rôle de supervision, ou le recours à des enseignants contractuels jouissant d'une sécurité d'emploi réduite. Cependant, souvent, ces réponses n'ont pas donné de bons résultats, n'ont pas été mises à l'échelle avec succès ou n'ont pas fonctionné de manière cohérente dans tous les contextes.

La première série de solutions (faisant appel à la formation ou au contrôle des qualifications, des contenus pédagogiques ou de l'environnement d'apprentissage) cherche à apporter des réponses purement techniques à un problème qui englobe des enjeux plus vastes tels que la motivation des enseignants. La seconde va plus loin en proposant des interventions qui visent à modifier les motivations et les comportements des parties prenantes en améliorant la responsabilisation. Cependant, en mettant l'accent sur un éventail restreint de parties prenantes (par exemple, les enseignants) et en adoptant une approche technique, on risque de passer à côté des enjeux cruciaux pour la mise en œuvre – par exemple, mesures incitatives contradictoires pour le système éducatif dans son ensemble – et d'obtenir ainsi des résultats insatisfaisants.

L'exemple présenté dans l'encadré 14.2, traite d'une initiative pilote, mise en place au Kenya visant à recruter des enseignants contractuels pour remédier aux problèmes de manque de motivation et d'absentéisme. Il montre clairement comment une combinaison d'actions des

parties prenantes à différents niveaux du système éducatif et de facteurs plus profonds de faible responsabilisation et de capacité limitée de l'État a joué un rôle majeur dans la mise en œuvre de cette initiative et son impact sur l'apprentissage et l'évolution de la politique. Une approche plus approfondie de l'analyse des problèmes et une meilleure compréhension de la nature et des intérêts des intervenants peuvent aider à concevoir des initiatives et des approches mieux adaptées au contexte du système actuel.

Le présent chapitre a pour objectif général de fournir aux utilisateurs les concepts clés, les connaissances et les outils nécessaires à l'analyse des incidences que les intérêts et les relations des parties prenantes auront sur la recherche de solutions aux problèmes particuliers du système d'éducation. L'approche combine l'analyse axée sur les problèmes (sous forme de chaînes de causalité) et l'analyse des parties prenantes (y compris l'analyse des établissements d'enseignement – voir chapitre 13) qui vise à cerner le problème, ses causes et les parties prenantes impliquées, ainsi que leurs réseaux d'intérêts et leurs relations. L'encadré 14.1 ci-après décrit comment les parties prenantes sont définies. Le processus exposé ici est conçu pour être lancé lors de l'étape finale de l'analyse sectorielle de l'éducation (ESA). Cela permettra à l'utilisateur d'aborder le chapitre avec une idée claire des problèmes prioritaires dans le secteur de l'éducation et de s'appuyer sur l'analyse technique réalisée dans le cadre des autres chapitres de l'analyse sectorielle.

#### ENCADRÉ 14.1 Définition des parties prenantes

Une partie prenante est une personne physique ou morale qui peut tirer parti des résultats d'un processus de planification ou d'un projet ou être lésée par ces derniers. Il peut s'agir d'une organisation, d'un groupe, d'un service, d'une structure, d'un réseau ou d'un particulier. Par exemple, les enseignants et les élèves sont des parties prenantes du système d'éducation car tout changement apporté à ce système influera sur leur emploi ou sur leur apprentissage. Il en va de même pour les politiciens et les entreprises, dans la mesure où leurs perspectives électorales ou commerciales sont influencées par la performance du système éducatif et la présence d'une main-d'œuvre qualifiée. Lorsque les parties prenantes sont des groupes ou des organisations, il est important de noter qu'elles risquent d'avoir des priorités diverses ou contradictoires. Par exemple, au sein du système éducatif, les écoles sont des organisations dont l'objectif officiel est de dispenser une éducation aux enfants. Cependant, on trouve dans les écoles des directeurs, des enseignants, des départements thématiques, des élèves, des concierges, etc. qui tous peuvent avoir des priorités et des fonctions différentes. De même, un groupe comme celui des enseignants est composé de personnes aux intérêts, aux motivations et aux compétences diverses qui réagiront différemment à des politiques comme la rémunération au rendement.

Source : d'après ODI, 2009

La section 1 applique un cadre inspiré de l'initiative RISE (Recherche sur l'amélioration des systèmes d'éducation) pour identifier les principales parties prenantes et comprendre leurs relations clés au sein du système d'éducation. Elle examine d'abord leurs rapports de responsabilité et les types d'incitatifs et d'intérêts qui motivent leurs actions collectives et individuelles.

La section 2 traite de l'analyse axée sur les problèmes, un outil qui sert à ausculter un problème clair et définissable pour en comprendre la cause et la façon dont le contexte et le système

d'éducation y contribuent. Cette analyse examine les chaînes de causalité qui conduisent au problème en allant au-delà de ses aspects techniques pour en examiner les dynamiques institutionnelles, sociales et historiques ; elle recense les parties prenantes qui participent à ces chaînes (en faisant notamment une ventilation des groupes et des organisations). La section propose une stratégie en trois étapes : i) définition du problème ; ii) détermination de ses causes immédiates ; iii) analyse des chaînes de causalité.

L'analyse approfondie des motivations et des relations des parties prenantes présentée à la section 3 vise essentiellement à déterminer quelles parties prenantes ont intérêt à préserver ou à modifier le statu quo et ont le pouvoir de le faire, et les motifs qui guident leur action. L'analyse permettra à l'utilisateur de déterminer s'il dispose d'un soutien suffisant, de la part d'un nombre suffisant d'acteurs, pour mettre en œuvre une solution donnée, et qui seront ses partisans et adversaires probables. Enfin, lorsqu'une solution n'est pas jugée immédiatement viable, cette section offrira des conseils pour déterminer les points d'entrée permettant de résoudre les problèmes recensés et de mobiliser les parties prenantes clés pour y parvenir.

L'utilisateur notera qu'il existe de multiples approches possibles pour traiter les questions et informations sensibles contenues dans le produit final de ce chapitre. Ce dernier peut être à usage interne ou n'être publié que dans une version sommaire pour éviter d'aborder des questions sensibles. Des conseils sur la façon de traiter ce types de questions sont présentés à la section 4.

Le processus d'analyse des parties prenantes peut s'avérer difficile, car il va au-delà du processus habituel de diagnostic des causes techniques pour examiner le rôle des parties prenantes ainsi que les intérêts et enjeux plus fondamentaux propres aux dynamiques institutionnelles, sociales et historiques. Il importe d'explorer ces enjeux en profondeur, mais de le faire d'une manière productive. L'utilisateur et son équipe auront accès, à un certain niveau, à une quantité considérable de données nécessaires à la réalisation des analyses décrites dans le présent chapitre, ou les auront déjà rassemblées dans le cadre du processus de rédaction d'autres chapitres de l'analyse sectorielle de l'éducation. Le processus décrit ici aidera à formaliser des connaissances qui n'étaient auparavant que tacites, en examinant les causes profondes des phénomènes identifiés plus tôt au cours de l'analyse, et en fournissant un cadre pour l'application pratique de ces connaissances dans le processus d'élaboration des politiques et de conception des programmes. Par ailleurs, plusieurs tâches de collecte d'information pourront être confiées à des sous-traitants, le cas échéant, pour améliorer la qualité de l'information recueillie. Ces tâches sont clairement définies dans le corps du chapitre.

L'analyse abordée dans ce chapitre peut donc s'avérer extrêmement utile pour opérationnaliser l'information recueillie dans le cadre du processus plus large de l'analyse sectorielle. Elle fournit un outil puissant pour formuler un plan sectoriel de l'éducation (PSE) efficace. Les résultats du processus peuvent être utiles dans des domaines tels que la formulation de plans, de stratégies et de programmes nationaux. Il en découle une compréhension plus nuancée de la viabilité et des risques d'approches spécifiques ; le choix éclairé des partenaires de financement et de mise en œuvre ; le dialogue politique et l'approfondissement de l'engagement avec les parties prenantes concernées ; et le soutien des processus d'évaluation et de refonte des programmes. Idéalement, les problèmes du secteur de l'éducation auxquels le PSE vise à remédier devraient tous être soumis au processus d'analyse décrit ici, les initiatives et les réformes proposées dans le cadre du PSE étant ensuite évaluées à l'aune de la viabilité de l'analyse réalisée.

L'exemple de la mise à l'échelle d'un projet pilote de recrutement d'enseignants contractuels au Kenya illustre l'importance d'utiliser des approches axées sur les problèmes et de comprendre le comportement des parties prenantes pour assurer le succès de la mise en œuvre des politiques.

L'embauche d'enseignants contractuels a été proposée et mise à l'essai comme solution au faible taux d'engagement et à l'absentéisme des enseignants dans divers contextes ; elle permet souvent d'obtenir de meilleurs résultats aux examens. Cependant, les exemples de mise à l'échelle réussie de ces projets restent limités.

En 2009, le Kenya a proposé de fournir aux écoles un financement qui leur permettrait d'employer des enseignants contractuels en dehors du mécanisme normal de la Commission des enseignants (Teacher Service Commission - TSC), afin de réduire la pénurie d'enseignants et de régulariser le statut des maîtres des Associations des parents d'élèves (APE) existantes, qui étaient engagés de manière informelle par des écoles. Cette façon d'augmenter les effectifs d'enseignants avait également pour but d'améliorer la responsabilisation. L'ampleur des pénuries d'enseignants et la rémunération directe des enseignants de la TSC par Nairobi avaient, en effet, réduit la volonté et la capacité locales de pénaliser les faibles performances des enseignants. L'initiative couvrait l'ensemble des huit provinces du Kenya (soit 47 comtés en 2013), et sa mise en œuvre a été menée de concert par le ministère de l'Éducation et une ONG internationale (World Vision Kenya).

L'évaluation de l'impact de l'initiative à l'aide d'essais contrôlés randomisés réalisés en 2010-2011 a permis de constater une amélioration sensible des résultats aux examens dans l'ensemble des écoles expérimentales. Cependant, la ventilation des résultats par organisme d'exécution a montré que la quasi-totalité des améliorations provenaient d'écoles où le programme était mis en œuvre par l'ONGI, et que les essais gérés par le ministère de l'Éducation n'avaient rien donné.

L'analyse subséquente a laissé transparaître une série de problèmes du côté de l'entité d'exécution de l'Administration publique. Le processus d'embauche a été compromis par la mainmise locale — près des deux tiers des personnes embauchées étaient des amis d'enseignants existants ou de membres des conseils d'écoles, soit le double des effectifs recrutés par l'entité d'exécution de l'ONGI. De plus, les employés du ministère au niveau du district ont négligé leurs tâches de suivi et d'établissement de rapports dans le cadre du programme, et le suivi assuré par les conseils d'écoles locaux n'a pas suffi pour combler cette lacune. En revanche, les employés des ONG au niveau du district se sont montrés plus responsables et réceptifs envers leurs supérieurs hiérarchiques à Nairobi. Par ailleurs, le versement des salaires a parfois été retardé en raison des difficultés rencontrées par les fonctionnaires à Nairobi pour confirmer l'identité des enseignants recrutés localement ou les détails de leurs paiements. L'intervention des syndicats a aussi pesé sur les résultats, laissant deviner des enjeux supplémentaires de reddition de compte.

En pratique, ces résultats ont eu peu d'incidence sur l'avenir de l'initiative. Les pressions exercées par le ministère des Finances en faveur d'un plan de relance économique ont conduit le ministère de l'Éducation à procéder à une mise à l'échelle avant la conclusion du projet pilote. En octobre 2010, quelque 18 000 enseignants ont été embauchés sur la base de contrats de deux ans non renouvelables. Par la suite, les pressions exercées par le syndicat des enseignants ont débouché en 2011 sur la syndicalisation des enseignants contractuels et sur une garantie d'intégration dans la fonction publique à la fin de leur contrat, ce qui a modifié considérablement la nature de l'initiative et la responsabilisation qu'elle visait à établir.

Le processus a été marqué de bout en bout par l'action de multiples intervenants dont les relations et les motivations ont largement influé sur la conception et la mise en œuvre de la politique, et donc sur son impact final. Le recours à une combinaison d'approches axées sur les problèmes et au recensement des parties prenantes pourrait aider les décideurs à anticiper et à éviter certaines des difficultés rencontrées dans ce cas.

# 1 Cadre d'analyse des motivations, relations et dynamiques des parties prenantes

L'éducation est l'un des principaux moteurs de l'amélioration des perspectives personnelles et de la richesse économique nationale, ainsi que l'un des systèmes gouvernementaux les plus omniprésents dans la plupart des États – touchant la vie de presque tous les citoyens. Les enseignants forment souvent le groupe de fonctionnaires le plus nombreux, et les écoles la forme la plus courante de bâtiment public. En même temps, le contenu, la forme et la langue de l'enseignement ont des répercussions importantes sur la culture nationale. Le processus de prestation et de réglementation des services d'éducation à cette échelle nécessite la gestion et la coordination d'un éventail d'institutions à différents niveaux de l'Administration publique – des établissements scolaires au ministère de l'Éducation, et des conseils d'écoles aux commissions d'examen et aux centres de formation des enseignants. De plus, bon nombre de parties prenantes du secteur de l'éducation auront passé de nombreuses années dans le système d'éducation ou auront des enfants qui le feront. Elles seront donc très sensibles aux questions d'éducation.

Il n'est donc pas surprenant que l'éducation et les systèmes éducatifs intéressent un large éventail de parties prenantes dans tous les contextes, et que leurs interactions influent sensiblement sur la manière dont les problèmes politiques émergent et peuvent être résolus. La présente section utilise un cadre inspiré de l'initiative RISE (Recherche sur l'amélioration des systèmes d'éducation)<sup>66</sup>, pour présenter brièvement les principales parties prenantes et institutions, leurs motivations et les différentes dynamiques qui façonnent les problèmes et les systèmes éducatifs. Ces questions sont ensuite examinées en détail dans les sections suivantes portant sur l'exécution d'une analyse axée sur les problèmes (section 2) et sur l'analyse des parties prenantes (section 3).

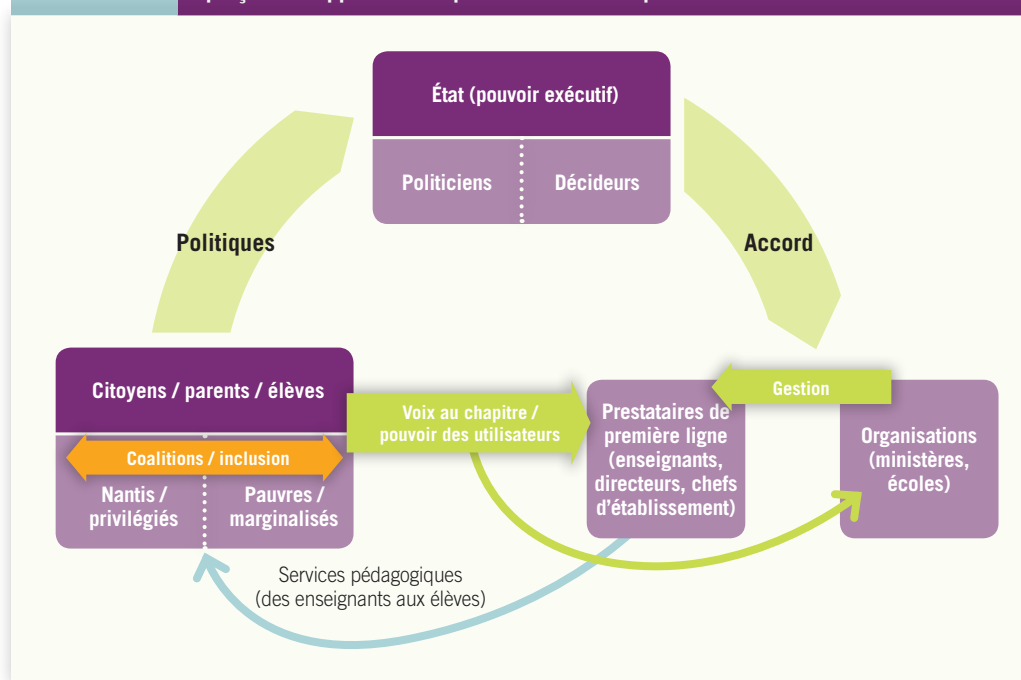
## 1.1

### Aperçu des principales parties prenantes et de leurs relations au sein des systèmes d'éducation

Il est utile, en guise de point de départ de recenser les principaux groupes de parties prenantes du système d'éducation. Le graphique 14.1 utilise un cadre inspiré de l'initiative RISE pour présenter un aperçu des trois principaux groupes de parties prenantes<sup>67</sup> des systèmes d'éducation – les responsables politiques et les décideurs (l'État), les prestataires de services (ministères, écoles) et les usagers (citoyens/parents/élèves) – et de leurs rapports de responsabilité mutuelle.

Ce système décrit deux moyens principaux de définir les relations entre les utilisateurs de services et les prestataires de services. Le premier est le « chemin court » – les prestataires de services sont directement redevables aux utilisateurs de services en raison : i) de la possibilité offerte aux utilisateurs insatisfaits de changer de prestataires (par exemple, en changeant d'école ou en passant à l'enseignement privé) ; ii) du pouvoir des utilisateurs de remplacer ou

GRAPHIQUE 14.1 Aperçu des rapports de responsabilité dans la prestation de services



Source : d'après Pritchett, 2015 et Pritchett, 2018

de sanctionner directement les enseignants peu performants (par exemple, par l'entremise des conseils d'école, de l'embauche locale d'enseignants). Le second est le « chemin long » – les prestataires de services sont redevables aux politiciens et aux décideurs par le biais de processus officiels de suivi, de promotion et de discipline, et les politiciens et les décideurs sont à leur tour redevables aux utilisateurs des services (par exemple, par des élections suivies de la nomination du cabinet et du recrutement des enseignants et des directeurs scolaires) pour la performance des prestataires et la qualité de l'éducation que leurs enfants reçoivent<sup>68</sup>.

Il est important de reconnaître qu'il existe aussi d'autres parties prenantes (« les autres ») qui ne sont pas directement parties à ces interactions, mais qui nourrissent néanmoins un intérêt pour les résultats du système éducatif et qui peuvent influencer directement ou indirectement sur eux. Nous présentons des exemples courants des quatre types d'intervenants dans le tableau 14.1 ci-dessous.

**TABLEAU 14.1 Exemples courants de parties prenantes de l'éducation et des systèmes éducatifs**

Décideurs	Prestataires de services (Agents)	Utilisateurs de services*	Autres*
<p><b>Niveau national</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Administration nationale</li> <li>Ministère des Finances</li> <li>Partis politiques</li> <li>Ministère de l'Éducation</li> <li>Élus nationaux (p. ex., députés)</li> </ul> <p><b>Niveau infranational</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Administration infranationale (régionale/locale)</li> <li>Élus régionaux/locaux (p. ex., gouverneurs, maires, conseillers)</li> </ul>	<p><b>Publics</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Directeurs et chefs d'établissements</li> <li>Responsables infranationaux de l'éducation (de la province / du district)</li> <li>Enseignants</li> <li>Syndicats d'enseignants</li> <li>Conseils des examens</li> <li>Organes de réglementation et d'inspection scolaires</li> <li>Centres de formation d'enseignants</li> <li>Gouverneurs scolaires</li> </ul> <p><b>Privés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organismes philanthropiques</li> <li>ONG(I)</li> <li>Collectivité</li> <li>Écoles d'élite</li> <li>Écoles privées à bas coût</li> <li>Écoles privées subventionnées</li> <li>Écoles religieuses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parents</li> <li>Ménages</li> <li>Associations de parents d'élèves et Comités scolaires</li> <li>Élèves</li> <li>Électorat</li> </ul> <p><i>*Note : ventilation par lieu/région, caractéristiques des élèves/collectivités, etc.</i></p>	<p><b>Civiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Universitaires</li> <li>Dirigeants de la société civile</li> <li>Société civile</li> <li>ONG(I)</li> <li>Médias</li> <li>Organisations de développement international et bailleurs de fonds</li> <li>Chefs religieux</li> <li>Enfants d'âge scolaire</li> <li>Chefs traditionnels et communautaires / chefs de villages</li> </ul> <p><b>Privés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Associations professionnelles</li> <li>Dirigeants d'entreprises</li> <li>Entreprises internationales</li> <li>Entreprises nationales</li> </ul> <p><i>*Note : ventilation par lieu/région, besoins de compétences de l'industrie, etc.</i></p>

Source : auteur

## 1.2 Types de motivations et d'intérêts des principales parties prenantes

Les motivations et les intérêts liés aux acquis scolaires et au fonctionnement du système d'éducation varient selon les parties prenantes et peuvent aussi varier selon le contexte. Le tableau 14.2 fournit des exemples de certaines des grandes tendances observées chez les différents groupes de parties prenantes, lesquelles sont examinées en détail pour chaque type de groupe (décideurs, prestataires de services (agents), utilisateurs de services, autres) dans l'annexe 14.1.

Dans chaque système d'éducation, la diversité des parties prenantes et de leurs intérêts vient complexifier la question de la responsabilité, dans un contexte où l'éducation est perçue comme un service.

TABLEAU 14.2 Exemples des motivations et intérêts possibles de différentes parties prenantes	
Groupe de parties prenantes	Motivations/intérêts possibles
<b>Décideurs</b>	Les décideurs au sein de la fonction publique (p. ex., au ministère de l'Éducation) sont susceptibles d'obéir à un mélange de motivations internes (p. ex., fierté professionnelle et engagement envers la mission du service) et de motivations externes (p. ex., salaire et avantages sociaux, sécurité d'emploi, potentiel de promotion). De même, les élus obéiront aussi à des motivations internes liées à leur intérêt pour l'éducation, mais ils peuvent aussi être motivés par le souhait de se faire réélire et de maintenir ou d'étendre leur pouvoir. Que ces parties prenantes se concentrent sur des priorités à court terme (p. ex., leur réélection immédiate) ou à long terme (p. ex., le développement national ou le maintien de leurs appuis lors des élections futures) peut également être crucial pour déterminer l'étendue de leur intérêt pour la qualité de l'éducation. Les décideurs politiques – politiciens et fonctionnaires – au niveau national et infranational risquent aussi d'obéir à des motivations et à des intérêts différents.
<b>Prestataires de services (agents)</b>	Les prestataires de services, en particulier les enseignants, sont susceptibles d'obéir à un mélange de motivations internes (p. ex., fierté professionnelle) et de motivations externes (p. ex., salaire et avantages sociaux, potentiel de promotion, sécurité d'emploi, conditions de travail). Les syndicats d'enseignants sont souvent des organisations puissantes capables de mobiliser leurs membres pour des enjeux cruciaux et d'exercer une influence sur les politiques et les décideurs.
<b>Utilisateurs de services</b>	Les parents seront vraisemblablement motivés par le désir de s'assurer que leurs enfants reçoivent une éducation et des qualifications formelles. Ces motivations découlent d'un mélange d'attentes de nature financière (rémunération) et personnelle (valeur de l'éducation en soi). Cependant, ils auront probablement à faire des arbitrages entre les considérations économiques et les valeurs culturelles, notamment en ce qui concerne les enjeux de l'égalité des sexes en éducation. Les parents peuvent aussi prendre des décisions individuelles plutôt que collectives (par exemple, en optant pour l'enseignement privé ou en ne donnant pas la même priorité à l'éducation de tous les enfants ou des enfants issus de milieux défavorisés).
<b>Autres</b>	<p><i>Civiques</i> : Les motivations varieront vraisemblablement selon les parties prenantes. La mission de l'organisation (p. ex., une ONG ou une ONGI), le souhait des dirigeants de la société civile ou des chefs traditionnels ou communautaires de promouvoir l'accès à l'éducation et aux ressources pour les membres de leur groupe ou le souhait des chefs religieux d'assurer une éducation conforme à leurs croyances ou à leur foi comptent parmi les éléments importants qui seront pris en compte.</p> <p><i>Privés</i> : Les entreprises auront vraisemblablement à faire des arbitrages entre la nécessité de pouvoir compter sur une main-d'œuvre qualifiée et leur souhait d'éviter les hausses d'impôt ou le détournement des ressources financières utilisées pour d'autres domaines prioritaires (p. ex., les infrastructures). Le complément de compétences dont jouit un secteur et les enjeux plus globaux de financement pourraient ainsi influencer grandement sur la position des différentes parties prenantes.</p>

Source : d'après le Rapport sur le développement dans le monde 2018

## 1.3 Responsabilité des parties prenantes de l'éducation

L'Initiative RISE<sup>69</sup> a élaboré un cadre qui aide à définir les chemins de la responsabilité. Quatre éléments de conception servent à définir les rapports de responsabilité mutuelle entre les différents groupes de parties prenantes :

- (i) *la délégation* – donner une activité à faire à l'« agent » (prestataire de service) qui en est responsable ;
- ii) *le financement* – donner les ressources à l'« agent » pour effectuer l'activité ;
- iii) *la performance* – l'« agent » effectue l'activité allouée ;
- iv) *l'information* – accéder à l'information pour savoir si l'« agent » a effectué l'activité de façon satisfaisante ;
- v) *la motivation* – récompenser les bonnes performances et décourager les mauvaises performances.

Il est à noter que la relation entre ces parties prenantes peut être vue comme une relation mandant-mandataire, dans laquelle les deux parties ont des comportements rationnels et des attentes rationnelles, mais où l'une des parties prenantes (le « mandataire ») est capable de prendre des mesures ou des décisions qui ont une incidence sur l'autre partie prenante (le « mandant »).

Souvent, en raison de divers facteurs tels que ceux mentionnés ci-dessous, ces éléments de responsabilisation diffèrent d'un groupe de parties prenantes à l'autre. Ces considérations relatives à la dynamique des parties prenantes sont examinées plus en détail à la section 3.2, mais les aspects principaux sont les suivants :

- les parties prenantes peuvent avoir des intérêts et des motivations contradictoires ;
- les groupes de parties prenantes peuvent être hétérogènes et comprendre des membres ayant des intérêts divergents ;
- les parties prenantes peuvent avoir du mal à suivre les performances des autres parties prenantes du système éducatif donc à les blâmer ou les féliciter en fonction des résultats obtenus ;
- il peut exister un déséquilibre dans les rapports de force entre les différents groupes de parties prenantes ;
- les parties prenantes peuvent se voir déléguer des rôles qui ne correspondent pas à leur financement, à leurs informations ou à leur motivation ;
- les parties prenantes peuvent entretenir de multiples rapports de redevabilité avec d'autres parties prenantes qui disposent d'informations ou de pouvoirs différents ou incohérents ;
- les parties prenantes peuvent entretenir des rapports de redevabilité complexes et incohérents en vertu desquels elles sont responsables à l'égard de multiples parties prenantes poursuivant des objectifs différents.

Les différentes étapes de l'analyse axée sur les problèmes et de l'analyse des parties prenantes décrites ci-après, dans les sections 2 et 3, permettront à l'utilisateur d'examiner si ces dynamiques sont des éléments moteurs du problème, et le mettront en mesure de tirer parti des intérêts des différentes parties prenantes pour trouver et appliquer des solutions.

## Application de l'analyse axée sur les problèmes

Cette section a pour objectif de donner à l'utilisateur les orientations nécessaires pour produire une analyse axée sur les problèmes principalement consacrée à la gestion des parties prenantes et de leurs intérêts. Elle intégrera des conseils sur les moyens de reconnaître un ensemble de problèmes prioritaires bien définis et leurs causes sous-jacentes. Ce travail comportera trois étapes :

- Première étape : définition des problèmes prioritaires
- Deuxième étape : détermination des causes immédiates
- Troisième étape : analyse des chaînes de causalité

### 2.1 Première étape – définition des problèmes prioritaires

Le vaste processus d'analyse du secteur de l'éducation lancé par l'utilisateur et son équipe aura permis de mettre en évidence un certain nombre d'enjeux clés auxquels le secteur de l'éducation est confronté, ainsi que d'étudier certaines de leurs causes techniques. Le processus d'analyse axée sur les problèmes prendra comme point de départ cette analyse préalable des enjeux. La première tâche consiste à sélectionner les principaux enjeux dont l'utilisateur souhaite approfondir l'analyse, qui seront identifiés comme problèmes prioritaires.

Les types de problèmes recensés dans l'analyse sectorielle de l'éducation se rapporteront soit au fait que les résultats du système éducatif ont besoin d'être améliorés (faibles taux de scolarisation, taux de redoublement élevés, mauvais résultats d'apprentissage, etc.) soit à celui que les intrants et/ou les processus du système éducatif doivent être améliorés (absentéisme des enseignants, qualité médiocre de l'enseignement en classe, pénurie de manuels scolaires, etc.). En pratique, ces deux constats sont connexes. Les problèmes liés aux mauvais résultats scolaires sont souvent causés ou exacerbés par des problèmes d'intrants ou de processus au sein du système éducatif, tandis que la résolution des problèmes liés à ces intrants et processus devrait permettre d'améliorer des résultats scolaires spécifiques.

Dans la plupart des cas, l'analyse sectorielle aura déjà déterminé à la fois les mauvais résultats et les problèmes liés aux intrants ou aux processus qui en sont la cause. Pour cette étape, l'utilisateur devra uniquement se concentrer sur les résultats éducatifs. Les problèmes relevés du côté des intrants ou des processus seront abordés à un stade ultérieur, lorsque l'utilisateur examinera les causes immédiates des mauvais résultats. L'objectif de cette étape est d'énoncer clairement le problème se focalisant l'accent sur un seul ou quelques résultats scolaires mesurables connexes.

Voici quelques exemples de résultats scolaires médiocres qui pourraient faire l'objet d'une analyse :

- faibles acquis scolaires à tous les niveaux ;
- faibles acquis scolaires au niveau primaire ;

- taux d'achèvement moins élevés pour les filles au premier et au second cycle du secondaire ;
- faibles taux de scolarisation des enfants handicapés en zones rurales ;
- faible accès à l'éducation et qualité médiocre de l'éducation dans certaines régions excentrées.

Les principales sources de données pour cette étape incluront : les chapitres achevés de l'analyse sectorielle de l'éducation appliquée au niveau des pays (chapitre sur l'analyse institutionnelle<sup>70</sup>) ; les évaluations citoyennes des acquis scolaires (par exemple, Rapport annuel sur la situation dans le secteur de l'éducation, Uwezo) ; les systèmes internationaux d'évaluation (par exemple, PISA, TIMSS, SACMEQ, PASEC) ; les sources internationales de données (par exemple, enquêtes auprès des ménages – enquête démographique et de santé ; enquête en grappes à indicateurs multiples ; ISU ; base de données EdStats de la Banque mondiale) ; les systèmes d'évaluation nationaux ; les sources nationales de données (par exemple, ministère de l'Éducation, ministère des Finances, recensement national) ; les stratégies nationales du secteur de l'éducation, les plans sectoriels et les politiques nationales de l'éducation et les énoncés de vision ; les rapports commandés par les ONG, les centres de recherche, les ONGI, les bailleurs de fonds internationaux, les organismes de développement et les organisations multilatérales.

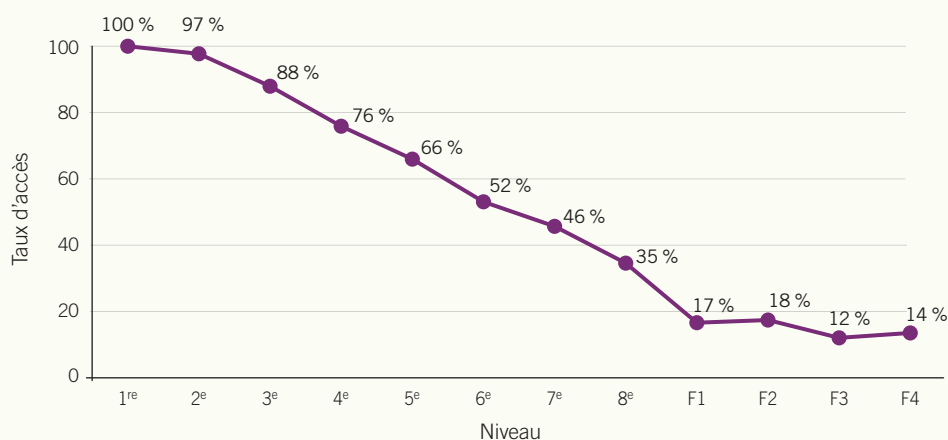
**EXEMPLE  
14.1**

**(Définition des problèmes prioritaires) :  
Principaux enjeux du secteur de l'éducation, en termes d'achèvement du cycle  
primaire, de disparités du revenu et d'acquis scolaires, pays X**

*Source : élaboration par l'auteur, pour le pays fictif X*

L'analyse du système éducatif du pays X montre qu'entre 2004 et 2007, ce pays a fait de grands progrès aux chapitres de l'accès à l'éducation de la petite enfance (augmentation de 44 % par an), des programmes d'alphabétisation des adultes (19 % par an), de l'éducation secondaire (5 % par an) et de l'enseignement supérieur (4 % par an). L'éducation dans le pays X a un impact important sur le développement social,

**GRAPHIQUE 14.2** Accès aux niveaux scolaires successifs – 1 à 12 (2007), pays X



la santé maternelle et infantile, la connaissance du VIH et du SIDA, les revenus futurs et l'employabilité. Cependant, alors que le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire (niveaux 1 à 8) est de 101 %, le taux d'achèvement du primaire est très faible (35 %) (voir graphique 14.2) avec de très fortes inégalités de richesse (67 % des enfants les plus riches terminent le cycle primaire contre 23 % du quintile le plus pauvre), et le pays affiche les résultats les plus faibles et les deuxièmes plus faibles de la région en anglais et mathématiques respectivement en sixième année. Les taux d'abandon scolaire sont beaucoup moins élevés au niveau secondaire (F1 à F4).

### Résultats :

Compte tenu des principales conclusions de l'analyse sectorielle, les enjeux prioritaires recensés et retenus aux fins de l'analyse des parties prenantes sont les suivants :

- faibles taux d'achèvement du primaire (35 %) ;
- taux d'achèvement sensiblement plus faibles pour les élèves plus pauvres au niveau primaire (23 %) ;
- mauvais résultats scolaires au niveau primaire.

En s'appuyant sur l'analyse sectorielle et sur des priorités stratégiques plus globales, l'utilisateur devrait se focaliser sur les résultats clés de l'éducation qu'il souhaite améliorer et déterminer s'il est approprié de se concentrer sur un niveau d'éducation, une région géographique ou un groupe socioculturel spécifique qui fait face à des défis particuliers – par exemple, faibles résultats en termes absolus ou problèmes d'équité, où des groupes spécifiques obtiennent des résultats médiocres comparativement à d'autres groupes.

Le tableau 14.3 énumère quelques exemples de problèmes courants qui peuvent s'observer dans le domaine de l'éducation. Cette liste devrait aider l'utilisateur à produire des énoncés de problèmes clairement définis fondés sur les résultats des chapitres achevés du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*.

TABLEAU 14.3 Exemples de problèmes courants liés aux acquis scolaires	
Grandes catégories de problèmes	Problèmes particuliers
Problèmes d'accès	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faibles taux de scolarisation</li> <li>• Nombre élevé d'enfants non scolarisés</li> <li>• Pourcentage d'enfants plus âgés que la normale</li> <li>• Faibles taux de rétention</li> <li>• Faibles taux d'achèvement</li> <li>• Faibles taux de transition entre les niveaux d'éducation</li> </ul>
Problèmes d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taux élevés de redoublements</li> <li>• Faibles taux d'alphabétisation</li> <li>• Faibles taux de diplomation</li> <li>• Faibles acquis scolaires</li> <li>• Faibles acquis scolaires dans des matières spécifiques</li> </ul>

L'utilisateur doit être conscient que ces différents résultats éducatifs seront liés dans la pratique et que cela peut avoir des implications pour l'analyse. Par exemple, un faible taux d'achèvement peut être lié à un taux de redoublement élevé et à un faible taux de rétention ; par conséquent, le fait de se concentrer sur les causes de ces deux derniers facteurs peut contribuer à remédier

au problème. Il importe également de garder à l'esprit que, dans certains cas, il y aura un recoupement de certaines caractéristiques qui influera sur la définition du problème (par exemple, enfants handicapés des régions rurales, ou filles issues de groupes socio-économiques pauvres).

## 2.2 Deuxième étape – détermination des causes immédiates

Après avoir défini le ou les problèmes qui feront l'objet de l'analyse (section 2.1), les prochaines étapes consisteront à examiner ces problèmes pour en déterminer les causes. Le but de cet exercice est de décrire l'éventail des causes immédiates du problème et de déterminer l'ordre de priorité des causes sur lesquelles l'analyse devrait porter. Il est peu probable que la plupart des plans, programmes et politiques du secteur de l'éducation soient en mesure de s'attaquer à toutes les causes immédiates, et il sera donc nécessaire de donner la priorité à ceux qui feront l'objet d'une analyse plus approfondie.

L'établissement des priorités devrait être fondé sur une combinaison d'estimations de : i) l'impact ; ii) la rentabilité ; et iii) la faisabilité (technique et politique). Les deux premiers éléments peuvent être définis en partie sur la base de l'analyse de données spécifiques à un pays (par exemple, celles de l'analyse sectorielle) et de la documentation spécialisée, tandis que le troisième deviendra plus clair au fil de la réalisation de l'analyse.

L'utilisateur doit se demander s'il est possible d'analyser plusieurs causes immédiates différentes et, si nécessaire, répéter le processus complet pour d'autres causes immédiates, si l'analyse complète d'une cause permet de conclure que les réformes ont peu de chances de réussir. L'utilisateur doit également se demander s'il existe des causes immédiates qui sont liées entre elles – et qui devront donc être traitées de manière coordonnée –, ou discrètes – qui peuvent être traitées individuellement et cumulativement. Cette étape devrait donc permettre de dresser une liste restreinte de causes immédiates devant faire l'objet d'une analyse approfondie.

Les sources principales de données à cette étape comprendront : les chapitres achevés du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* appliqués au niveau des pays (en particulier le chapitre traitant de la qualité, des capacités du système et de la gestion<sup>71</sup>) ; les travaux universitaires mettant l'accent sur des problèmes particuliers (par exemple, examens des faits probants) et de contextes nationaux et infranationaux spécifiques ; les analyses de problèmes particuliers publiées par des autorités nationales ou infranationales ; les sources internationales de données (par exemple, enquêtes auprès des ménages ; ISU ; base de données EdStats de la Banque mondiale) ; les sources de données nationales (par exemple, ministère de l'Éducation, ministère des Finances, recensement national) ; les stratégies nationales du secteur de l'éducation et les plans sectoriels, les politiques nationales de l'éducation et les énoncés de vision ; les rapports commandés par des ONG, des centres de recherche, des ONGI, des bailleurs de fonds internationaux, des organismes de développement ou des organisations multilatérales. Le Cadre SABER de la Banque mondiale (voir encadré 14.4) constitue aussi une ressource pertinente pour cette analyse.

Plus précisément, le processus d'analyse sectorielle entrepris jusqu'à présent par l'utilisateur permettra d'identifier les causes immédiates des mauvais résultats scolaires et sera donc

une source clé pour cette étape de l'analyse. L'utilisateur doit s'attendre à ce qu'un problème donné ait de multiples causes et doit aborder cette tâche avec l'esprit ouvert. Il convient d'examiner une gamme de causes, plutôt que de supposer l'existence d'une cause unique primordiale. L'utilisateur doit également ventiler les liens de cause à effet d'une manière explicite afin d'examiner d'un œil critique ses hypothèses et d'identifier d'autres causes possibles. Par exemple, le manque de matériel d'apprentissage approprié est une cause de la médiocrité des acquis scolaires. Cependant, son impact vient du fait qu'il contribue à la mauvaise qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en classe. Comme cette cause et bien d'autres contribuent à cette situation, le choix de s'y attaquer en priorité sans égard aux autres causes possibles risque de donner des effets limités.

Ce processus permettra d'améliorer l'utilité des analyses de ce chapitre de deux façons. Premièrement, il veillera à ce que l'utilisateur reste conscient des autres causes qui risquent de limiter l'impact d'une politique axée sur une cause unique ou dont il conviendra de tenir compte parallèlement à la modification de cette politique. Deuxièmement, si des questions particulières sont insolubles ou trop sensibles pour qu'un changement de politique soit réaliste, cela permettra à l'utilisateur d'être au fait des approches de rechange permettant d'apporter des améliorations marginales dans le contexte existant.

Bien que le processus doive s'inspirer en grande partie des chapitres achevés du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation*, la définition des autres causes immédiates et l'établissement de tout lien entre la cause et le résultat peuvent exiger une analyse supplémentaire. Si elle s'avère nécessaire, une telle analyse devrait être relativement brève et porter sur une combinaison d'analyse des données, d'examen de la documentation existante, de consultations internes au sein du ministère et de consultations avec les principaux experts et parties prenantes.

#### EXEMPLE 14.2

#### (Détermination des causes immédiates) : Les causes de la médiocrité des acquis scolaires, pays X

Source : élaboration par l'auteur pour le pays fictif X

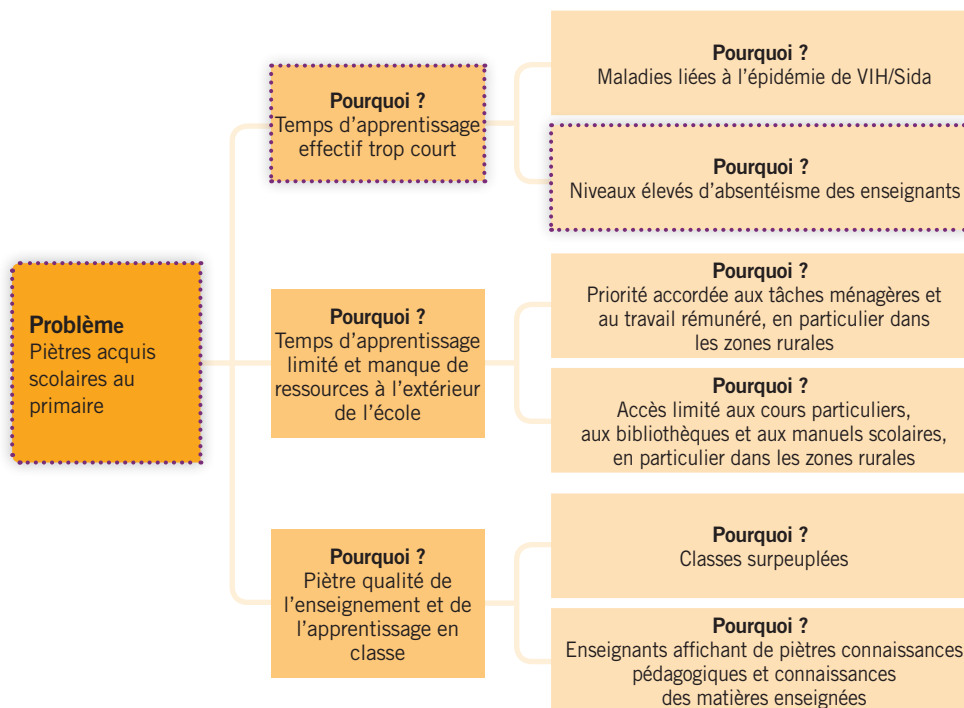
L'exemple 14.1 a défini les trois problèmes prioritaires du système éducatif du pays X : faibles taux d'achèvement du primaire ; taux d'achèvement sensiblement plus faibles pour les élèves plus pauvres du primaire ; médiocrité des acquis scolaires dans le primaire. S'agissant des piètres acquis scolaires, l'analyse sectorielle de l'éducation a cerné un certain nombre de causes (mentionné au graphique 14.3).

#### Résultats :

*Les causes immédiates de médiocres acquis scolaires sont : i) le temps d'apprentissage effectif insuffisant ; ii) le temps et les ressources d'apprentissage limités à l'extérieur de la salle de classe ; iii) la piètre qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en classe. L'analyse sectorielle a, en outre, recensé les liens de causalité et les facteurs suivants (aussi mentionné au graphique 14.3) :*

- Absences des élèves et des enseignants dues à des maladies liées à l'épidémie de VIH/Sida, qui réduisent le temps consacré par les élèves à l'apprentissage en classe.
- Niveaux élevés d'absentéisme des enseignants, s'établissant à 20 % en moyenne à l'échelle nationale, qui réduisent eux aussi le temps consacré par les élèves à l'apprentissage en classe.

GRAPHIQUE 14.3 Causes immédiates des piètres acquis scolaires, pays X



- Nombre croissant d'enfants provenant de zones rurales ou de classes socio-économiques défavorisées. Ces élèves manquent de temps pour étudier à l'extérieur de l'école en raison de l'importance accordée dans leur milieu aux tâches ménagères et aux activités productives. Ils manquent aussi de ressources éducatives à l'extérieur de l'école – par exemple, bibliothèques, matériels de lecture ou cours particuliers. Ces carences limitent leur aptitude à apprendre à l'extérieur de l'environnement scolaire.
- La surpopulation des salles de classe est commune et contribue à la piètre qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les salles de classes.
- La pénurie d'enseignants qualifiés : beaucoup d'enseignants connaissant mal les matières enseignées et la pédagogie. Ces carences contribuent elles aussi à la piètre qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les salles de classe.

## 2.3 Troisième étape – Analyse des chaînes de causalité

Après l'identification des problèmes prioritaires (section 2.1) et des causes immédiates (section 2.2), l'étape suivante consiste à décrire les processus qui contribuent aux causes immédiates. Le but de cette étape est de produire une chaîne de causalité pour chaque cause immédiate — c'est-à-dire essentiellement d'explicitier les liens entre les causes profondes et les résultats qui en découlent. Cela permettra à l'utilisateur de déterminer les causes profondes des problèmes, les parties prenantes concernées et les défis et dynamiques communs qui peuvent contribuer à une multiplicité de problèmes.

L'information recueillie au cours de ce processus devrait permettre de commencer à déterminer les causes qui participent sensiblement au problème et d'éliminer les causes profondes auxquelles il paraît impossible pour l'utilisateur ou son équipe de remédier directement. L'utilisateur devrait également être en mesure de déterminer les causes profondes communes ainsi que les parties prenantes, les institutions et les organisations impliquées dans les chaînes causales — soit parce qu'elles sont touchées par le problème, soit parce qu'elles exercent une fonction liée à celui-ci. Cela permettra d'établir un ordre de priorité plus précis des enjeux et de mieux centrer l'analyse au cours de l'étape suivante (voir section 3).

Les principales sources de données pour cette étape seront les chapitres achevés de l'analyse sectorielle appliqués au niveau des pays (en particulier le chapitre sur le fonctionnement et l'efficacité du système d'administration de l'éducation<sup>72</sup>), ainsi que les sources utilisées pour l'étape 2 (voir section 2.2). De même, le SABER de la Banque mondiale (voir encadré 14.4) est une ressource pertinente pour cette étape de l'analyse.

### Application des « cinq pourquoi »

L'approche décrite ci-dessous, connue sous le nom des « cinq pourquoi »<sup>73</sup>, part du problème et de ses causes immédiates décrites plus tôt pour entamer une première série d'analyses ayant pour objet de déterminer :

- la ou les causes immédiates du problème (*Pourquoi le problème se produit-il ?*) ;
- la (les) cause(s) de la (des) cause(s) immédiate(s) du problème (*Pourquoi la cause immédiate survient-elle ?*) ;
- la (les) cause(s) de la (des) cause(s) de la (des) cause(s) immédiate(s) du problème (*Pourquoi la cause de la cause immédiate survient-elle ?*) ;
- et ainsi de suite, jusqu'à la détermination de la cause profonde (*Pourquoi la cause précédente survient-elle ?*).

Il est crucial que ce processus d'analyse aille au-delà des aspects techniques de la causalité et souligne comment les actions et l'inaction des parties prenantes contribuent au problème. Il ne suffit pas, par exemple, de dire que les enseignants s'absentent — ou se présentent à l'école, mais n'enseignent pas — à cause d'un manque de suivi ou de rapports adéquats. L'utilisateur doit aller plus loin et poser des questions comme celles-ci : Pourquoi la surveillance n'a-t-elle pas lieu et pourquoi les responsables de l'éducation ne sont-ils pas tenus responsables de cette

absence de surveillance ? Pourquoi les parents choisissent-ils de ne pas signaler les absences ? Pourquoi les responsables de l'éducation sont-ils incapables d'imposer une discipline aux enseignants lorsque des problèmes sont signalés ?

**EXEMPLE  
14.3**

**(Analyse des chaînes de causalité) :  
Les causes intermédiaires, immédiates et profondes de l'absentéisme des  
enseignants, pays X**

*Source : élaboration par l'auteur pour le pays fictif X*

L'exemple 14.2 a déterminé que le temps d'apprentissage effectif insuffisant était une des causes immédiates de la médiocrité des acquis scolaires dans le primaire dans le pays X (le premier « pourquoi », ou la cause du problème). Il a établi un lien entre le temps d'apprentissage effectif et l'épidémie de VIH/Sida – un problème sur lequel le secteur de l'éducation a peu de prise –, et l'absentéisme des enseignants – un problème sur lequel le secteur de l'éducation peut agir directement, à condition d'en comprendre clairement les causes profondes.

**Résultats :**

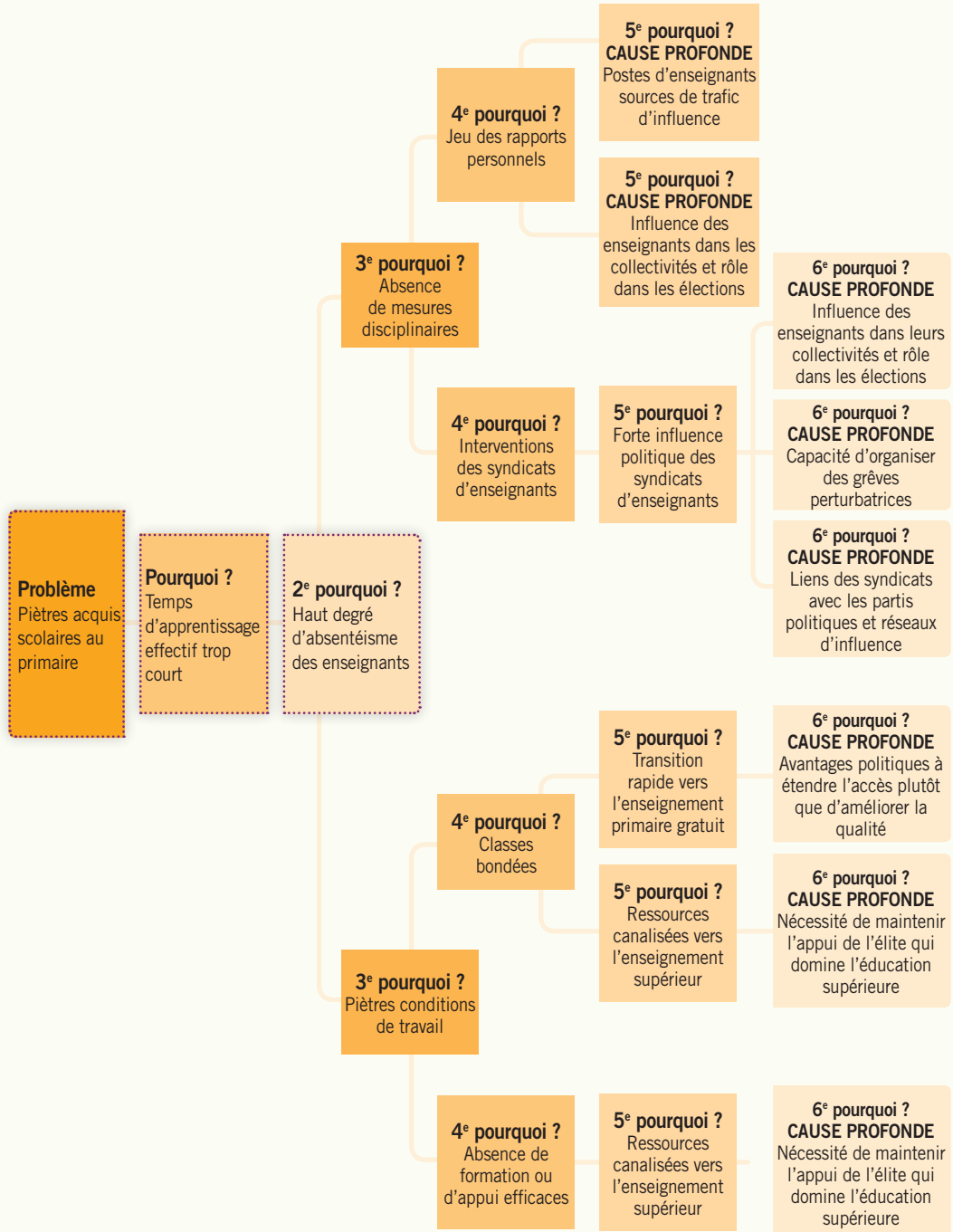
*L'analyse du secteur de l'éducation souligne un éventail d'enjeux qui contribuent à l'absentéisme des enseignants, la plupart liés aux piètres conditions de travail – notamment les classe bondées et la mauvaise formation des enseignants.*

*Des liens sont établis entre ces questions et plusieurs autres facteurs :*

- *Le passage à l'enseignement primaire gratuit a entraîné une augmentation du nombre d'élèves provenant de zones rurales et est lié à une baisse des résultats globaux d'apprentissage.*
- *Il existe des inégalités considérables entre les différentes régions du pays X pour ce qui est du ratio élèves/enseignant, les différences les plus marquées étant observées en ce qui concerne le ratio élèves/enseignant pleinement formé.*
- *Les dépenses publiques consacrées à l'éducation sont canalisées d'une manière disproportionnée vers les niveaux supérieurs d'éducation auxquels une proportion relativement faible de la population a accès. Les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire ne représentent que 32 % du budget total de l'éducation, ce qui est nettement inférieur à la moyenne régionale. Les ratios élèves/enseignant au niveau primaire sont très supérieurs à la moyenne régionale, tandis que ceux des niveaux supérieurs d'éducation sont très inférieurs à cette moyenne.*

*Le processus d'analyse – qui s'appuie sur un plus large éventail de sources et d'entretiens avec les principales parties prenantes – met en lumière une variété d'autres dynamiques clés, notamment :*

- *l'absence de mesures disciplinaires efficaces et crédibles pour sanctionner l'absentéisme des enseignants ;*
- *la présence d'un syndicat d'enseignants bien organisé et politiquement influent ;*
- *la présence d'enseignants entretenant des rapports personnels qui les mettent à l'abri des mesures disciplinaires ;*
- *la présence d'un marché propice à l'emploi et aux mutations qui fait des postes d'enseignants une source précieuse de trafic d'influence ;*
- *le rôle important joué par les enseignants dans l'organisation des élections et la perception répandue qu'ils exercent une grande influence sur les collectivités auprès desquelles ils travaillent, en particulier dans les zones rurales ;*
- *la priorité donnée à l'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire, qui est profitable au plan électoral ;*
- *l'importance accordée par l'élite au financement de l'enseignement supérieur, qui engendre une tendance chez les politiciens à y consacrer une part importante des ressources.*



Le processus d'analyse des problèmes et l'utilisation des « cinq pourquoi » devraient s'inspirer, dans un premier temps, des résultats de l'analyse sectorielle de l'éducation. Il peut également jouer un rôle utile dans la formalisation des connaissances tacites et l'examen des hypothèses formulées par les personnes engagées dans le processus. En effet, les chapitres achevés de l'analyse sectorielle constitueront une source d'information cruciale, notamment en termes de cartographie des aspects techniques des chaînes causales et des rôles que les différentes institutions peuvent y jouer. Toutefois, il faudra aussi utiliser un plus large éventail de sources, comme celles décrites plus haut dans la présente section, en particulier pour saisir les questions liées au rôle des différentes parties prenantes dans la chaîne de causalité.

Des informations utiles peuvent également être recueillies en menant le processus des « cinq pourquoi » avec les représentants de l'État et les parties prenantes à différents niveaux du système éducatif. Cela fournira à l'utilisateur des indications importantes sur les aspects du problème qui n'avaient pas été pris en compte auparavant et lui donnera accès à un éventail de perspectives sur les principaux liens de causalité<sup>74</sup>. Plus précisément, il conviendrait d'organiser des groupes de réflexion ou des entretiens axés sur les « cinq pourquoi » avec les principales parties prenantes, notamment :

- les hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation ;
- les fonctionnaires de niveau intermédiaire ou inférieur responsables de la prestation de services d'éducation au niveau infranational ;
- les prestataires de services de première ligne (chefs d'établissement et enseignants) ;
- les communautés scolaires et leurs dirigeants (par exemple., comités parents-enseignants, parents, notables, autorités traditionnelles) ;
- les représentants d'ONG nationales pertinentes ;
- les universitaires et les chercheurs ;
- les représentants des syndicats d'enseignants ;
- les représentants des partenaires de développement et des ONG(I) ;
- d'autres parties prenantes recensées dans la chaîne de causalité.

L'utilisateur peut souhaiter faire appel à une organisation externe pour mener le processus des « cinq pourquoi » avec les parties prenantes. La première raison est d'ordre pratique : la conduite du processus avec une multitude d'acteurs prend beaucoup de temps, et il peut être plus facile pour l'utilisateur de confier cette tâche à des animateurs professionnels, puis de simplement examiner un résumé des résultats. La deuxième raison a trait aux sensibilités – il peut être difficile pour l'utilisateur, étant donné ses rapports avec le ministère de l'Éducation (ou au sein de celui-ci), d'engager des discussions honnêtes et ouvertes avec les parties prenantes lorsqu'il existe des relations de travail étroites ou difficiles (par exemple, les syndicats d'enseignants) ou avec des parties prenantes qui sont subordonnées et donc potentiellement peu disposées à s'exprimer sur leurs lacunes. Cette dynamique peut miner la capacité du processus à produire des informations utiles et complètes.

Que l'utilisateur choisisse ou non d'externaliser cette tâche, il convient de noter que ces discussions avec les parties prenantes doivent être considérées comme un exercice neutre pour faciliter la compréhension du problème et trouver des solutions. Elles devraient être menées dans une atmosphère ouverte, en évitant d'attribuer directement le blâme ou la culpabilité, pour s'assurer que les problèmes sont exposés ouvertement et pleinement. Les parties prenantes participant à ce processus devraient bénéficier de l'anonymat – en particulier si elles font partie du système éducatif – les noms et les lieux étant exclus à la fois des résultats finaux de ce chapitre de l'analyse sectorielle du pays et de toute contribution partagée en dehors de l'équipe. Si la responsabilité de tenir les entretiens est externalisée, l'utilisateur devrait également envisager de demander à l'organisation externe de ne pas lui révéler ces détails par mesure de précaution supplémentaire (ces points et d'autres considérations concernant les sensibilités sont examinés en détail à la section 4).

Idéalement, ce processus devrait être mené avec un groupe mixte de parties prenantes afin d'assurer un large éventail de perspectives et de profiter des discussions stimulées par leur interaction. Toutefois, cela peut s'avérer difficile dans certains contextes, en raison des sensibilités liées à la discussion des défis devant des collègues ou des superviseurs plus expérimentés. Dans ces cas, il peut être préférable de mener des processus distincts pour les parties prenantes concernées et de travailler ensuite avec ce matériel pour établir une chaîne de causalité plus complète.

Il sera important pour l'utilisateur de trianguler l'information reçue des groupes de réflexion sur les liens de causalité et les relations des parties prenantes avec l'information provenant des résultats plus généraux de l'analyse sectorielle et des autres sources d'information disponibles. Cette démarche permettra à l'utilisateur de vérifier l'information et d'établir si des causes ou des processus ont été négligés.

Au cours de ce processus, l'utilisateur pourra probablement recenser un certain nombre de problèmes et de causes profondes qu'il ne sera pas possible d'aborder, étant donné la sensibilité des questions ou les limites de son mandat. Bien qu'il ne soit peut-être pas possible d'agir dans ces domaines, il est important que l'utilisateur les définisse clairement et en tienne compte aux étapes ultérieures de la présente analyse, car ils auront des répercussions importantes sur l'efficacité des politiques et des réformes visant d'autres questions plus viables.

De même, l'utilisateur pourra peut-être identifier une série de causes qui n'ont qu'un impact relativement mineur sur le problème en question. Le processus ne devrait pas nécessairement exiger une analyse approfondie de tous les facteurs ou causes potentiels, mais devrait se concentrer sur la mise en évidence des causes qui sont perçues comme ayant un impact considérable dans le contexte donné. De même, la priorité pourra être accordée aux causes profondes ou aux difficultés qui contribuent à une série de problèmes différents.

## Exécution des analyses des parties prenantes

Une fois que l'utilisateur aura recensé les problèmes prioritaires et se sera appuyé sur les causes sous-jacentes pour compléter l'analyse des chaînes de causalité (voir les étapes 1 à 3 de la section 2), il possédera une liste élargie des principales parties prenantes directement concernées par les problèmes, et comprendra mieux comment ces parties prenantes peuvent en être la cause. Dans de nombreux cas, les causes profondes des problèmes découleront des actions de parties prenantes particulières, à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif.

Cette nouvelle phase de l'analyse comporte une série d'étapes visant à mieux saisir le rôle joué par ces différentes parties prenantes et à déterminer comment les institutions, de part leurs intérêts et leurs motivations, contribuent aux goulets d'étranglement et aux blocages. On peut ensuite mettre en évidence le potentiel de résolution du problème par le biais de différentes combinaisons de parties prenantes et de points d'entrée et d'approches plus prometteurs. La présente section utilise dans une certaine mesure le vocabulaire du cadre de responsabilisation RISE décrit précédemment (voir section 1.1).

Au niveau le plus élevé, cette phase vise à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les parties prenantes qui ont intérêt à préserver le statu quo et qui disposent des pouvoirs requis ou bénéficient de l'influence nécessaire pour le faire ?
- Quelles sont les parties prenantes qui ont intérêt à promouvoir le changement ou les réformes et qui disposent des pouvoirs requis ou bénéficient de l'influence nécessaire pour le faire ?
- Pourquoi ces parties prenantes manifestent-elles cet intérêt et exercent-elles cette influence (c'est-à-dire, quelles sont leurs motivations et leurs rôles, et qu'est-ce qui leur permet (à elles ou à leurs coalitions) de faire une différence) ?
- Comment les parties prenantes peuvent-elles obtenir l'aide d'intervenants de l'extérieur (par exemple, autorités nationales, organisations internationales de développement, ONG) pour susciter des transformations positives ?

Les étapes nécessaires pour mener ce processus à terme sont énumérées ci-dessous et décrites à tour de rôle dans les sections qui suivent :

- cartographie complète des parties prenantes pertinentes et de leurs rôles respectifs* (section 3.1) ;
- description de la nature et de la cohérence des rapports de responsabilisation mutuelle des parties prenantes*, y compris la délégation des responsabilités, les financements fournis pour leur permettre de s'acquitter de ces responsabilités, l'information sur laquelle les décisions seront fondées, et les incitatifs qui favoriseront l'atteinte des résultats attendus (section 3.2) ;
- recensement des coalitions qui pourraient appuyer les réformes ou les entraver* (section 3.3).

## 3.1 Cartographie des parties prenantes pertinentes et de leurs rôles respectifs

Cette étape a pour objectif de fournir une cartographie complète des parties prenantes touchées par le problème, ainsi que de leurs rôles et responsabilités en ce qui concerne ce problème et des processus identifiés dans la chaîne de causalité). Il s'agit d'abord d'examiner la liste des parties prenantes dressée par l'utilisateur au cours du processus d'analyse des chaînes de causalité (voir étape 3, section 2.3), puis de l'étendre par le biais de deux processus :

1. Le processus d'accrétion « boule de neige » en vertu duquel on détermine à qui chacune des parties prenantes figurant sur la liste est redevable de façon formelle ou informelle (voir encadré 14.3), pour ensuite ajouter ces nouvelles parties prenantes à la liste, lorsqu'elles n'y figurent pas déjà. Ce processus sera répété jusqu'à l'intégration de toutes les parties prenantes pertinentes.
2. Le processus de détermination des parties prenantes et institutions responsables de définir les politiques ou d'exécuter certaines tâches en rapport avec le problème. On peut songer à un éventail de parties prenantes envisageables, y compris les administrations nationales, le ministère de l'Éducation, les bailleurs de fonds internationaux ou les organismes de développement ; les représentants politiques nationaux, régionaux ou locaux ; les administrations publiques régionale ou locales ; les administrateurs régionaux/locaux de l'éducation ; les chefs d'établissements ; les enseignants ; les comités scolaires ; la société civile et les ONG.

### ENCADRÉ 14.3 Relations, rôles et responsabilités formels et informels des parties prenantes

Les relations, les rôles et les responsabilités formels sont établis dans les structures, les règles et les procédures qui définissent le fonctionnement du système. Dans le système éducatif, par exemple, ils font en sorte que les enseignants soient redevables aux chefs d'établissement, lesquels sont redevables à l'administration locale de l'éducation, qui relève à son tour du ministère de l'Éducation nationale, et ainsi de suite. Dans le système politique, ils font en sorte que les politiciens rendent des comptes aux citoyens dans le cadre du processus électoral, et se conforment à la loi par le biais du processus judiciaire.

Par ailleurs, certaines relations, rôles ou responsabilités ne sont pas établis par des structures, des règles et des procédures ou des documents, mais existent néanmoins et influent sur la performance en pratique. Par exemple, les relations qu'entretiennent les syndicats d'enseignants avec les politiciens peuvent leur permettre d'influer sur les décisions politiques (par exemple, en accordant ou en retirant leur soutien électoral, ou en recourant à la grève). De même, les politiciens peuvent influer sur les décisions des responsables de l'éducation concernant la discipline, le déploiement et la promotion (directement ou par le biais d'instances intermédiaires) grâce au contrôle qu'ils exercent sur d'autres ressources (par exemple, allocations budgétaires, accès à la formation ou influence sur les décisions de promotion ou de déploiement à des échelons supérieurs).

Source : auteur, d'après DFID, 2009

Outre la liste (maintenant élargie) produite à l'étape 3 de l'analyse, il est possible de faire appel à un éventail de ressources supplémentaires pour élaborer une cartographie plus complète des parties prenantes et de leurs rôles et responsabilités. Toutefois, il est important que l'utilisateur reconnaisse que cette liste est provisoire, et que d'autres parties prenantes et d'autres rôles et responsabilités pourraient être reconnus plus tard en cours d'analyse.

Les ressources supplémentaires requises pour cette partie de l'analyse des parties prenantes incluront la connaissance du système d'éducation dont justifie l'utilisateur et les membres de son équipe, les chapitres achevés de l'analyse sectorielle de l'éducation (en particulier celui portant sur l'analyse institutionnelle<sup>75</sup>), et la constitution nationale et les organigrammes des principales institutions, ainsi que les sources déjà utilisées aux étapes antérieures de l'analyse (voir section 2). Le cadre SABER de la Banque mondiale (voir encadré 14.4) constitue lui aussi une ressource pertinente pour cette partie de l'analyse.

#### **ENCADRÉ 14.4 SABER (Système pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation)**

Le SABER est un cadre d'outils, d'indicateurs et de repères que la Banque mondiale a élaboré avec ses partenaires. Il a pour objectif de fournir des données se prêtant à des comparaisons et des connaissances sur les politiques et les institutions éducatives, afin d'aider les pays à renforcer leurs systèmes d'éducation et, à terme, de promouvoir l'apprentissage pour tous.

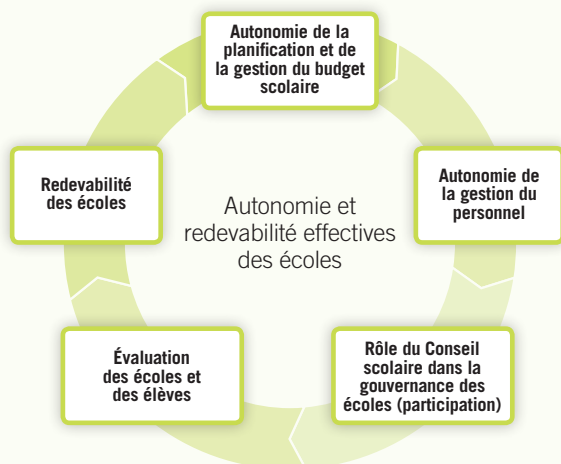
Deux modules du SABER s'intéressent en particulier à la gouvernance des systèmes d'éducation : SABER – Autonomie et redevabilité des établissements scolaires (School Autonomy and Accountability – SA&A), et SABER – Mobilisation du secteur privé (Engaging the Private Sector – EPS).

L'approche SABER reconnaît que le renforcement des systèmes éducatifs passe par une réforme des rapports de responsabilité entre les différentes parties prenantes pour les rendre plus clairs, cohérents, mesurés, suivis et soutenus, ainsi que par l'établissement d'un cycle de rétroaction entre financement et résultats. Comme les défaillances de la gouvernance et de la redevabilité ont d'ordinaire leurs effets les plus graves sur les écoles fréquentées par les groupes défavorisés, l'approche systémique favorise l'équité en matière d'éducation ainsi que l'efficacité.

Dans la pratique, le SABER s'occupe de : i) recueillir des informations à la fois qualitatives et quantitatives, sur la base des objectifs politiques, par le biais d'une série d'enquêtes menées auprès d'informateurs clés au moyen de questionnaires ; ii) classer et analyser les données recueillies dans le cadre de l'enquête par questionnaire en utilisant les cadres pertinents ; iii) partager les connaissances en produisant des données comparatives et des rapports nationaux et régionaux ou de synthèse connexes qui établissent le niveau de soutien des politiques nationales et de leur mise en œuvre pour chaque objectif spécifique, en vue d'améliorer l'apprentissage.

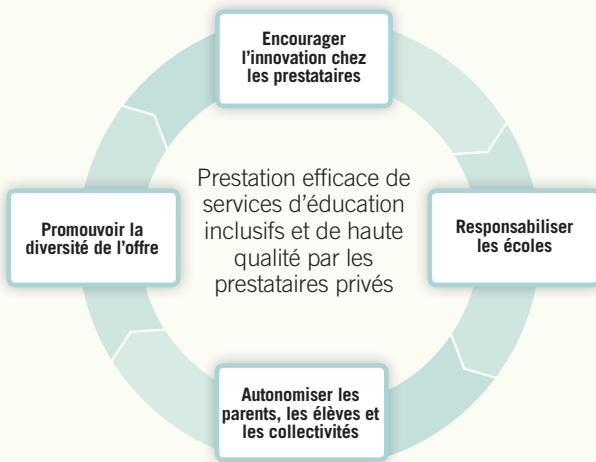
##### **1. SABER-SA&A**

Le SABER-SA&A a pour objectif d'aider les pays à déterminer la profondeur et la portée de leurs programmes et politiques de gestion scolaire. Il mesure en particulier le degré d'autonomie et de redevabilité des institutions du système éducatif, et ouvre la voie à l'amélioration du dialogue politique, de la planification et de la mise en œuvre. Il a défini cinq objectifs stratégiques principaux pour l'évaluation des politiques de gestion scolaire.



## 2. SABER-EPS

Le SABER-EPS évalue dans quelle mesure les politiques nationales permettent d'assurer la prestation de services d'éducation de base inclusifs et de grande qualité par les prestataires privés. Il analyse les lois et les règlements afin de définir les formes de participation privée à l'éducation de base (primaire et premier cycle secondaire) qui sont légalement établies dans chaque pays, et d'évaluer la mesure dans laquelle les politiques en vigueur favorisent un accès équitable à des services d'éducation de qualité. Il a défini quatre objectifs stratégiques visant à renforcer les mécanismes de reddition de compte entre les citoyens, les décideurs et les prestataires pour assurer la participation effective du secteur privé à l'éducation.



Source : d'après Banque mondiale, SABER

## 3.2

## Cartographie de la nature et de la cohérence des rapports de redevabilité des parties prenantes

Après avoir établi une liste plus complète (mais pas encore finale) des parties prenantes pertinentes, l'utilisateur devra dresser une carte du réseau des relations qu'elles entretiennent et déterminer de quelle façon ces relations contribuent au problème. Il s'appuiera pour cela sur la matrice des rapports de redevabilité antérieurement établie pour générer la liste des parties prenantes (voir section 3.1) et acquérir ainsi une compréhension plus approfondie des entités auprès desquelles les diverses parties prenantes sont redevables et des dynamiques qui les empêchent de remplir leurs fonctions.

L'exemple 14.4 illustre une méthode utile grâce à laquelle l'utilisateur peut organiser cette information pour les principales parties prenantes et recenser les enjeux à prendre en compte ou les obstacles à lever dans son travail de recherche de solutions aux problèmes soulevés. L'utilisateur devrait s'employer à dresser un tableau de ce type pour chacune des principales parties prenantes recensées à l'étape antérieure.

### EXEMPLE 14.4

#### (Cartographie des parties prenantes) : Rôles, rapports de redevabilité et motivations des parties prenantes concernant l'absentéisme des enseignants, pays X

Source : élaboration de l'auteur pour le pays fictif X

Le tableau ci-dessous rassemble les informations recueillies par l'utilisateur sur les facteurs clés influant sur la gestion, par les services d'éducation de district (DEO), du problème de l'absentéisme des enseignants. L'analyse cherche dans un premier temps à déterminer comment les rôles et les responsabilités des directeurs et chefs de l'éducation des districts interagissent avec les causes recensées par l'analyse de la chaîne de causalité (voir exemple 14.3) – une information qui pourrait aussi être incluse avec une question supplémentaire dans le tableau ci-dessous. Les informations sont rassemblées à partir de sources multiples, y compris des entretiens menés auprès des chefs de districts et d'une gamme d'autres parties prenantes et experts du système éducatif, ainsi que des analyses existantes (par exemple, chapitres précédents de l'analyse sectorielle de l'éducation dans le pays X) de la dynamique du système éducatif et des politiques d'éducation du pays X.

TABLEAU 14.4

#### Analyse des facteurs clés influant sur la gestion, par les chefs de l'éducation des districts, du problème de l'absentéisme des enseignants, pays X

Principales questions pour l'analyse	Partie prenante : services d'éducation de district (DEO)
À qui la partie prenante est-elle redevable pour ses divers rôles formels et informels ?	<p><b>Rôles formels :</b> Les DEO ont des comptes officiels à rendre au Conseil de l'éducation du district et à son secrétariat, ainsi qu'au chef du bureau provincial de l'éducation. Ces parties prenantes les tiennent responsables du suivi de la performance des établissements scolaires qui relèvent de leur mandat, ainsi que de fonctions de soutien, y compris le contrôle de la présence des enseignants et l'application des mesures disciplinaires.</p> <p><b>Rôles informels :</b> Les DEO doivent rendre compte, dans une moindre mesure, de la performance du système scolaire aux chefs d'établissements scolaires, aux enseignants et aux parents dans les écoles qui relèvent de leur mandat.</p>

Principales questions pour l'analyse	Partie prenante : services d'éducation de district (DEO)
	<p>Ils ont aussi des comptes à rendre au syndicat des enseignants – les mesures disciplinaires appliquées en cas d'absentéisme influent sur les syndiqués, et les syndicats ont le pouvoir d'exercer des pressions au moyen de grèves, etc.</p> <p>Ils sont enfin redevables aux politiciens et aux partis politiques – les enjeux entourant l'absentéisme des enseignants peuvent toucher des personnes avec lesquelles ils entretiennent des liens. Les politiciens et les partis politiques ont aussi le loisir d'user de leur influence auprès des responsables senior qui ont le pouvoir de décider des promotions et du déploiement des enseignants.</p>
<p><b>Comment la qualité d'exécution de ces rôles est-elle mesurée ou surveillée ?</b></p>	<p>L'évaluation formelle de la performance s'appuie en grande partie sur la mesure de la qualité d'exécution de fonctions précises (par exemple, rapports officiels et comptes rendus des visites de suivi dans les écoles, registres des absences autorisées, rapports disciplinaires) et, aux niveaux les plus élevés, sur les résultats des élèves aux examens officiels.</p> <p>L'évaluation de la performance par les parents s'appuie sur une combinaison de l'expérience vécue au jour le jour par leurs enfants et des résultats qu'ils obtiennent aux examens. Cependant, leur façon de répartir le blâme pour l'absentéisme entre les enseignants, les chefs d'établissements ou les DEO varie.</p> <p>L'évaluation de la performance par les enseignants et les chefs d'établissement s'appuiera sur leur expérience au jour le jour – s'ils se sentent appuyés lorsqu'ils signalent des problèmes, s'ils estiment que le processus d'approbation des absences et d'application de mesures disciplinaires est équitable et efficace, etc.</p> <p>L'évaluation de la performance par les syndicats d'enseignants, les politiciens et les partis politiques s'appuiera sur les rapports informels concernant les actions des DEO et de la mesure dans laquelle ces rapports vont à l'encontre de leurs intérêts et des intérêts de leurs membres et clients (« liens personnels »).</p>
<p><b>Existe-t-il des conflits entre les priorités des diverses parties prenantes auxquelles ils sont redevables ?</b></p>	<p>Les parents souhaitent vivement que les enseignants qui s'absentent de façon répétée sans raison soient sanctionnés. La priorité qu'ils accordent à cette question dépendra de leur perception de la gravité du problème et des répercussions qu'il peut avoir sur les acquis scolaires de leurs enfants.</p> <p>Les responsables provinciaux de l'éducation, les conseils de district et leurs secrétariats ont tout intérêt à veiller au bon fonctionnement du système éducatif – notamment à limiter l'absentéisme des enseignants et à veiller à la bonne application des mesures disciplinaires. La discipline pourrait cependant être jugée peu prioritaire par des responsables exposés à l'influence informelle des syndicats et des partis politiques. Les intérêts des parties prenantes risquent d'entrer en conflit direct dans divers contextes – par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est dans l'intérêt collectif des enseignants et des chefs d'établissement de veiller à ce que le système d'autorisation des absences et de mesures disciplinaires soit équitable et efficace. Cependant, les enseignants ont intérêt à éviter les sanctions, et les syndicats ont intérêt à protéger leurs membres contre ces sanctions.</li> <li>• Il est dans l'intérêt des politiciens et des partis politiques de veiller à ce que les enseignants avec qui ils entretiennent des liens personnels ne soient pas sanctionnés pour leurs absences, en particulier si ces absences sont dues à des activités politiques ou si des sanctions risquent de nuire à des relations stratégiques ou précieuses. Leurs priorités ne sont donc en phase que dans les cas où les enseignants passibles de sanctions leurs sont étrangers, et lorsqu'ils ne risquent pas de pâtir d'une action du syndicat.</li> </ul>
<p><b>La partie prenante a-t-elle accès aux ressources nécessaires pour s'acquitter de ses responsabilités et exerce-t-elle un contrôle sur ces ressources (par exemple, financement, personnel, horaire, formation, information, contexte) ?</b></p>	<p>Les DEO doivent faire face à diverses contraintes concernant les ressources requises pour s'acquitter de leurs fonctions, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• manque de personnel et de moyens de transport pour assurer la surveillance des écoles, en particulier dans les districts plus isolés ;</li> <li>• information indépendante limitée sur l'assiduité des enseignants ;</li> <li>• difficulté à imposer directement des mesures disciplinaires sans permission ou sans autorisation préalable des autorités du système éducatif.</li> </ul>

Principales questions pour l'analyse	Partie prenante : services d'éducation de district (DEO)
<p>Leur aptitude à s'acquitter de différents rôles dépend-elle des actions d'autres parties prenantes ? De quelle façon (par exemple, financement, personnel, horaire, formation, information, contexte) ?</p>	<p>La performance des DEO dépend des actions de plusieurs autres parties prenantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leur capacité en matière de suivi dépend partiellement des décisions d'allocations de financements prises par le ministère de l'Éducation et l'Assemblée nationale ;</li> <li>• l'efficacité du suivi dépend des actions des subordonnés ;</li> <li>• l'aptitude à engager des mesures disciplinaires dépend de l'accès à l'information tirée des activités de suivi, mais aussi de la décision des chefs d'établissement et des parents de signaler les cas d'absentéisme ;</li> <li>• l'efficacité des recommandations concernant les mesures disciplinaires dépend de l'approbation et de la mise en œuvre des actions par les responsables de l'éducation des provinces, les conseils de l'éducation des districts et leurs secrétariats, et les services pertinents du ministère de l'Éducation.</li> </ul>
<p>Y a-t-il lieu de croire à l'existence de problèmes d'action collective ou de coordination entre ces différentes parties prenantes ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les parents et les chefs d'établissement hésitent souvent à signaler les problèmes d'absentéisme par crainte de représailles ou parce qu'ils doutent de l'efficacité des mesures disciplinaires.</li> <li>• Le manque de communication entre les DEO et les établissements scolaires dû à un mauvais suivi conduit à l'incapacité d'analyser et de résoudre les causes légitimes de l'absentéisme.</li> </ul>
<p>Dans quelle mesure le bien-être des parties prenantes dépend-il de leur performance dans différents rôles, tant à l'interne qu'à l'externe ?</p>	<p><b>À l'interne</b> – Les DEO sont motivés par leur fierté professionnelle et par leur sens du devoir auprès de leurs collectivités, de leurs collègues et de leurs subordonnés (par exemple, autres responsables de l'éducation du district, chefs d'établissement, enseignants), ainsi que par leur sens de la justice.</p> <p><b>À l'externe</b> – Les DEO sont motivés par leur rémunération, les possibilités de promotion et les avantages de leur position pour eux-mêmes et leurs proches. Or, d'éventuels efforts pour réduire l'absentéisme ou améliorer la discipline des enseignants ont peu de chances d'influer positivement sur ces avantages, qui dépendront plutôt de leurs relations familiales ou personnelles, ou des mesures qu'ils prendront pour faciliter (ou éviter de s'opposer) à des actions bénéfiques pour des enseignants ou des dirigeants influents.</p>
<p>Les parties prenantes ont-elles intérêt à préserver le statu quo ou à promouvoir des changements ou des réformes, et pourquoi ?</p>	<p>Les DEO ont un rapport ambigu avec le statu quo et les réformes. Dans la plupart des cas, ils se montreront favorables aux réformes susceptibles d'améliorer leur aptitude à s'acquitter de leurs responsabilités (par exemple, suivi, discipline et appui aux subordonnés). Cependant, leur volonté d'agir dépendra du soutien et des encouragements qu'ils recevront des parties prenantes des niveaux supérieurs du système éducatif. Ils auront besoin de croire qu'ils seront récompensés pour les actions qui contribuent à améliorer la performance de leurs districts et qu'ils seront protégés des retombées politiques liées à des décisions allant à l'encontre de puissants intérêts politiques locaux (par exemple, syndicats d'enseignants et politiciens ayant intérêt à éviter toute amélioration propre à réduire l'influence qu'ils exercent au sein du corps enseignant).</p>

L'information nécessaire pour remplir ces tableaux et élaborer cette partie de l'analyse des parties prenantes devrait provenir de quatre sources principales : i) l'analyse entreprise pour déterminer les chaînes de causalité (voir section 2.3) ; ii) les chapitres achevés de l'analyse sectorielle de l'éducation du pays, en particulier le chapitre portant sur l'analyse institutionnelle<sup>76</sup> ; iii) les documents de politique générale existants et l'analyse des domaines posant problème, du secteur éducatif et du contexte politique (par exemple, documentation universitaire axée sur des problèmes spécifiques ; analyses des problèmes spécifiques publiées par les autorités nationales ou infranationales ; documents sur les PSE passés ou en cours ; politiques ou programmes axés sur des problèmes spécifiques) ; iv) les entretiens semi-structurés et les réunions de groupes de réflexion avec des parties prenantes clés.

Bien que la tâche de cartographie et d'analyse des données provenant des trois premières sources puisse être entreprise par l'utilisateur et son équipe, ce dernier peut souhaiter faire appel à une organisation externe pour mener des entretiens semi-structurés et organiser des groupes de réflexion avec les principaux groupes de parties prenantes. Comme pour le processus des « cinq pourquoi » (voir section 2.3), cet exercice se fonde sur un examen pratique du temps disponible et sur l'aptitude et la volonté des parties prenantes de discuter ouvertement de questions potentiellement sensibles avec les représentants du ministère de l'Éducation (toute réticence risquant de compromettre la capacité du processus à produire des informations utiles et complètes). Si la décision est prise de faire appel à une organisation externe, les parties prenantes participantes devraient se voir accorder l'anonymat, et l'utilisateur et son équipe devraient accepter de ne recevoir qu'un résumé des informations recueillies ou une version expurgée des nom et de la localisation des parties prenantes.

Les principaux principes qui régissent la réalisation d'entretiens semi-structurés et de réunions de groupes de réflexion se résument comme suit :<sup>77</sup>

- veiller à ce que les entretiens soient conduits avec des représentants de tous les groupes de parties prenantes recensés ;
- dans la mesure du possible, interviewer des parties prenantes représentant plusieurs zones infranationales différentes ;
- mettre l'accent sur les processus informels et les enjeux, les données sur les processus formels ayant déjà été obtenues auprès d'autres sources ;
- trianguler et vérifier les informations obtenues lors de différents entretiens menés auprès de différentes personnes et de différents groupes, et celles provenant d'autres sources, le cas échéant.

### **Dynamiques à prendre en compte lors du processus de cartographie des parties prenantes**

Lors de la collecte et de l'analyse de ces informations, l'utilisateur doit garder à l'esprit toute une série de dynamiques qui risquent d'influer sur le problème d'éducation examiné et sur le dysfonctionnement plus général du système éducatif. Plusieurs de ces dynamiques particulièrement importantes sont décrites ci-dessous.<sup>78</sup>

*Les groupes de parties prenantes peuvent être hétérogènes et comprendre des membres aux intérêts contradictoires.* Les principaux groupes de parties prenantes – utilisateurs de services, politiciens et décideurs politiques, et prestataires de services – renferment des groupes différents dont les intérêts risquent de ne pas coïncider. Par exemple, les prestataires de services comprennent non seulement les enseignants, mais aussi les syndicats d'enseignants et une série de responsables de l'éducation au niveau local, régional et national qui font le lien entre les services de première ligne et les décideurs politiques au niveau national. Les décideurs politiques comprennent non seulement des fonctionnaires du ministère de l'Éducation mais aussi (selon le contexte) des fonctionnaires régionaux et locaux. Ils incluent également des politiciens et des partis politiques évoluant en dehors du système éducatif proprement dit, mais qui exercent une influence sur lui. Les utilisateurs des services ne constituent pas non plus une entité unique – les parents et les élèves peuvent appartenir à des groupes ethnolinguistiques et socio-économiques différents et vivre dans des régions et des collectivités différentes. Cela peut les amener à mettre l'accent sur des politiques qui amélioreront l'offre éducative dans leur propre contexte ou pour leur propre groupe, plutôt que sur des politiques plus universelles aptes à couvrir l'ensemble du système et à profiter à tous les utilisateurs de services.

*Les parties prenantes ont du mal à suivre les performances des autres parties prenantes du système éducatif et à bien distribuer les blâmes et les louanges pour les échecs et succès.* Les décideurs politiques ne sont pas en mesure d'observer directement les actions des enseignants en classe, et dépendent des informations qui leur sont transmises par le système éducatif ou d'évaluations externes peu fréquentes. Le fait que les résultats scolaires soient le résultat non seulement de l'effort des enseignants, mais aussi des conditions dans la salle de classe, des capacités des élèves, des études en dehors de l'école et des conditions socio-économiques, complique l'attribution des résultats. Les utilisateurs des services (élèves et parents) sont plus à même d'observer directement l'enseignement, mais risquent de ne pas avoir les connaissances suffisantes pour juger de la qualité de l'éducation et de l'ampleur des progrès des élèves, ou de ne pas nourrir beaucoup d'attentes quant au rendement des enseignants. La mesure dans laquelle les mauvais résultats d'apprentissage peuvent être attribués aux mauvaises performances des enseignants plutôt qu'aux capacités des enfants ou à l'incapacité du système éducatif à fournir des ressources suffisantes peut également être difficile à définir. La mobilisation pour exiger des changements peut s'avérer difficile lorsque les utilisateurs de services ne peuvent pas facilement juger qui est responsable du mauvais rendement en bout de ligne.

*Il existe un déséquilibre des rapports de force entre les différents groupes de parties prenantes.* Certaines peuvent avoir du mal à prendre des mesures efficaces, même lorsqu'elles ont réussi à détecter un problème de performance et à désigner un coupable. Dans les cas où les systèmes d'éducation ont toujours eu tendance à se montrer insensibles aux plaintes, les parents risquent de conclure qu'il est inutile d'intervenir. Ils peuvent aussi hésiter à signaler des problèmes s'ils craignent des représailles contre leur enfant. Bien que certains d'entre eux soient en mesure de passer à l'école privée ou à payer des cours particuliers, cela ne change rien aux défis du secteur de l'éducation publique et peut rendre la mobilisation plus difficile pour les autres parents (par exemple, les parents qui quittent le secteur public risquent d'être ceux qui sont le plus motivés ou qui disposent de ressources ou de capacités supplémentaires pour aider à la mobilisation). Les décideurs peuvent également avoir du mal à faire respecter la discipline, notamment en présence de syndicats d'enseignants puissants ou lorsque les enseignants entretiennent des liens avec les partis politiques et les politiciens. Dans ces circonstances, les enseignants qui entretiennent des liens étroits avec les milieux politiques ou qui sont syndiqués peuvent se mettre à l'abri des mesures disciplinaires en utilisant la menace de grèves perturbatrices ou d'interventions risquant de nuire aux perspectives d'avancement des responsables de l'éducation, si des mesures disciplinaires sont engagées contre eux.

*Les parties prenantes peuvent se voir déléguer des rôles qui ne sont pas compatibles avec leurs financements, leurs informations et leur motivation.* Par exemple, le système d'éducation formelle peut exiger que les responsables de l'éducation agissent pour discipliner les enseignants en cas d'absentéisme, tandis que les pressions informelles exercées par les politiciens peuvent persuader les responsables de protéger leurs relations. De même, on peut s'attendre à ce que les chefs d'établissement dispensent une éducation de qualité à leurs élèves, mais les conditions requises pour les rendre redevables peuvent manquer (par exemple, manque d'enseignants ou de matériel pédagogique, conditions de travail peu propices à la réalisation de ces objectifs, ou incapacité à affecter les fonds nécessaires à la prestation de services d'éducation adaptés de manière optimale à leur contexte).

*Les parties prenantes risquent d'entretenir de multiples relations de redevabilité là où les autres parties prenantes disposent de pouvoirs ou d'informations différents ou incohérents<sup>79</sup>.* Par exemple, elles peuvent avoir accès à différentes informations pour intervenir sur les questions

de performances des enseignants. Les décideurs peuvent agir en utilisant l'information dont ils disposent sur les affectations budgétaires et les programmes, mais ils peuvent manquer d'informations complètes sur le rendement réel des enseignants dans les écoles. Les prestataires de services éducatifs recueillent des informations sur les enseignants, mais surtout par le biais d'un processus bureaucratique qui fournit des informations administratives, telles que (peut-être) la présence des enseignants ou leur participation à des formations. Enfin, au fur et à mesure que les élèves font l'expérience de l'école au jour le jour, ils disposent (de même que leurs parents et leur collectivité) de plus d'informations sur des aspects tels que le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement efficace en classe, leur comportement envers les élèves, et les progrès réellement réalisés par ces derniers. Dans ce cas, les informations sur lesquelles les élèves, les parents et les collectivités peuvent décider de s'appuyer pour améliorer le comportement des enseignants diffèrent des informations recueillies par les décideurs politiques et les prestataires de services éducatifs.

*Les parties prenantes risquent d'entretenir des relations de redevabilité complexes et incohérentes avec de nombreuses autres parties prenantes poursuivant des objectifs différents.* Comme nous l'avons mentionné dans les sections précédentes du présent chapitre, il existe d'importantes relations de rétroaction entre les différents groupes de parties prenantes. Par exemple, les parents peuvent être en mesure de demander des comptes aux politiciens par le biais des élections, mais la capacité des politiciens et des partis politiques à allouer des ressources à leur entière discrétion en vertu d'une relation patron-client leur permet d'exercer une certaine influence sur l'électorat. De même, les syndicats d'enseignants représentent les prestataires de services, mais peuvent avoir une influence puissante sur les perspectives électorales des partis politiques et, dans certains cas, sur les nominations à des postes clés de la bureaucratie de l'éducation. Les enseignants, les élèves et les parents coproduisent également l'éducation dans une certaine mesure : la performance des élèves dépend non seulement des actions des enseignants, mais aussi des décisions des parents, ainsi que de leur capacité à faire en sorte que leurs enfants fréquentent l'école, qu'ils aient le temps d'étudier à la maison et qu'on leur fournisse un environnement favorable (par exemple, nutrition des jeunes enfants, alphabétisation et aide aux études). Les parties prenantes sont donc parties à des relations de redevabilité complexes (souvent caractérisées par un déséquilibre des rapports de force).

### 3.3

## Définition des coalitions potentiellement favorables ou défavorables à la réforme

L'étape finale de l'analyse des parties prenantes détermine celles qui ont l'intérêt et les ressources nécessaires pour résoudre le problème ; les différentes modalités de solution qu'elles peuvent rechercher ; et les coalitions de parties prenantes qui peuvent être constituées et comment elles peuvent surmonter la résistance d'autres groupes de parties prenantes.

La première étape consiste à répartir les intervenants dans l'un des trois groupes suivants, en fonction de leur position sur le changement ou la réforme :

- *les partisans de la réforme* – ceux qui ont des motifs de la voir se réaliser ;
- *les opposants à la réforme* – ceux qui ont des motifs de maintenir le statu quo ;
- *les ambivalents* – ceux qui pourraient finir par appuyer la réforme, selon la nature de la solution retenue et les parties prenantes qui en subiront les conséquences.

L'utilisateur doit ensuite procéder à l'analyse de l'influence, des motivations et de la capacité de ces différentes parties prenantes et coalitions potentielles à s'organiser autour de la problématique et des réformes. Cet exercice s'appuiera sur l'analyse effectuée lors des étapes précédentes, ainsi que sur une analyse plus large des structures du système éducatif et de l'autorité politique. Les sources peuvent inclure celles mentionnées plus haut dans cette section ainsi que des sources médiatiques portant sur des problèmes spécifiques (presse écrite, en ligne, télévision, etc.) ; la constitution et les organigrammes nationaux des grandes institutions ; les systèmes d'évaluation nationaux ; les plans de développement nationaux ; les stratégies éducatives infranationales et les sondages d'opinion publique.

Les lignes directrices ci-dessous décrivent les informations clés que l'utilisateur doit recueillir sur les différents groupes de parties prenantes, ainsi que sur les coalitions potentielles de parties prenantes agissant collectivement.

Questions clés pour l'analyse des parties prenantes *favorables à la réforme* :

- La partie prenante peut-elle remédier au problème en se contentant de modifier ses actions, ou doit-elle aussi compter sur les actions d'autres parties prenantes ? Dans ce dernier cas, lesquelles ?
- La partie prenante a-t-elle intérêt à modifier ses actions ? Quelles sont les autres parties prenantes qui peuvent l'y inciter ?
- La partie prenante exerce-t-elle une influence sur les actions d'autres parties prenantes en ce qui a trait au problème ?
- La partie prenante a-t-elle intérêt à inciter d'autres parties prenantes à modifier leurs actions concernant le problème ?
- Collectivement : Ces parties prenantes sont-elles capables de se mobiliser en faveur de la réforme ?
- Collectivement : Quels sont les obstacles qui nuisent à la mobilisation de ces parties prenantes ?
- Collectivement : Existe-t-il des parties prenantes, des types de réformes, des changements de circonstances ou d'autres actions qui pourraient favoriser la mobilisation ?

Questions clés pour l'analyse des parties prenantes *défavorables à la réforme* :

- La partie prenante peut-elle remédier au problème en se contentant de modifier ses actions ? Quelles sont les autres parties prenantes qui peuvent l'y inciter ?
- La partie prenante est-elle en mesure de faire obstacle à elle seule aux tentatives de réforme ? Doit-elle aussi compter pour cela sur les actions d'autres parties prenantes ? Dans l'affirmative, lesquelles ?
- La partie prenante exerce-t-elle une influence sur les actions d'autres parties prenantes en ce qui a trait au problème ? A-t-elle intérêt à le faire ?

- Collectivement : Ces parties prenantes sont-elles capables de se mobiliser pour éviter les réformes ?
- Collectivement : Quelles sont les parties prenantes, les types de réformes, les changements de circonstances ou d'autres actions qui pourraient faire obstacle à la mobilisation de ces parties prenantes ?

Questions clés pour les parties prenantes *ambivalentes* :

- La partie prenante peut-elle remédier au problème en se contentant de modifier ses actions ? Quelles sont les autres parties prenantes qui peuvent l'y inciter ?
- La partie prenante est-elle en mesure de faire obstacle à elle seule aux tentatives de réforme ? Doit-elle aussi compter pour cela sur les actions d'autres parties prenantes ? Dans l'affirmative, lesquelles ?
- La partie prenante exerce-t-elle une influence sur les actions d'autres parties prenantes en ce qui a trait au problème ? A-t-elle intérêt à le faire ?
- Quelles sont les parties prenantes, les types de réformes, les changements de circonstances ou d'autres actions qui pourraient inciter la partie prenante à changer de camp ?
- Le passage de la partie prenante du groupe des partisans au groupe des opposants, ou vice versa, aurait-il un impact majeur sur la viabilité de la réforme ?

### **Prise en compte des parties prenantes n'appartenant pas au secteur de l'éducation**

Dans le cadre d'une analyse plus large de l'environnement politique et du secteur de l'éducation, l'utilisateur devra donner la priorité à la collecte d'informations qui l'aideront à comprendre comment des coalitions potentielles de parties prenantes pourraient être constituées, et dans quelle mesure elles pourraient promouvoir des réformes visant à remédier au problème. L'encadré 14.5 donne un aperçu des rôles et intérêts que les parties prenantes extérieures au système éducatif peuvent avoir, et laisse deviner comment elles pourraient être mobilisées au sein de coalitions favorables ou défavorables à la réforme. L'utilisateur devra s'efforcer de recueillir des informations sur trois principales questions :

1. Le problème est-il jugé important ? S'agit-il d'un problème au sujet duquel les politiciens nationaux ou locaux doivent rendre des comptes ?
2. Qu'est-ce qui incite (ou pourrait inciter) les autorités politiques à prendre des décisions pour résoudre les enjeux soulevés par le problème ?
3. Existe-t-il des mécanismes au moyen desquels une intervention ou un programme conçu pour remédier au problème pourraient être mis en place ou contesté (par exemple, législation, réglementation, décret, allocation de dépenses, organe national ou infranational, opinion publique) ?

Les parties prenantes qui ne font pas partie du système éducatif peuvent exercer une influence sur ses priorités et son fonctionnement par des moyens directs et indirects. Les politiciens et les partis politiques peuvent établir des politiques et des procédures gouvernementales officielles, modifiant ainsi directement les règles qui régissent les actions des acteurs du système éducatif, tandis que les institutions comme le ministère des Finances peuvent établir des niveaux et des règles de financement qui influenceront sur le niveau et la forme des ressources du système éducatif. Ces parties prenantes peuvent également exercer leur pouvoir par l'intermédiaire d'institutions informelles – par exemple, leur capacité à contrôler les nominations à des postes clés ou à répartir les ressources entre différents endroits.

Les parties prenantes telles que les agences internationales, les entreprises, les chefs religieux et la société civile ont une influence indirecte : ils peuvent infléchir les priorités des politiciens grâce au lobbying, à leurs déclarations publiques et aux conséquences qu'ont leurs actions sur la disponibilité de l'aide internationale, ou influencer sur l'attitude des membres du public en organisant des campagnes d'information ou en diffusant les déclarations publiques de leaders respectés. Le tableau 14.8 de l'annexe 14.1 donne plusieurs exemples de l'influence et des intérêts de ces types d'intervenants.

Source : auteur

### Établissement de coalitions viables de partisans de la réforme

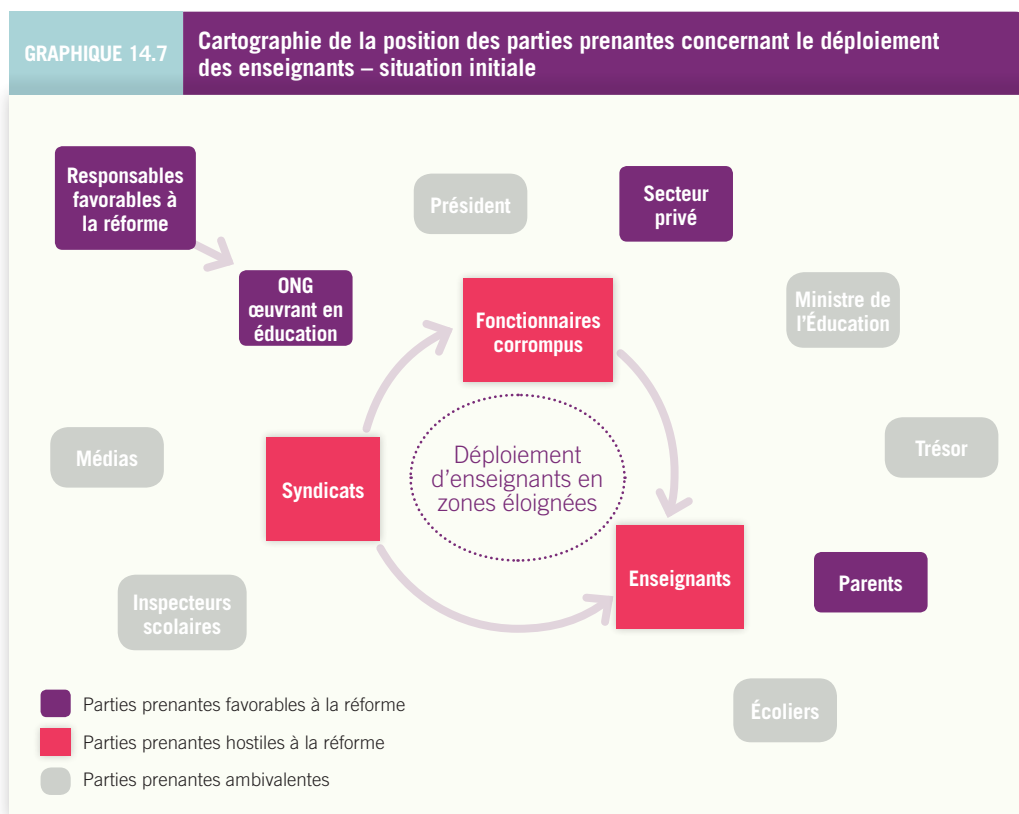
L'utilisateur doit utiliser les analyses décrites ci-dessus pour comprendre comment les intérêts et l'influence de ces différentes parties prenantes peuvent être utilisés pour résoudre le problème en question ou pour en atténuer les causes. Dans certains cas, il suffira pour y arriver d'une seule partie prenante ou d'un petit groupe de parties prenantes capables d'intervenir avec un minimum d'aide ou d'incitatifs externes. Toutefois, dans de nombreux cas, la résolution du problème exigera l'intervention d'une série d'acteurs aux intérêts pas toujours cohérents ou parfois même contradictoires. Dans ces cas, l'utilisateur devra comprendre clairement comment faire converger les intérêts, comment saisir les décideurs publics du problème, comment former une coalition d'intervenants capable d'élaborer et de mettre en œuvre les changements requis, et comment vaincre la résistance des opposants à la réforme.

La création de coalitions viables de partisans de la réforme nécessitera l'intégration d'un éventail de parties prenantes différentes, qui ne seront pas nécessairement toutes favorables à la réforme au départ. Elles joueront des rôles différents dans le processus (par exemple, adoption de lois, mise en œuvre des réformes) et poursuivront des intérêts différents dont il conviendra de tenir compte lors de la conception et de la mise en œuvre des réformes. Les parties prenantes peuvent représenter différents niveaux du système éducatif (par exemple, ministère de l'Éducation, responsables régionaux et locaux de l'éducation), différents groupes de la population (par exemple, responsables de l'éducation, enseignants, parents, dirigeants communautaires, chefs d'entreprise) et différents intérêts. Par exemple, une politique visant à élargir les possibilités de formation des enseignants peut être appuyée par les enseignants qui souhaitent relever leur propre niveau de compétence, ainsi que par les chefs d'entreprise qui s'y intéressent afin d'améliorer à long terme le niveau de compétence de la main-d'œuvre. Cependant, elle peut aussi être soutenue par des responsables de l'éducation qui cherchent à utiliser l'accès à la formation dans le simple but d'élargir leur influence.

La cartographie des différentes parties prenantes et de leurs positions sur la réforme sous la forme d'un diagramme est un moyen utile de comprendre ce processus. Les graphiques 14.7 à

14.9 illustrent comment une coalition favorable à la réforme pourrait être bâtie dans le contexte hypothétique du déploiement d’enseignants en zones rurales pour remédier à de piètres résultats d’apprentissage — en particulier par rapport aux zones urbaines — qui, selon les analyses, seraient liés à des ratios élèves/enseignant trop élevés et à une pénurie de personnel qualifié. Dans de nombreux pays en développement, cette option est impopulaire chez les enseignants, et nombre d’entre eux refusent de se rendre en zones éloignées ou reviennent rapidement en zones urbaines, en soudoyant parfois même au passage certains responsables pour les encourager à fermer les yeux.

Au début du processus, plusieurs parties prenantes souhaitent améliorer l’efficacité et l’équité du déploiement des enseignants ou sont ambivalentes à ce sujet (graphique 14.7). Cependant, les perspectives de réforme sont bloquées par une nébuleuse d’intérêts mêlant enseignants, syndicats d’enseignants et fonctionnaires corrompus.

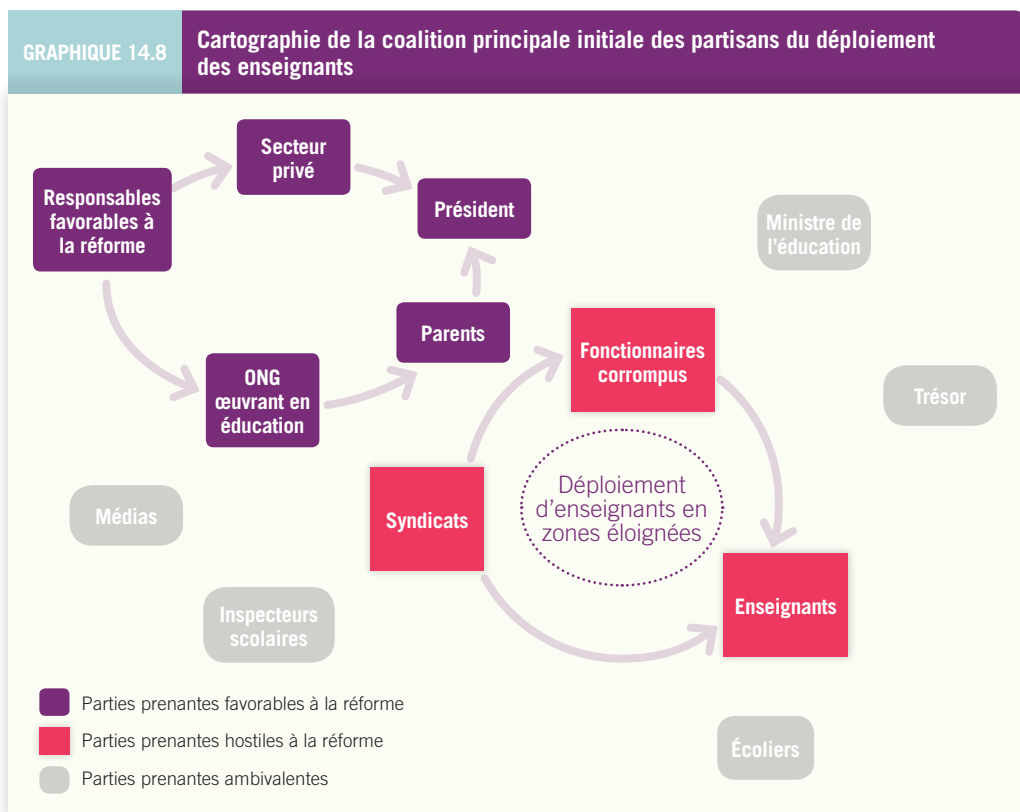


Source : d’après Kelsall, 2016

L’étape suivante de la création d’une coalition de partisans de la réforme consiste à rassembler les différentes parties prenantes qui ont intérêt à poursuivre la réforme. Les actions nécessaires pour y parvenir peuvent aller de la mise en place, par l’utilisateur, d’une tribune d’échange ou de la mise à profit par ce dernier de sa capacité à fédérer pour mobiliser les représentants de ces groupes à l’effort de planification, à l’élaboration d’une proposition de réforme adaptée aux

besoins et aux intérêts de tous ces différents acteurs, en passant par un travail de sensibilisation des parties prenantes pour une meilleure coordination de leurs actions.

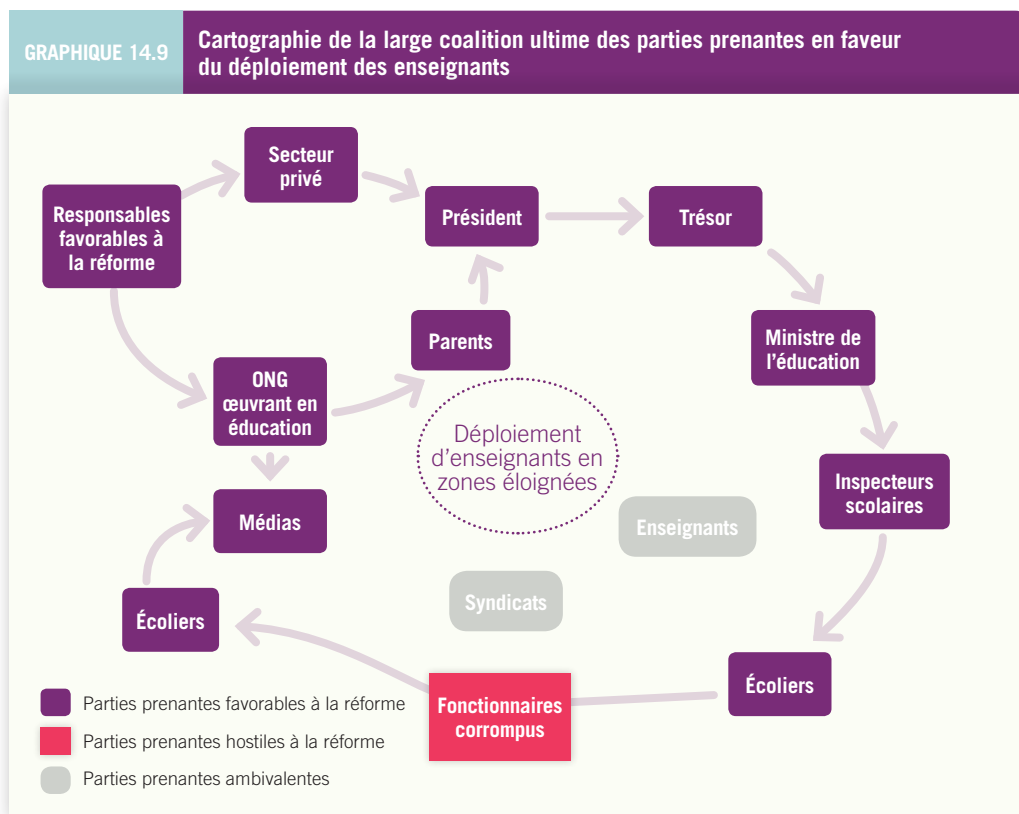
La création de ces coalitions initiales peut, à son tour, avoir une influence sur les motivations et les actions des autres parties prenantes. Par exemple, comme le montre le graphique 14.8 ci-dessous, la création réussie d'une coalition entre les responsables réformateurs, les ONG, les parents et le secteur privé a contribué à faire du président, qui était d'abord indifférent, un partisan de la réforme.



Source : d'après Kelsall, 2016

L'étape suivante de la création d'une coalition de partisans de la réforme consiste à rassembler les différentes parties prenantes qui ont intérêt à poursuivre la réforme. Les actions nécessaires pour y parvenir peuvent aller de la mise en place, par l'utilisateur, d'une tribune d'échange ou de la mise à profit par ce dernier de sa capacité à fédérer pour mobiliser les représentants de ces groupes à l'effort de planification, à l'élaboration d'une proposition de réforme adaptée aux besoins et aux intérêts de tous ces différents acteurs, en passant par un travail de sensibilisation des parties prenantes pour une meilleure coordination de leurs actions.

La création de ces coalitions initiales peut à son tour avoir une influence sur les motivations et les actions des autres parties prenantes. Par exemple, comme le montre le graphique 14.8 ci-dessus, la création réussie d'une coalition entre les responsables réformateurs, les ONG, les parents et le secteur privé a contribué à faire du président, qui était d'abord indifférent, un partisan de la réforme.



Source : d'après Kelsall, 2016

L'exemple ci-dessus est très sommaire, et plusieurs contextes présenteront un éventail d'enjeux supplémentaires dans la mise en œuvre des réformes. En particulier, certaines parties prenantes, comme les présidents et les ministères nationaux de l'éducation, pourraient jouir d'une influence moins grande sur les motivations des parties prenantes et des prestataires de services infranationaux. Cependant, cet exemple sert à montrer comment les coalitions de parties prenantes peuvent être construites graduellement, en tirant parti d'une combinaison de capacités de fédération et d'influence pour établir des liens et changer les motivations des différents acteurs afin de permettre des réformes plus favorables du secteur de l'éducation.

L'utilisateur peut consulter un certain nombre de ressources utiles qui résument les différentes approches de la création de coalitions et donnent des exemples de la façon dont ces dynamiques ont fonctionné dans une variété de contextes<sup>80</sup>. Deux de ces approches – exécution ordonnée des réformes et constitution d'alliances locales – sont décrites ci-dessous dans les exemples 14.5 et 14.6.

**EXEMPLE  
14.5****(Exécution ordonnée des réformes) :  
Négociation et ordonnancement des actions pour vaincre l'opposition des parties  
prenantes à la réforme, Chili**

Source : d'après Bruns et Luque, 2015 ; et Mizala et Schneider, 2014, 2019

Depuis le début des années 1990, le Chili a été en mesure d'adopter et de mettre en œuvre progressivement d'importantes réformes visant à améliorer la qualité de l'éducation qui ont suscité beaucoup de résistance dans d'autres contextes. Ces réformes comprennent des tests normalisés pour les élèves, des primes scolaires, des normes plus élevées pour les enseignants, des évaluations du rendement individuel des enseignants et des primes, un examen de fin d'études pour les diplômés des programmes de formation des enseignants et une réduction de la stabilité d'emploi pour les enseignants peu performants. La stratégie adoptée par les autorités, reposant sur la négociation et l'ordonnancement des actions, s'est échelonnée sur une période de 20 ans.

**Résultats :**

*D'abord, les droits des enseignants, le principe de la négociation collective et le statut de la fonction publique, qui avaient été supprimés à l'époque de Pinochet, ont été rétablis, suscitant ainsi la bonne volonté et la confiance des intéressés. À ces changements se sont ajoutés des financements importants qui ont permis d'augmenter les salaires réels des enseignants et d'améliorer leurs conditions de travail, d'investir dans les TIC et de venir en aide aux écoles peu performantes. Ces premières étapes ont créé des conditions politiques favorables à la collaboration entre l'État et le syndicat d'enseignants, sur laquelle de plus amples réformes pouvaient s'appuyer.*

*Ensuite, les autorités nationales ont encouragé la demande du public pour des réformes visant à améliorer la qualité de l'éducation en mettant en place un solide système national d'évaluation (le Sistema de Medición de Calidad de la Educación - SIMCE) et en liant les mécanismes internationaux d'évaluation (Programme international pour le suivi des acquis des élèves - PISA ; Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques - TIMSS ; Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation - LLECE ; deuxième étude régionale comparative et explicative - SERCE) qui fournissent des informations sur le niveau des acquis et les comparent avec ceux des pays très performants. Ce faisant, l'État chilien a systématiquement mis en place des commissions nationales de haut niveau qui pouvaient travailler conjointement avec le syndicat des enseignants à l'élaboration de propositions de réformes.*

*Enfin, les réformes ont été ordonnancées pour minimiser l'opposition syndicale, et mises en œuvre graduellement à l'aide d'une profusion de projets pilotes – en commençant par des réformes de la politique à l'égard des enseignants relativement plus faciles à accepter pour les syndicats (par exemple, primes scolaires accordées sur la base d'évaluations volontaires des enseignants), pour passer ensuite à des réformes plus difficiles à appliquer (par exemple, primes individuelles et évaluations obligatoires). L'ordonnancement de ces mesures a joué un rôle clé dans la stratégie de réforme. Le ministère a mis sur pied un programme volontaire d'évaluation des enseignants, puis a poussé un peu plus loin en travaillant à la conception d'une évaluation du rendement des enseignants qui serait obligatoire pour tous les enseignants municipaux. Ce système a été adopté en 2004 et est plus holistique que les programmes d'évaluation des enseignants d'autres pays. Malgré la résistance et les conflits au sein du syndicat, qui ont mené à un changement de la direction syndicale en 2007, le syndicat et les autorités se sont entendus sur les évaluations du rendement. Le processus graduel et négocié qui a conduit à l'adoption de la loi sur la formation des enseignants et des politiques antérieures s'est mérité un appui irréversible pour conduire, en 2012, à une importante réforme du parcours professionnel des enseignants, et, enfin à une réforme importante débouchant en 2016 sur l'adoption du Sistema de Desarrollo Profesional Docente, qui a complètement remanié la profession d'enseignement. La loi couvre tous les aspects de la vie professionnelle, depuis la formation initiale des enseignants jusqu'à leur recrutement et à leur entrée en fonction, puis à travers les cinq grandes étapes de développement professionnel aboutissant au titre de maître-enseignant.*

Cet exemple montre que, dans un environnement complexe et politisé marqué par les protestations constantes des étudiants contre les frais de scolarité dans l'enseignement supérieur et par le remplacement de l'équipe au pouvoir, les autorités chiliennes ont réussi à s'appuyer sur des réformes échelonnées et soigneusement négociées pour adopter et mettre en œuvre la réforme des politiques relatives aux enseignants : la réforme la plus complète et la plus cohérente jamais mise en place dans la région Amérique latine et Caraïbes.

L'utilisateur doit également garder à l'esprit que plus la coalition des parties prenantes est large et plus les intérêts défendus sont variés, plus il sera difficile de bâtir cette coalition et plus grand sera le risque qu'elle soit mise à mal. Des arbitrages devront aussi probablement être faits entre le nombre des intervenants parties à la coalition et la mesure dans laquelle il sera nécessaire de modifier une politique ou une solution jugée optimale d'un point de vue technique pour faire en sorte qu'elle réponde aux intérêts des différents membres de la coalition. Dans la plupart des cas, la priorité initiale devrait donc être de créer des coalitions minimales gagnantes, c'est-à-dire des coalitions rassemblant toutes les parties prenantes absolument nécessaires pour assurer l'adoption et la mise en œuvre d'une politique, mais aucune autre. Il ne sera utile de faire exception à cette règle que lorsque les réformes à mettre en œuvre font partie d'un tout intégré où certaines nécessitent l'appui d'une coalition plus large ou de différentes parties prenantes. Des compromis seront donc peut-être nécessaires dans certains cas pour promouvoir la bonne volonté et obtenir l'appui à d'autres réformes qui exigent une coalition plus large.

**EXEMPLE  
14.6**

**(Alliances locales) :  
Solutions locales au sein de systèmes en difficulté ; Cap-Oriental (Afrique du Sud) et Ghana**

Source : d'après ESID, 2016 ; et Levy et Shumane, 2017

Le cas de la province du Cap-Oriental, en Afrique du Sud, et du Ghana fournissent une démonstration de la nécessité de bâtir des coalitions de parties prenantes, tant au niveau national qu'au niveau local. Ils montrent également les occasions qu'offrent les coalitions locales de tirer parti des réformes nationales pour donner de meilleurs résultats, même dans un contexte caractérisé par un système éducatif dysfonctionnel.

Le Cap-Oriental, en Afrique du Sud, est confronté à des résultats d'apprentissage médiocres et à un système éducatif déresponsabilisé. Ces difficultés sont étroitement liées à la concurrence et aux divergences des intérêts régionaux, à la culture organisationnelle et au clientélisme, qui nuisent tous à l'efficacité du système éducatif et à la responsabilisation des écoles. Les autorités nationales ont bien tenté d'intervenir, notamment en imposant la tutelle à la Direction de l'éducation du Cap-Oriental, mais elles ont échoué et l'administration locale a repris le contrôle de la Direction. Malgré ces difficultés, des progrès ont été accomplis au niveau des écoles grâce à la loi sud-africaine de 1996 sur les écoles, qui délègue des pouvoirs aux provinces et aux organes directeurs des écoles, où la majorité des postes sont occupés par les parents. Levy et Shumane (2017) donnent des exemples de deux écoles d'un district où des coalitions d'intervenants ont été en mesure d'améliorer les résultats et le fonctionnement du système par des moyens très différents.

**Résultats :**

*Dans la première de ces écoles, une coalition rassemblant les enseignants, l'organe directeur de l'école et la communauté élargie a favorisé l'avènement d'une culture institutionnelle plus inclusive et créé les conditions propices au recrutement d'enseignants et d'un directeur d'école dévoués à la cause d'un enseignement de qualité et peu enclins à donner prise au clientélisme. Dans le deuxième cas, l'école avait souffert pendant près d'une décennie de la négligence et du manque d'assiduité de son directeur, période au cours de laquelle les normes scolaires s'étaient considérablement détériorées et le nombre d'élèves avait beaucoup diminué. Le directeur a finalement été démis de ses fonctions lorsqu'une coalition de parents et de certains membres de l'organe directeur a mobilisé l'ensemble de la communauté, allant jusqu'à occuper le bureau de district du ministère de l'Éducation lorsque celui-ci a refusé d'intervenir. Après la destitution du directeur, l'organe directeur a nommé un candidat interne au poste et a travaillé avec l'ensemble de la collectivité pour renforcer les normes et renverser la tendance à la baisse du nombre d'élèves.*

Il y a des parallèles entre ces deux exemples et ce qu'on observe au Ghana en ce qui concerne la façon dont les parties prenantes à l'échelon des districts ont été capables d'utiliser les pouvoirs délégués par les autorités nationales pour améliorer les résultats. Au cours des dernières années, le Ghana a bénéficié d'investissements importants en éducation et d'un meilleur accès aux services éducatifs dans un contexte caractérisé par une concurrence multipartite et la relation patron-clients. Toutefois, cette approche n'a pas conduit à une amélioration des acquis scolaires en raison, en partie, de politiques marquées par des changements rapides et par un manque de cohérence, et d'un problème de responsabilisation du corps enseignant engendré par le clientélisme. L'absentéisme des enseignants est un problème majeur, mais il varie fortement d'un district à l'autre — en partie en raison d'une utilisation variable des pouvoirs conférés par la décentralisation.

### **Résultats :**

*Le Centre de recherche ESID (Effective States and Inclusive Development, 2016) a constaté que certains districts plus performants se caractérisaient par la force des alliances forgées entre les principaux acteurs politiques et les fonctionnaires, et entre ceux-ci et les syndicats d'enseignants. Ces coalitions sont capables de surmonter l'opposition à la mise en œuvre des politiques et de donner à l'administration locale de l'éducation une plus grande liberté de sanctionner ou d'encourager les enseignants, ainsi que de mettre en place des systèmes de suivi communautaire. Cela leur permet également de contourner certains des obstacles engendrés par les enjeux plus larges du système éducatif (par exemple, le taux d'absentéisme élevé des enseignants et le peu de temps consacré effectivement à l'enseignement, qui sont liés à la politique patron-client). Dans d'autres districts, cependant, les progrès ont été entravés par une résistance plus forte des syndicats d'enseignants et des politiciens locaux.*

La définition d'une intervention ou d'une stratégie peut ensuite ouvrir la voie à un processus plus large de mobilisation d'appuis légitimes en faisant la promotion de la solution auprès d'un plus large éventail de parties prenantes, y compris le public. Cela peut être important pour donner de l'élan aux réformes et aider à cimenter la coalition des parties prenantes en les amenant à déclarer publiquement leur soutien et à participer à la promotion de la solution auprès de leurs partisans ou membres. La nécessité d'une telle approche dépendra de l'ampleur du problème à résoudre et de la question de savoir s'il ne nécessite que des changements relativement mineurs et localisés, ou des changements importants et nationaux qui risquent d'être plus controversés.

### **Rôle des événements dans la promotion ou le blocage de la réforme**

Il convient aussi de tenir compte du fait que certains événements peuvent contribuer à promouvoir ou au contraire à bloquer la mise en œuvre des réformes en influant sur les motivations, les priorités et le pouvoir relatif des différentes parties prenantes. L'utilisateur et son équipe devront s'intéresser de près à la question de savoir si les événements à venir sont susceptibles d'encourager ou de décourager l'adoption des réformes afin de prendre les mesures nécessaires. Dans certains cas, l'utilisateur peut également être en mesure de promouvoir des événements qui amélioreront les chances de réforme (par exemple, des changements dans l'opinion publique ou dans les grands reportages).

L'utilisateur devrait aussi être conscient des types d'événements fortuits potentiels qui risquent d'influer sur la viabilité des coalitions favorables à la réforme, notamment :

- la publication des résultats d'évaluations nationales ou internationales ;
- des décisions juridiques concernant l'application de la loi ou le droit à l'éducation ;
- la publication dans les médias de reportages portant sur certains aspects du problème ;
- la présence et la prise de position des bailleurs internationaux ;
- des changements médiatisés de l'orientation du débat international sur l'éducation ;
- la tenue d'élections (par exemple, nationales ou locales, changements de l'influence politique exercée par différents niveaux ou secteurs de l'administration publique) ;
- l'évolution de la situation ou des opportunités économiques (par exemple, meilleure croissance, dépression, accords commerciaux) ;
- des transformations institutionnelles à l'échelle nationale (par exemple, décentralisation ou centralisation des fonctions, évolution de la capacité de mobilisation des recettes, réformes des méthodes de recrutement des fonctionnaires) ;
- des changements d'attitude du public ou des membres de l'élite.

## Résultat final – gérer les questions sensibles et assurer la pertinence

Le résultat final du processus décrit dans ce chapitre devrait servir à étayer l'élaboration ultérieure d'une stratégie générale ou d'une théorie du changement sur la manière de formuler, d'adopter et de mettre en œuvre une solution au problème défini en tenant compte des causes profondes identifiées, des principales parties prenantes et de la manière de conjuguer les différents intérêts pour bâtir des coalitions favorables à la réforme, capables de neutraliser ou de contourner l'opposition.

L'utilisateur devrait donc veiller à incorporer dans la cartographie des parties prenantes, à l'intention des stratégies et des planificateurs, des informations sur les aspects suivants :

- les causes profondes et les éléments de la chaîne de causalité auxquels il sera le plus utile d'appliquer des solutions ;
- les parties prenantes qui devront modifier leurs interventions pour la recherche d'une solution ;
- les parties prenantes capables de procéder aux changements nécessaires de leur stratégie et de leur action, et les raisons qui pourraient les pousser à le faire ;
- la manière de bâtir une coalition de parties prenantes favorables à la réforme – y compris une théorie du changement pour obtenir l'adhésion des parties prenantes ambivalentes ;
- les coalitions de parties prenantes opposées à la réforme, et les façons de neutraliser ou de contourner leur action ;
- les types d'événements ou de pressions qui pourraient favoriser ou entraver les efforts de réforme ;
- les facteurs qui risquent de limiter l'impact de la réforme (par exemple, blocages et causes profondes qui ne sont pas prises en compte dans cette réforme).

### Gérer les questions sensibles dans le résultat final

L'utilisateur et son équipe seront très conscients du caractère potentiellement sensible de ce document final. Le processus d'analyse axée sur les problèmes et de cartographie des parties prenantes est susceptible d'aborder toute une série de questions délicates et de révéler des informations sensibles – en particulier sur des problèmes liés en partie à la corruption ou aux relations patron-client.

Bien qu'il soit important d'être pleinement conscient de toutes les dynamiques mises au jour et de pouvoir les utiliser pour étayer l'élaboration des PSE à un stade ultérieur, il pourrait également s'avérer nécessaire de limiter la diffusion du document complet pour éviter les retombées politiques et contribuer à maintenir le soutien institutionnel.

Il est également essentiel, pour obtenir l'information recherchée, de garantir l'anonymat des personnes interviewées lors de ce type d'entretien. De même, tout compte rendu doit être rédigé en évitant de donner des détails sur des cas individuels, en parlant plutôt en termes plus généraux et en mettant l'accent sur les problèmes systémiques qui permettent à ces cas de se produire et de persister. Il conviendrait aussi de songer à la possibilité de produire deux rapports – l'un interne et l'autre externe. Le premier fournirait une analyse complète à usage interne, tandis que le second éviterait de traiter en détail de questions ou de parties prenantes plus controversées, en se concentrant plutôt sur les aspects positifs nécessaires à la recherche d'une solution au problème.

### **Veiller à assurer la pertinence du résultat**

Le document final devrait servir de source d'information essentielle pour évaluer la viabilité des différentes solutions et stratégies proposées pour la réforme du système éducatif qui visent à résoudre le problème en question. Il est principalement destiné à alimenter le processus de conception du PSE national, mais pourrait également être appliqué à des processus d'élaboration de politiques en dehors de ce cadre. Ce processus devrait être dynamique. Au fil des diverses tentatives de réforme, l'utilisateur et son équipe pourraient découvrir que certaines de leurs analyses et hypothèses initiales sont incorrectes ou incomplètes. L'intégration de cette information et la révision régulière du document en feront un outil puissant pour l'élaboration de nouvelles politiques.

En termes d'application pratique, ce résultat devrait fournir les informations de base nécessaires pour évaluer la viabilité des propositions politiques visant à remédier au problème en question. Pour qu'une solution proposée soit viable, il faudra pouvoir démontrer qu'elle peut répondre à certains critères de base en termes de compréhension et de planification des intérêts et de gestion des parties prenantes.

Les critères de base pour juger de la viabilité des solutions sont les suivants :

- Y a-t-il des parties prenantes intéressées par la mise en œuvre la solution ?
- Ces parties prenantes ont-elles le pouvoir ou l'influence requises pour la mettre en œuvre ?
- Y a-t-il des parties prenantes capables de faire obstacle à la mise en œuvre de la solution ?
- Dispose-t-on d'un plan clair et d'un mécanisme pour vaincre leurs réticences ?
- A-t-on la capacité et la volonté d'adapter la solution et la stratégie pour vaincre les réticences et relever les défis imprévus ?
- Si la mise en œuvre est réussie, existe-t-il des facteurs limitatifs qui empêcheront l'impact de se faire sentir ?

- 65 Représentants des autorités nationales, fonctionnaires des ministères de l'Éducation et autres parties prenantes nationales (par exemple, ONG, chercheurs).
- 66 Voir Pritchett, 2015 et Pritchett, 2018.
- 67 L'encadré 14.1 qui se trouve dans le chapitre d'introduction décrit la façon dont les parties prenantes sont définies aux fins de la présente analyse.
- 68 La formulation du chemin long et du chemin court de la responsabilité est tirée du *Rapport sur le développement dans le monde 2004* (Banque mondiale, 2003).
- 69 Voir Pritchett, 2015 et Pritchett, 2018.
- 70 On trouvera de plus amples informations pour ce chapitre de l'analyse sectorielle dans le chapitre 13 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* intitulé « Fonctionnement et efficacité de l'administration de l'éducation ».
- 71 On trouvera de plus amples informations pour ce chapitre de l'analyse sectorielle dans le chapitre 4 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* (Volume 1) intitulé « La qualité, les capacités du système et la gestion ».
- 72 On trouvera de plus amples informations pour ce chapitre de l'analyse sectorielle au chapitre 13 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* « Fonctionnement et efficacité de l'administration de l'éducation ».
- 73 Il existe cependant une gamme d'autres approches qui pourraient être retenues et qui pourraient s'avérer plus appropriées pour l'utilisateur si elles lui sont déjà familières. Pour des exemples utiles de telles approches de rechange, voir UNESCO (2010) et ODI (2009).
- 74 Voir l'annexe 14.2 pour les directives générales concernant la tenue d'entretiens semi-structurés et de groupes de réflexion, et l'annexe 14.3 pour des exemples des principales questions à aborder lors des entretiens pour les besoins de l'analyse dont il est question dans le présent chapitre.
- 75 On trouvera de plus amples informations pour ce chapitre de l'analyse sectorielle au chapitre 13 du *Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation* intitulé « Fonctionnement et efficacité de l'administration de l'éducation ».
- 76 Ibid.
- 77 Voir l'annexe 14.2 pour des directives générales sur la conduite d'entretiens semi-structurés et de réunions de groupes de réflexion, et l'annexe 14.3 pour des exemples des principaux enjeux à aborder pendant ces entretiens aux fins de l'analyse décrite dans le présent chapitre.
- 78 Au nombre des sources particulièrement utiles à consulter pour acquérir une meilleure compréhension de ces dynamiques, on peut mentionner Hickey et Hossain, 2019 ; Pritchett, 2015 ; Kingdon *et al.*, 2014 ; et Harris *et al.*, 2013.
- 79 Pour plus de détails et d'exemples, voir Pritchett, 2015.
- 80 Au nombre des documents particulièrement utiles à consulter à cet égard, on peut mentionner Banque mondiale, 2017 ; Wales *et al.*, 2016 ; Williams, 2016 ; Hossain *et al.*, 2017 ; et Grindle, 2004.





# ANNEXES

## Comparaison du modèle médical et du modèle social/des droits humains de prise en charge du handicap

	Modèle médical	Modèle social/des droits humains
<b>Types de questions</b>	<p>Les questions sont abordées sous l'angle médical (en mettant l'accent sur l'état de santé ou sur le handicap). Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enfant est-il (elle) aveugle ?</li> <li>• L'enfant est-il (elle) sourd(e) ?</li> <li>• L'enfant a-t-il (elle) perdu un ou plusieurs membres ?</li> <li>• L'enfant a-t-il (elle) souffert de la polio ?</li> <li>• L'enfant souffre-t-il (elle) de paralysie cérébrale ?</li> <li>• L'enfant souffre-t-il (elle) d'un handicap intellectuel ?</li> </ul>	<p>Les questions sont abordées sous l'angle social/des droits humains (en mettant l'accent sur le fonctionnement)<sup>81</sup>. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enfant a-t-il (elle) de la difficulté à voir ?</li> <li>• L'enfant a-t-il (elle) de la difficulté à entendre ?</li> <li>• L'enfant a-t-il (elle) de la difficulté à marcher ?</li> <li>• L'enfant a-t-il (elle) de la difficulté à se souvenir des choses ?</li> </ul> <p>Chaque question est notée sur une échelle :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Non – aucune difficulté</li> <li>b. Oui – quelques difficultés</li> <li>c. Oui – beaucoup de difficultés</li> <li>d. N'y parvient pas du tout</li> </ol>
<b>Données</b>	Propose une définition « binaire » du handicap fondée sur un diagnostic médical.	Propose une échelle graduée fondée sur les difficultés vécues dans la vie de tous les jours.
<b>Classement de l'information</b>	Les divers handicaps sont classés par catégorie ; par exemple, un enfant atteint du syndrome de Down sera classé dans la catégorie « déficience intellectuelle » quel que soit le niveau de difficultés qu'il rencontre dans la vie quotidienne. De même, un enfant sourd qui entend bien avec une aide auditive ou un survivant de la polio dont la mobilité n'est que faiblement affectée seront étiquetés. En revanche, des enfants présentant des difficultés importantes mais qui ne se rangent pas facilement dans une des catégories proposées risquent de passer sous le radar (par exemple, un enfant gravement handicapé par la polyarthrite).	Quel que soit leur handicap ou leur état, les enfants sont répartis sur une échelle à quatre niveaux selon les difficultés de fonctionnement qu'ils éprouvent dans leur vie de tous les jours. En conséquence, le niveau et la nature de l'aide se prêtent plus facilement à l'analyse.
<b>Impact</b>	Cette méthode peut être plus humiliante et engendrer des taux de réponse plus faibles. Les taux de recensement peuvent varier selon le niveau de sensibilisation ou selon les seuils utilisés pour assimiler les limites de fonctionnement à un problème.	Augmente la probabilité que les participants soient disposés à donner des réponses précises. N'exige pas que tous les répondants aient la même perception du handicap puisqu'on s'intéresse moins au handicap en soi qu'à la capacité de fonctionner de la personne.

81 Ces exemples reflètent les questions portant sur le fonctionnement de base reconnues par le Groupe de Washington sur les statistiques du handicap ; voir <http://www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/child-disability/>.

## Questions à examiner au moment de restructurer le système d'éducation pour le rendre plus inclusif

### Dépistage rapide des nourrissons et des jeunes enfants handicapés et intervention précoce

1. Des services de dépistage et d'intervention précoces sont-ils offerts aux familles de nourrissons et de jeunes enfants handicapés ? Qui sont les prestataires de ces services (par exemple, ministère de la Santé, ministère de l'Éducation, ONG ou toute combinaison de ces derniers) ?
2. Ces services touchent-ils toutes les familles comptant des enfants handicapés ? Sinon, quelles mesures seraient requises pour étendre les services d'intervention précoce à tous ?
3. Quels sont les partenariats nécessaires pour garantir que des services d'intervention précoce soient fournis à tous les jeunes enfants handicapés et à leurs familles, en particulier dans les zones rurales ?

### Accès à l'éducation préscolaire pour les enfants handicapés

4. Existe-t-il un système d'éducation préscolaire ? Dans l'affirmative, quel est le pourcentage d'enfants qui fréquentent des établissements préscolaires ?
5. Qui assure l'éducation préscolaire (par exemple l'État, les ONG, une combinaison des deux) ? Y a-t-il un système en place pour coordonner la prestation de ce service ?
6. Les enfants handicapés fréquentent-ils des établissements préscolaires réguliers ?
7. Quelle formation reçoivent les enseignants du préscolaire ? Ces enseignants reçoivent-ils une formation spéciale pour leur permettre d'enseigner aux enfants handicapés ?

### Accès à l'éducation primaire pour les enfants handicapés

8. Existe-t-il un système d'écoles régulières inclusives qui accueillent des enfants handicapés ?
9. Combien ou quel pourcentage d'écoles ordinaires sont inclusives ? Quel est le pourcentage des enfants handicapés fréquentant ces écoles ?
10. Les enfants des zones rurales, y compris les enfants handicapés, jouissent-ils d'un accès égal à l'enseignement primaire ?
11. Existe-t-il un système d'écoles spéciales pour les enfants handicapés ? Si oui, quel est le pourcentage d'enfants handicapés qui fréquentent ces écoles ? Ces écoles accueillent-elles à la fois les enfants des zones urbaines et rurales ?

### Accès à l'éducation secondaire pour les enfants et les jeunes handicapés

12. Quel est le pourcentage des élèves handicapés ayant accès à l'éducation secondaire ?
13. Quelle assistance ou quels aménagements spéciaux sont fournis aux élèves handicapés dans les établissements d'enseignement secondaire ?

### Accès à l'éducation supérieure pour les personnes handicapées

14. Quel est le pourcentage des étudiants handicapés ayant accès à l'enseignement supérieur ?
15. Quelle assistance ou quels aménagements spéciaux sont fournis à ces étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur ?

## 1

## Enseignants

Prestation de services – Côté offre

## Qu'est-ce que la pédagogie inclusive ?

## Conception universelle de l'apprentissage

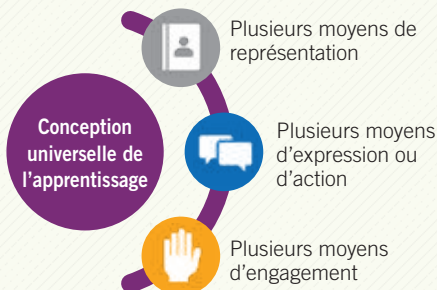
L'éducation inclusive est un **processus dynamique** visant à procurer un enseignement à l'ensemble de tous les enfants, handicapés et valides, dans des environnements d'apprentissage conviviaux. Comme il n'existe pas de « pédagogie spéciale » pour enseigner aux enfants handicapés, les enseignants doivent posséder la formation et les outils nécessaires leur permettant de s'adapter aux divers besoins, ainsi qu'aux intérêts et aux capacités de tous les enfants.

La pédagogie inclusive ne concerne pas seulement les enseignants. Il s'agit aussi de rendre l'école **accessible à tous**, à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe. Une classe inclusive soutient tous les élèves et ne tolère aucune discrimination.

La pédagogie inclusive considère les **élèves** comme des participants actifs à leur propre apprentissage et à celui de la classe. Tous les enfants de la classe peuvent être d'excellentes ressources pour les activités et se soutenir mutuellement.



Source de l'image : UNICEF (2014)



La pédagogie inclusive commence par des changements dans le comportement des enseignants en classe : la façon dont ils interagissent avec les enfants, où ils se situent, comment ils utilisent les ressources. À cet égard, le recours à une **conception universelle de l'apprentissage (CUA)** peut contribuer à une meilleure inclusion. L'objectif principal de la CUA est d'ouvrir de **multiples voies d'apprentissage** : les enfants reçoivent des contenus divers de différentes manières, avec de multiples façons de montrer ce qu'ils ont appris et de multiples occasions de participer.

Les associations d'enseignants, les conseils scolaires et les associations parents-enseignants doivent s'assurer que la discrimination et la ségrégation ne se produisent pas dans les salles de classe, que ce soit de façon formelle ou informelle, dans le cadre d'un **processus de suivi régulier**.

## Pourquoi les enseignants doivent-ils recevoir une formation à l'éducation inclusive, et sous quelle forme ?

Formation initiale des enseignants	Formation continue des enseignants
Tous les enseignants doivent recevoir une formation initiale sur l'éducation inclusive. Le programme de formation initiale des enseignants peut comprendre, par exemple, des stratégies permettant d' <b>identifier et de répondre aux besoins d'apprentissage</b> , de stimuler la <b>participation</b> des enfants...	La formation en cours d'emploi doit être dispensée à l'intérieur de l'école ou au sein d'un <b>groupe d'établissements</b> partageant des ressources d'éducation inclusive, pour un impact et une spécificité de contexte plus importants.
<b>Des données doivent être collectées sur la formation des enseignants pour déterminer combien d'entre eux ont reçu une formation initiale et continue à l'éducation inclusive, combien d'autres doivent être formés, de quelle façon et dans quel délai réaliste.</b>	

L'éducation inclusive ne peut fonctionner que si les enseignants sont prêts à travailler dans un cadre intégrateur. Traditionnellement, ils reçoivent des modules de formation facultatifs distincts sur « l'éducation spéciale ». Toutefois, pour **mettre fin à la ségrégation** dans l'éducation, tous les enseignants, le personnel de soutien et la direction des écoles doivent acquérir les compétences nécessaires pour travailler dans des environnements inclusifs.

## Comment aider les enseignants à améliorer l'intégration en classe ?



L'enseignement en milieu inclusif peut être complexe et stressant, c'est pourquoi les enseignants doivent être encouragés à collaborer et à solliciter le soutien de leurs pairs (coaching par les pairs, aides pédagogiques, enseignants d'établissements spécialisés, en cas de difficultés), mais aussi l'aide des parents et des membres de la communauté, pour améliorer l'accessibilité de leur classe, par exemple, ainsi que celle des enfants (collaboration entre apprenants).



Source de l'image : UNICEF (2014)

Les enseignants peuvent s'appuyer sur des pratiques et des atouts existants, qui favorisaient déjà la pédagogie inclusive, mais qui n'ont peut-être pas été envisagés dans cette perspective.

La fourniture d'un **soutien supplémentaire** en classe aux enfants handicapés dans les écoles ordinaires est également susceptible de faciliter leur intégration.

## 2

# Infrastructure

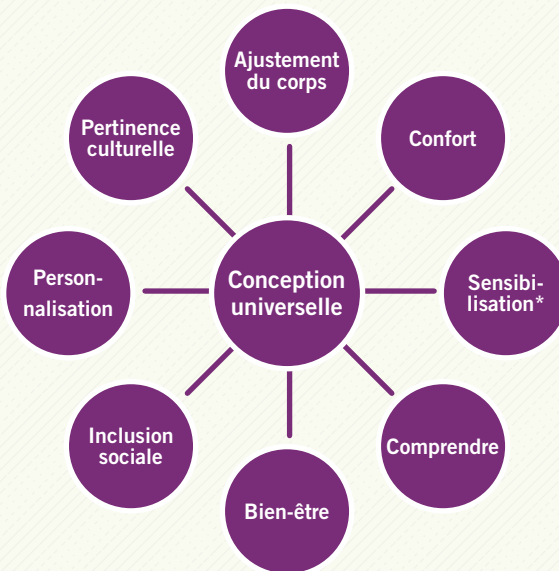
Prestation de services – Côté offre

## Qu'est-ce qu'une infrastructure inclusive et pourquoi est-elle importante ?

L'éducation inclusive consiste à permettre à toutes les personnes handicapées d'aller à l'école, en tant qu'élèves, parents, enseignants, ou à tout autre titre. Pour ce faire, il faut détecter les obstacles auxquels se heurtent les invalides au sein de la communauté, y compris ceux liés au **transport et à la mobilité**. Pour les **filles** en particulier, la question de la sûreté et de la **sécurité dans les transports**, ainsi que l'existence d'installations **sanitaires** et de conditions d'hygiène adéquates sont des facteurs clés de l'accès à l'école.



Source de l'image : UNICEF (2014)



Les écoles inclusives doivent être complètement accessibles à tous les individus. L'**accessibilité** est un vaste concept qui englobe la facilité pour les personnes handicapées d'utiliser les environnements, les infrastructures et les ressources **dans leur vie de tous les jours et en situations d'urgence**.

Il est possible de rendre les écoles accessibles, grâce à la **conception universelle** (CU), c'est-à-dire la création de produits et d'environnements utilisables par tous, dans toute la mesure du possible, sans avoir besoin d'adaptation ou de conception spécialisée. Cela signifie que chacun peut s'y **impliquer** et en **bénéficier**.

\* La sensibilisation signifie que l'information est facilement perçue et comprise par tous.

## Comment adapter l'infrastructure scolaire aux personnes handicapées ?

- L'accessibilité n'est pas nécessairement coûteuse, si elle est envisagée dès le départ. Il est donc crucial et efficace de **planifier à l'avance** pour garantir l'accessibilité de toutes les nouvelles constructions.
- La planification exige une **collaboration interministérielle** pour répondre adéquatement aux besoins de chaque individu.
  - Cela implique non seulement les élèves, mais aussi les parents, les enseignants, la direction de l'école, les représentants du district, etc.
- Des **données** doivent être collectées sur l'accessibilité des écoles, pour permettre un suivi régulier et une planification ultérieure, notamment par le biais d'un Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE).



# 3

## Matériel didactique

Prestation – offre de services

### Qu'est-ce que le matériel didactique et pourquoi a-t-il de l'importance ?



L'un des éléments essentiels de l'éducation inclusive consiste à mettre des livres, manuels scolaires, feuilles d'exercices, vidéos et autres types de « **matériel didactique** » à la disposition de tous les élèves, sous une forme qu'ils seront à même de lire ou d'utiliser et comprendre.



Pourquoi ? Parce que les enfants handicapés doivent avoir accès à un matériel didactique inclusif afin de pouvoir faire l'apprentissage des programmes d'enseignement de façon autonome et de **participer de manière effective** aux activités en classe.



Cela signifie en premier lieu que le matériel didactique traditionnel doit être **inclusif** et **tenir compte des besoins des enfants handicapés**. Les manuels des élèves et les boîtes à outils, livres et directives des enseignants, en particulier, doivent respecter le principe de l'inclusion.

Conformément à la **Conception universelle de l'apprentissage** (voir la Fiche n°2), les élèves doivent bénéficier d'un accès universel à l'information par l'intermédiaire de moyens multiples.

Des **outils technologiques d'aide** adaptés aux besoins des enfants handicapés peuvent également être nécessaires dans certains cas (voir la Fiche no 6).



Source de l'image : UNICEF (2014)

Document de travail créé par l'UNESCO-IIEP et l'UNICEF pour servir de référence lors de la Table ronde technique sur l'éducation pour l'inclusion (2018).

## Exemples de matériel didactique et de dispositifs d'aide



Matériel élémentaire simple, par exemple : tableaux de symboles/ d'illustrations, systèmes qui permettent de fixer ou pointer du regard, loupes, dictaphones, etc.



S'ils sont accompagnés de légendes ou de sous-titres qui viennent compléter les composantes audio de telles ressources, les films, vidéos et émissions peuvent être très utiles.



Le braille est un système d'écriture tactile dans lequel les lettres de l'alphabet sont représentées par des points en relief ; les enfants atteints d'une déficience visuelle peuvent apprendre à déchiffrer le braille en « lisant » du bout des doigts.



Des ressources qui font appel à la langue des signes peuvent également appuyer l'apprentissage des enfants atteints d'une perte auditive.



Les machines à écrire en braille peuvent être très utiles pour la création de documents écrits selon ce système.



Des versions de livres facilitant la lecture peuvent aider les enfants qui éprouvent des difficultés cognitives et intellectuelles.



Un livre audio est un enregistrement du texte d'un livre lu à haute voix, complété par des descriptions des illustrations et du contenu graphique présents dans le livre imprimé.



Un matériel informatique adapté (clavier, souris, écran tactile permettant l'accès des enfants handicapés) tout comme un logiciel adapté (permettant de faciliter la lecture, ainsi que des conversions texte-parole et parole-texte) doivent également être envisagés, d'autant plus qu'il existe de nombreuses ressources logicielles de source ouverte dans ce domaine.



L'impression de documents en gros caractères constitue un moyen économique d'appuyer l'apprentissage de certains enfants touchés par une perte de vision.



Les lecteurs de textes électroniques lisent des textes à voix haute à partir de documents électroniques ou de sites Internet affichés sur un appareil électronique. De ce point de vue, les documents électroniques et les sites Internet constituent une très bonne ressource.

# 4

## Programme d'études

Prestation de services – Côté offre

### Qu'est-ce qu'un programme d'études inclusif et pourquoi est-il important ?

Tous les enfants doivent se voir garantir un **accès aux programmes scolaires, fondé sur les droits**. Les enfants en situation de handicap doivent donc pouvoir **participer** et **progresser**, autant que possible, dans le programme d'enseignement général.



Un **programme d'études inclusif** doit offrir à tous les enfants la possibilité d'acquérir les compétences scolaires et cognitives de base, ainsi que les aptitudes indispensables au quotidien, leur permettant ainsi de relever les défis de la vie à venir, tout en maintenant des attentes élevées.



Les programmes scolaires inclusifs doivent également respecter les principes de **non-discrimination**, de **diversité** et de **tolérance**. Par conséquent, les manuels scolaires doivent intégrer des images positives d'adultes et d'enfants en situation de handicap et être proposés sous diverses formes (Fiche n°3).



Les programmes qui ne répondent pas à ces critères de base doivent être **adaptés** en vue d'une plus grande inclusion et, dans cette perspective, les enseignants doivent recevoir une **formation sur l'adaptation des programmes**.



L'élaboration de **programmes préscolaires inclusifs** doit également être encouragée, afin de favoriser l'inclusion dès le départ.



Source de l'image : UNICEF (2014)

### Quels sont les principes clés d'un programme d'études inclusif ?



Les **réactions** de toutes les parties prenantes (apprenants, parents, enseignants) doivent être recueillies et intégrées, en vue d'une **révision régulière du programme**, afin de tenir compte des nouvelles idées et des circonstances



#### Équité et adaptabilité

Le programme d'études tient compte des besoins des personnes handicapées, adopte une approche de l'accès au programme fondée sur les droits et peut s'adapter à des enfants ayant des capacités diverses, tout en maintenant des normes élevées.



#### Flexibilité d'utilisation

Le programme d'études tient compte de la diversité des préférences et des besoins d'apprentissage, et permet des variations dans les méthodes de travail.



#### Enseignement adéquat

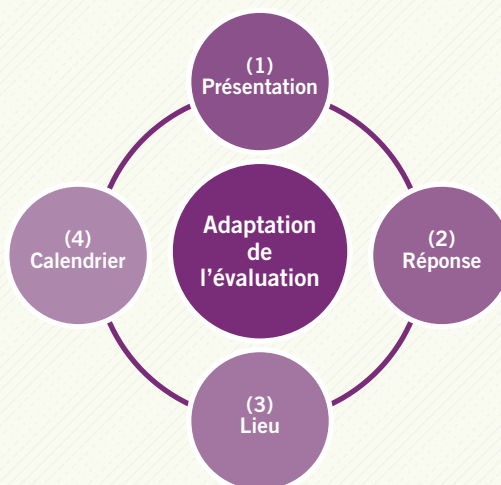
Le programme scolaire dispense un enseignement efficace et adapté aux besoins et à l'avenir de l'enfant.

## Comment faire suivre les programmes d'études inclusifs par une évaluation inclusive ?

- L'évaluation de l'apprentissage des enfants doit toujours éclairer les modifications en cours d'enseignement et d'apprentissage, et stimuler la rétroaction et la discussion (**évaluation formative**).
- Conformément à la **conception universelle de l'apprentissage** (Fiche n°5), divers moyens permettent de présenter les évaluations, afin de les rendre accessibles aux enfants handicapés. Ces **mesures d'adaptation souples** peuvent aider les enfants handicapés à démontrer leurs connaissances de façon **plus équitable**.



Source de l'image : UNICEF (2014)



- (1) Lecture orale de l'évaluation, évaluations en gros caractères, questions posées en langue des signes, tests en braille
- (2) Mise à disposition d'un ordinateur ou d'un transcripteur pour aider à répondre aux questions, accès à une machine à écrire en braille
- (3) Possibilité de passer l'examen dans un endroit séparé pour minimiser les sujets de distraction, en petits groupes
- (4) Possibilité de bénéficier d'un délai pour achever le test, d'avoir des pauses multiples ou fréquentes

## 5

# Évaluation des élèves

Prestation de services – Côté offre

## Qu'est-ce que le dépistage du handicap ?

Le **dépistage du handicap** consiste à identifier un enfant en proie à des limitations d'activités ou à des difficultés fonctionnelles.



Le **dépistage et l'intervention précoces** sont mieux gérés **avant que l'enfant n'atteigne l'âge scolaire**.

- La collaboration interministérielle est souhaitable, car les programmes de dépistage précoce relèvent généralement du ministère de la Santé, les enfants n'étant pas d'âge scolaire.
- Les parents et les membres de la famille peuvent accéder au dépistage du handicap avant que les enfants n'atteignent l'âge scolaire.
- Plus on anticipe les besoins d'un enfant, plus vite on peut y répondre.



Les **enseignants** bénéficient d'une formation leur permettant d'**identifier** et d'**orienter** les enfants susceptibles d'avoir des problèmes de réussite scolaire.

- Les enseignants doivent être à l'écoute du processus de signalement, afin d'être mieux à même de soutenir les élèves pendant et après le signalement.
- La formation à l'éducation inclusive insistera sur l'importance pour les enseignants de maintenir les mêmes normes pour les enfants en situation de handicap.



Un **système de signalement** est un système de **soutien important** qui permet aux enseignants d'**identifier avec précision** le handicap d'un enfant. Les **recommandations professionnelles** font partie de leur **plan d'enseignement personnalisé** (Fiche n°10).

- Il est important qu'après son signalement, l'enfant bénéficie d'un suivi adéquat et des services nécessaires, si une déficience est diagnostiquée.

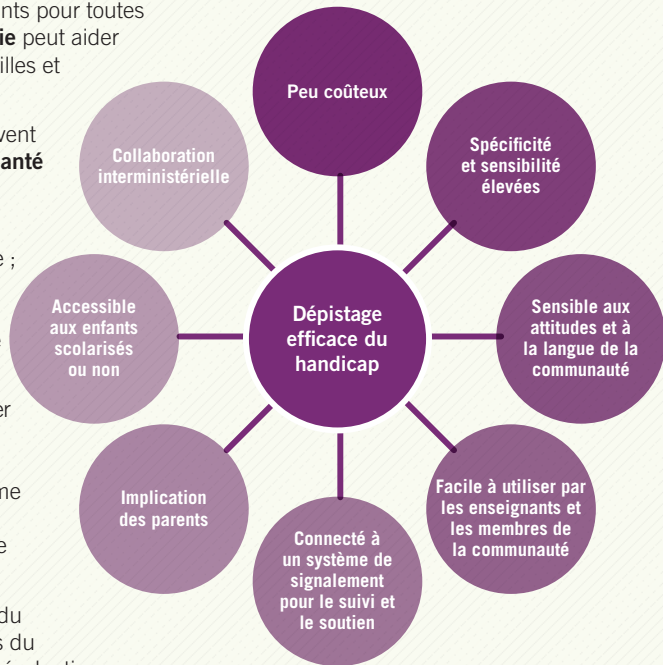
**Pensez-y** : Le handicap peut survenir à **chaque instant de la vie** et les **besoins peuvent évoluer**. La détection du handicap est un **processus continu** pour les acteurs internes et externes du secteur de l'éducation.



Source de l'image : UNICEF (2014)

## Comment garantir l'efficacité du dépistage du handicap ?

- Des moyens créatifs et **peu coûteux** permettent de procéder au dépistage initial des enfants pour toutes sortes de déficiences, et la **technologie** peut aider à établir le contact entre enfants, familles et **professionnels**.
- Les dépistages auditifs et visuels peuvent être intégrés dans le **programme de santé scolaire** de chaque enfant.
- L'**implication des parents** est essentielle au processus de dépistage ; elle leur permet de fournir des renseignements uniques, mais aussi d'en apprendre davantage sur ce que vit leur enfant et sur ses besoins.
- Le dépistage du handicap doit toucher les enfants, qu'ils soient **scolarisés** ou **non**, car de nombreux enfants désertent l'école, en raison d'une forme quelconque de handicap. Cela exige une collaboration intersectorielle entre plusieurs ministères.
- L'**attitude de la collectivité** à l'égard du handicap peut influencer sur les résultats du dépistage (Fiche n°7). La **langue** des évaluations doit être soigneusement traduite et adaptée à la communauté (exemple de question du Groupe de Washington : L'enfant souffre-t-il d'une déficience auditive --> L'enfant a-t-il des problèmes d'audition ?).



## Évaluation de la formation continue



Source de l'image : UNICEF (2014)

Il est important de **mesurer les résultats d'apprentissage** des enfants en situation de handicap, afin de mesurer la nécessité d'apporter des changements aux aides à l'apprentissage. Il est difficile de mesurer de **façon logique et équitable** les performances et les résultats d'apprentissage de nombreux enfants handicapés. Les évaluations en classe, locales et nationales doivent comporter **des systèmes d'adaptation ou de modification appropriés et cohérents** pour un enfant bénéficiant d'un plan d'enseignement personnalisé (voir la Fiche n°8 pour des exemples d'adaptation des évaluations).

Concernant les enfants ayant des **objectifs d'apprentissage personnalisés** (comme les aptitudes à la vie quotidienne des enfants incapables de se prendre en charge), il faut établir des repères et les contrôler, afin de garantir les progrès de l'enfant.

# 6

## Aide à l'apprentissage

Prestation de services – Côté offre

### Plans d'apprentissage individuels/Plans d'enseignement personnalisés

Chez les enfants scolarisés, le dépistage du handicap (Fiche n°5) peut donner lieu à l'élaboration d'un **plan d'apprentissage individuel** (ou plan d'enseignement individualisé).

Pour la plupart des élèves, le soutien et les services offerts doivent leur permettre d'atteindre les mêmes résultats que leurs pairs. Pour certains élèves, les conditions de passage et d'obtention du diplôme peuvent être modifiées en fonction de leurs capacités.

Ces mesures de soutien doivent être disponibles à l'école ou à la maison, encourager l'enfant à persévérer et ne pas être trop coûteuses pour l'école ou la famille. Elles doivent lui donner la **possibilité de réussir**. Elles ne garantissent pas la réussite scolaire de l'enfant.



Source de l'image : UNICEF (2014)

#### Qu'est-ce qu'un PEI ?

Un PEI (plan d'enseignement individualisé), ou plan d'apprentissage individuel, est un document utilisé par les enseignants, les professionnels et les parents pour suivre les diagnostics et les interventions, ainsi que les progrès d'un enfant ayant des besoins particuliers.

Le présent document décrit :

- Le handicap et les défis auxquels l'enfant est confronté
- Les points forts de l'enfant
- Les aides qui seront mises en place
- La façon de définir le succès

### Diverses mesures de soutien individuelles

#### Tutorat spécial ou aide en classe

- L'enseignant ou l'auxiliaire dispense un enseignement individuel ou en petits groupes sur le contenu du cours
- Peut être associé aux élèves non handicapés de la classe

#### Tutorat spécial ou aide en dehors de la salle de classe

- Les enseignants ou les auxiliaires peuvent offrir du tutorat avant ou après l'école
- Les tuteurs externes peuvent également être employés aux frais des familles

#### Cours d'orientation et de mobilité

- Apprend à un individu à se déplacer de l'endroit où il se trouve jusqu'à sa destination
- Inclut d'apprendre à une personne souffrant d'une déficience visuelle à utiliser une canne blanche pour se déplacer

#### Lunettes de vue/verres correcteurs

- Permettent de corriger sa capacité à se concentrer sur des objets à différentes distances (myopie, hypermétropie, astigmatisme)
- Adaptées à chaque bénéficiaire après un examen de la vue par un professionnel

### Kinésithérapie

- Aide à traiter les retards de développement, la paralysie cérébrale, les déficiences orthopédiques, les troubles cardiaques et de l'alimentation, etc.
- Inclut des activités comme les étirements, la marche, les exercices de coordination, etc.

### Orthophonie

- Traite les enfants souffrant de problèmes d'élocution et d'apprentissage du langage
- Inclut des activités comme l'articulation des sons, des mots, la thérapie par le jeu et des exercices d'écriture

### Ergothérapie

- Aide à développer les compétences cognitives, physiques, sensorielles et motrices
- Peut inclure le travail sur les fonctions motrices (écrire, saisir des objets, etc.), les activités de la vie quotidienne (se brosser les dents, s'habiller, etc.) ou les problèmes sensoriels (concentration et aptitudes sociales)

### Service de conseils

- Aide à développer les aptitudes sociales, la compréhension émotionnelle, les réactions comportementales, etc.
- Inclut des séances individuelles et en groupes, des activités ludiques, des activités de réflexion, etc.

### Instruction en braille

- Aide un enfant souffrant d'une déficience visuelle, incapable de lire un texte en gros caractères ou d'utiliser d'autres dispositifs d'assistance
- Nécessite des ressources spécifiques de la part d'un instructeur qualifié (textes en braille, imprimante braille, etc.)

### Cours de langue des signes

- Enseigné aux enfants malentendants ou sourds, ou dont les membres de la famille sont malentendants ou sourds
- Peut faire l'objet d'un enseignement individuel dans les écoles ordinaires, et l'enfant aura besoin d'un interprète pour interagir avec ses pairs
- Nécessite un enseignant qualifié
- Souvent enseigné dans des établissements spécialisés pour les enfants malentendants ou sourds

### Prothèses auditives

- Technologie conçue pour améliorer l'audition d'une personne malentendante (différente de l'implant cochléaire traitant une personne atteinte de surdité totale)
- Personnalisées pour chaque bénéficiaire, nécessite une « adaptation » auprès d'un audioprothésiste

### Fauteuils roulants ou tricycles

- Les fauteuils roulants et les tricycles servent à se déplacer lorsque la marche est difficile ou impossible, en raison d'un handicap, d'une maladie ou d'une blessure
- Ils se présentent sous des formes très variées : électriques, manuels, poussés manuellement par l'utilisateur ou par une autre personne

### Cannes, déambulateurs ou autres dispositifs

- Servent à améliorer le mouvement ou l'équilibre
- Certains malvoyants utilisent des cannes pour se déplacer aux alentours
- Les personnes souffrant d'une déficience physique peuvent recourir à divers dispositifs, et se servir alternativement de béquilles, d'un déambulateur ou d'un fauteuil roulant

### Prothèses

- Servent à remplacer un membre manquant à la suite d'un traumatisme, d'une maladie ou d'une malformation congénitale
- Construites et dimensionnées spécifiquement pour le porteur
- Grande variété d'options coûteuses ou à prix réduit, électroniques, etc.
- Le bénéficiaire aura besoin de séances de kinésithérapie ou d'ergothérapie pour apprendre à utiliser la prothèse

### Support électronique ou audio

- Les enseignants peuvent intégrer une multitude de supports pour présenter l'information, en utilisant des livres audio, des infographies, des organisateurs graphiques, etc. pour aider les élèves à assimiler le contenu

### Cours de deuxième langue

- De nombreux enfants, en raison du grand nombre de dialectes locaux ou de mouvements volontaires ou involontaires, peuvent fréquenter l'école dans une région où ils ne connaissent pas la langue d'enseignement
- Peut être intégré dans de nombreuses activités en classe, avec également la possibilité de cours de langues supplémentaires aux enfants et à leur famille

## 7

# Attitudes

Prestation de services – Côté demande

## Comment l'attitude des enseignants et des administrateurs peut-elle favoriser l'inclusion ??

L'éducation inclusive repose sur une **vision commune**, partagée par les parents, les communautés et le personnel scolaire, selon laquelle tous les enfants doivent avoir la possibilité de participer à l'éducation.

Pour susciter une forte demande d'éducation inclusive, il faut donc que toutes les parties prenantes adoptent une **attitude positive et favorable**, ce qui implique de combattre activement tous les préjugés, la stigmatisation et la discrimination envers les enfants en situation de handicap.

L'inclusion en classe n'est pas seulement une question de connaissances, de compétences, d'infrastructures et de matériels d'apprentissage, mais aussi d'attitude. L'élaboration des politiques doit donc aider les enseignants à être **mieux équipés**, afin de **croire** en leur capacité à enseigner à tous les enfants, handicapés ou non.

Source de l'image : UNICEF (2014)

## Comment l'attitude des communautés locales peut-elle favoriser l'inclusion ?



**Les croyances religieuses et culturelles** entourant le handicap peuvent jouer un rôle crucial dans la façon dont les enfants déficients sont perçus dans leurs communautés (péché, malédiction, tabou).

Pour changer ces attitudes négatives à l'égard du handicap, les activités qui **associent enfants handicapés et valides** peuvent être très efficaces (dans des aires de jeux inclusives, par exemple). De cette façon, le handicap peut être de plus en plus souvent considéré comme une « expérience humaine parmi d'autres ».

L'éducation inclusive est intersectorielle par nature et repose sur des **partenariats communautaires** (Fiche n°3). En conséquence, les communautés privilégiant les attitudes axées sur la collaboration peuvent être très utiles pour faire de l'éducation intégratrice une réalité durable.

Les **attitudes axées sur la collaboration** créent une atmosphère sociale et pédagogique, où les parents et les partenaires se sentent bienvenus, entendus et nécessaires.

## Comment l'attitude des familles peut-elle favoriser l'inclusion ?

La **participation des familles** est essentielle à une éducation inclusive de qualité. Les parents ne sont pas les seuls membres de la famille : les frères et sœurs et les grands-parents peuvent participer à l'éducation inclusive.

### Mais comment les familles peuvent-elles s'impliquer ?

Les enfants handicapés ne sont pas les seuls à bénéficier de l'inclusion : les **parents** (meilleure compréhension de leur enfant), les **camarades de classe** (meilleure éducation), les **éducateurs** (meilleure compréhension de l'enfant et de la communauté) et les **établissements** (meilleure réputation) en tirent également des avantages.



Les **partenariats école-familles** et une attitude positive à l'égard de l'inclusion peuvent améliorer les résultats scolaires des enfants en situation de handicap.

L'existence de **structures adéquates** et de **politiques actives** visant à susciter l'implication des familles peut donc être très utile à la création de groupes de soutien et de partage des ressources pour les parents.

Une **compréhension commune** entre familles et éducateurs et le respect de leurs rôles respectifs contribuent au succès de l'éducation inclusive.

Les **campagnes médiatiques** peuvent promouvoir des messages d'inclusion, tout comme les revues professionnelles, les vidéos et les conférences spécialement dédiées.



Source de l'image : UNICEF (2014)

## Coûts directs et cachés

Chaque famille doit assumer une partie du coût de la scolarisation des enfants. Les **frais directs** sont ceux que l'école ou le gouvernement exigent clairement pour l'inscription. Les **frais cachés**, quant à eux, ne sont pas évidents mais nécessaires pour envoyer un enfant à l'école ; ils incluent notamment les uniformes, le matériel didactique, etc.

Les familles doivent également envisager le **coût d'opportunité** de scolariser un enfant. La famille peut se trouver dans une situation où il est plus important de faire travailler l'enfant pendant la journée, afin de gagner assez d'argent pour se nourrir, ou de lui faire garder ses frères et sœurs plus jeunes pour que la famille puisse travailler.

Lorsqu'elles n'ont pas les moyens d'envoyer tous leurs enfants à l'école, les familles peuvent aussi choisir de ne scolariser que les plus doués à leurs yeux

**Frais**

si la gratuité de l'enseignement est prévue par la loi dans la plupart des pays, de nombreux établissements exigent encore des frais de scolarité.

**Uniformes**

ils peuvent induire des dépenses récurrentes coûteuses pour les familles, car les enfants peuvent grandir ou les user rapidement.

**Matériel d'apprentissage**

les familles sont censées payer les frais de fournitures pour les cours généraux et spécialisés (arts, chimie, etc.).

**Nourriture**

les frais de cantine peuvent être prohibitifs pour une famille, et, si elle vit loin de l'école, les enfants peuvent ne pas avoir le temps de rentrer chez eux pour manger.

## Coûts supplémentaires pour les enfants handicapés

**Familles**

Les familles comptant des enfants handicapés doivent assumer des coûts supplémentaires et considérer d'autres facteurs lorsqu'elles envoient leurs enfants à l'école.

Si une famille a peine à payer les frais de scolarité de tous ses enfants, elle est susceptible de garder l'enfant handicapé à la maison, croyant qu'il ne réussira pas à l'école, de toute façon.

**Frais supplémentaires pour :****Appareils et accessoires fonctionnels**

- Fauteuils roulants/cannes/béquilles
- Lunettes
- Prothèses auditives
- Lecteurs d'écran

**Transports**

- Trajet à destination et au retour de l'école
- Trajet à destination et au retour des centres médicaux et de ressources





### Frais dans les établissements spécialisés

- Frais d'inscription
- Chambre et pension

### Frais médicaux

- Services de diagnostic
- Examens de contrôle plus fréquents



### Uniformes

- Modifications pour déficience physique ou professionnelle

### Établissements scolaires

Les établissements scolaires doivent **fournir des aides supplémentaires** à de nombreux enfants handicapés, ce qui peut alourdir davantage leur charge financière.

### Les frais supplémentaires comprennent :

#### Réaménagement de l'infrastructure

- Ajouts de rampes
- Rénovation pour l'accessibilité des parties communes (salles de bains, etc.)
- Personnalisation/adaptation du mobilier de la salle de classe

### Matériel spécialisé

- Imprimante braille, textes en braille
- Outils d'apprentissage audiovisuels
- Évaluations diagnostiques

### Ressources humaines

- Enseignants et auxiliaires spécialisés supplémentaires
- Perfectionnement professionnel supplémentaire

**Comment la planification de l'éducation peut-elle compenser le coût pour les familles ayant des enfants handicapés ?**



Source de l'image : UNICEF (2014)

L'éducation inclusive réduit les coûts de transport pour les familles, car les enfants peuvent être inscrits dans la même école	Subventionner les appareils et accessoires fonctionnels par l'entremise du ministère de la Santé ou fournir des services à l'école	Les programmes d'alimentation scolaire favorisent la participation de tous les élèves	Transport en commun subventionné pour les personnes déficientes	Partage de ressources spécialisées entre établissements accueillant des élèves qui en ont besoin
Créer des programmes de mentorat par les pairs	Convertir les établissements spécialisés en centres de ressources pour soutenir les regroupements d'écoles offrant des services spécialisés	Créer et soutenir des salles de classe regroupant des élèves d'âges différents et aux capacités différentes	Renforcer les capacités des parents et de la communauté, ainsi que le système de partage des ressources	Mettre les enseignants en formation en contact avec des écoles inclusives pour leur permettre d'acquérir de l'expérience dans l'enseignement

Pour plus d'informations sur le financement de l'éducation inclusive, voir la Fiche n°4.



### Quels sont les avantages de l'éducation inclusive ?

L'éducation inclusive présente des avantages pour tous les enfants de la classe, y compris les enfants non handicapés. Un rapport produit par l'Institut Alana, en partenariat avec ABT Associates, examine 280 études provenant de 25 pays. Cette recherche montre les bienfaits substantiels pour les enfants handicapés, en termes de développement cognitif et social, ainsi que des avantages scolaires et sociaux positifs pour leurs pairs non handicapés\*.

Les milieux éducatifs inclusifs favorisent les approches pédagogiques plus ouvertes et adaptatives à tous les élèves, ainsi que la collaboration entre enseignants, ce qui crée un environnement d'apprentissage plus positif pour tous.



Le **harcèlement** est un modèle appris d'interaction et de comportement qui fait que des enfants vulnérables sont maltraités et victimisés, avec des effets à long terme.



Pour les enfants handicapés, l'isolement est un facteur de risque majeur d'**intolérance** et souvent aussi de brimades.



Dans certains cas, les écoles peuvent être des **environnements peu sûrs** pour les enfants vulnérables, les enfants handicapés, les camarades de classe et les enseignants.

Aussi, la prise en compte de ces risques et problèmes potentiels est-elle essentielle pour la planification de l'éducation inclusive, en particulier en :



- Soutenant un **leadership efficace** de la part des directeurs d'école, y compris une communication efficace avec le personnel, les parents/tuteurs et les enfants



- Incluant dans la formation des enseignants la gestion du comportement sensible au handicap, la résolution des conflits, les **attitudes** positives et collaboratives (voir Fiches n°5 et n°11).



- **Sensibilisant** les parents à l'intimidation, y compris la cyberintimidation.

Le principal « risque » associé à l'éducation inclusive est qu'elle ne soit pas **bien mise en œuvre**. Placer des enfants handicapés et non handicapés dans la même classe sans **l'environnement favorable** et la **prestation de services appropriés** décrits dans ces 13 fiches de référence peut avoir des effets néfastes sur tous les enfants (sentiment d'isolement, conflit, ségrégation perpétuelle, résultats d'apprentissage dégradés, etc.). Le manque de soutien peut entraîner une baisse de moral chez les enseignants et les parents, un sentiment d'échec et, pour finir, l'attrition des enseignants.



Source de l'image : UNICEF (2014)

\* Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2017). A summary of the evidence on inclusive education. Rapport préparé pour l'Institut Alana, en partenariat avec ABT Associates.



### Amélioration du milieu d'apprentissage et des résultats pour tous

L'inclusion des enfants handicapés à l'école peut mener à une meilleure **qualité de l'éducation**, car la pédagogie utilisée par les enseignants, plus axée sur les enfants, leur profite à tous (Fiche n°1).

Les enfants en situation de handicap peuvent avoir de meilleures **chances de progresser** dans des classes inclusives. Ils améliorent leurs aptitudes sociales et leurs résultats scolaires, car ils peuvent accéder à un programme d'études plus vaste (Fiche n°8), avec des attentes plus élevées.

En élargissant l'éventail de la population étudiante, les enseignants et le personnel scolaire sont plus susceptibles de développer également une **culture d'inclusion** et de **collaboration** pour eux-mêmes.



### Autonomisation économique

Le manque d'une éducation adéquate demeure le principal facteur de risque de pauvreté et d'exclusion pour les enfants, handicapés ou non. Les enfants handicapés courent cependant des risques plus élevés de **pauvreté à long terme et tout au long de leur vie, en raison de leur exclusion de l'éducation.**

Les enfants handicapés peuvent être des **contributeurs** et pas seulement un fardeau pour la société. Une éducation inclusive de qualité à long terme peut réduire la dépendance à l'égard de l'État et stimuler leur capacité économique potentielle.

Aujourd'hui, une grande partie de la richesse potentielle est perdue, en raison de l'insuffisance des investissements dans l'éducation des enfants handicapés. Investir dans l'éducation inclusive est donc très **rentable** (Fiche n°4).



### Inclusion sociale et citoyenneté renforcée

En permettant aux enfants handicapés et non handicapés d'établir des relations significatives à l'école, l'éducation inclusive renforce leur **confiance** dans leur capacité à **interagir** entre eux et avec le monde qui les entoure.

L'éducation inclusive aide à faire prendre conscience à tous les enfants qu'ils font partie d'une communauté et qu'ils peuvent y contribuer à leur manière. Par conséquent, elle aide à bâtir **une société plus inclusive, plus tolérante et plus respectueuse.**

L'éducation inclusive est un tremplin vers une **amélioration de la participation démocratique** et de la **citoyenneté** pour tous.

## Instruments et engagements normatifs internationaux

1989  
CDE

La **Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)** traite des droits de l'enfant. L'article 2 introduit une obligation explicite des gouvernements d'assurer l'**égalité des droits** pour tous et la **non-discrimination**. L'article 23 traite du droit des enfants handicapés d'accéder à l'éducation d'une manière qui favorise leur inclusion sociale.

L'Observation générale 9 de la CDE sur les droits des enfants handicapés (2006) souligne en outre que l'**éducation inclusive** doit être le but ultime de l'éducation des enfants en situation de handicap.

1994  
Déclaration de  
Salamanque

La **Déclaration** et le **Cadre d'action de Salamanque** introduit le principe directeur selon lequel les écoles ordinaires doivent accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs conditions physiques, intellectuelles, sociales, affectives, linguistiques ou autres.

2006  
CDPH

La **Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)** reconnaît explicitement les personnes handicapées en tant que titulaires de droits, ouvrant ainsi la voie à un **modèle de « droits humains » du handicap**. L'article 24 souligne l'obligation des gouvernements de garantir le droit des enfants handicapés d'accéder à « un enseignement primaire et secondaire inclusif, de qualité et gratuit, sur un **ped d'égalité** avec les autres dans les communautés où ils vivent ». Il introduit également une série d'obligations visant à éliminer les obstacles à l'apprentissage auxquels ces enfants peuvent être confrontés et à fournir un « **soutien adéquat** » pour maximiser le développement socio-économique.

2015  
ODD

Les **Objectifs de développement durable (ODD)** et le **Cadre d'action Éducation 2030** ont fait de l'inclusion des personnes handicapées une priorité. Le handicap est abordé par les ODD 4, 8, 10, 11, 17.

Dans le cadre de l'ODD 4 (sur l'éducation), les **cibles** de résultat **4.5** (sur l'égalité d'accès) et **4.a** (sur les installations éducatives) concernent spécifiquement l'éducation inclusive.

2016  
Observation  
générale  
4

L'**Observation générale 4 de la CDPH sur l'éducation** renforce les concepts clés énoncés par la CDPH, tels qu'une mesure d'**adaptation raisonnable** aux besoins des enfants dans les classes ordinaires et dans leurs communautés. Elle affirme également la nécessité de rendre les environnements d'apprentissage entièrement disponibles (*available*), accessibles, acceptables et adaptables pour tous les enfants (« **4 A** ») comme l'exige le principe de « **réalisation progressive** » qui souligne la nécessité de s'éloigner des systèmes éducatifs séparés.



Source de l'image : UNICEF (2014)

Document de travail créé par l'UNESCO-IIEP et l'UNICEF pour servir de référence lors de la Table ronde technique sur l'éducation pour l'inclusion (2018).

## Intégrer l'éducation inclusive des personnes handicapées dans la législation



Les **dispositions constitutionnelles (égalité des droits, non-discrimination)** peuvent fournir un environnement plus favorable à la planification inclusive. Des **mécanismes de plainte et de recours** doivent également être établis en cas de violation des droits des enfants handicapés.

Une **loi nationale sur le handicap** intégrant la CDPH dans la législation nationale peut favoriser une planification inclusive. Une loi nationale sur l'éducation incluant les personnes handicapées peut être utile, surtout si l'éducation inclusive est perçue comme un **changement de paradigme** et non comme un objectif stratégique spécifique au handicap qui vise à intégrer les enfants handicapés dans un système existant.

Les **politiques** qui définissent précisément l'éducation inclusive et l'éducation incluant les personnes handicapées, conformément aux conventions internationales, peuvent jeter les bases d'une planification intégratrice. L'éducation inclusive, qui répond aux besoins de tous les apprenants d'une communauté, ne doit pas être confondue avec la réadaptation et l'assistance, et doit être clairement énoncée comme la **prérogative du ministère de l'Éducation**.

Des **règles de mise en œuvre** définissant explicitement les processus d'organisation administrative et interministérielle, de collecte de données, de financement, de suivi et de gestion globale de l'éducation intégratrice peuvent faciliter une **mise en œuvre spécifique au contexte**. La réglementation doit promouvoir une **approche coordonnée** de l'éducation inclusive impliquant les **communautés**.

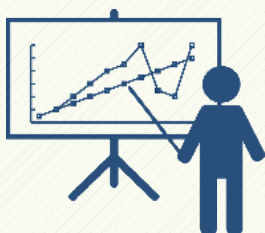
Des **documents d'orientation** et des **directives** (sur les pratiques de dépistage, la pédagogie inclusive, la gestion scolaire, etc.) qui définissent des **normes** et des **attentes** précises en matière d'éducation inclusive peuvent également être utiles.

# 11

## Données et éléments de preuve

Environnement favorable

### Pourquoi collecter des données et à quelle fin ?



Le handicap a souvent été défini comme un état physique, mental ou psychologique qui limite les activités d'une personne. Cependant, le handicap ne doit pas être caractérisé uniquement selon un modèle médical. Les enfants en situation de handicap ne doivent pas être considérés comme des bénéficiaires de soins de santé, mais avant tout comme des enfants confrontés à de nombreux obstacles sociaux, notamment en contextes éducatifs.

La **Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)** de l'OMS (2001) et sa version pour enfants et adolescents (CIF-EA, 2007) sont considérées comme le cadre de référence pour la classification et la description du handicap. La CIF aborde le handicap en termes de **limitations fonctionnelles** (si un enfant est capable ou incapable de marcher, de voir, d'entendre, etc., avec plus ou moins de difficulté), d'**obstacles environnementaux** (facteurs non liés à la santé qui entravent le développement de l'enfant) et de **restrictions à la participation** (difficulté de l'enfant à participer à l'éducation et à la société).

Le concept de « **participation** » est essentiel à l'éducation inclusive, car il met l'accent non plus sur les diagnostics médicaux, mais sur l'identification des points forts et des obstacles à l'apprentissage des enfants, dans des contextes éducatifs spécifiques.



Le **Groupe de Washington sur les statistiques des incapacités** et **l'UNICEF** se sont récemment penchés sur la nécessité de disposer au niveau international de données comparables et fiables sur les enfants handicapés. Ils ont élaboré conjointement un « Module sur le fonctionnement de l'enfant et le handicap » et un « Module sur l'éducation inclusive », qui sont largement reconnus comme une norme pour la mesure du handicap de l'enfant.

### Quelles sont les données à collecter et de quelle manière ?

#### Les données doivent être recueillies au moyen d'un système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE)

##### Identification des enfants en situation de handicap

- Profil fonctionnel et gravité
- Placement : école spéciale ou bien ordinaire, unité spéciale, centre de soins

##### Accessibilité des écoles et obstacles matériels à l'apprentissage

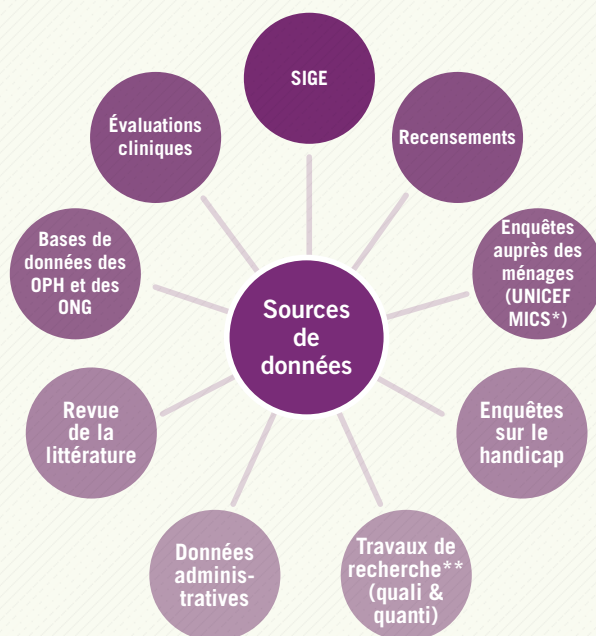
- Routes, transports, rampes d'accès, toilettes, etc., accessibles

##### Ressources humaines et services

- Enseignants formés à l'éducation inclusive
- Fourniture d'un soutien pédagogique et de matériel didactique

##### Indicateurs de l'éducation ventilés par handicap

- Scolarisation, abandon, achèvement des études (par sexe)
- Résultats de l'apprentissage des enfants en situation de handicap



Il faut recueillir des données sur le nombre d'enfants handicapés scolarisés, combien se heurtent à des **obstacles à l'apprentissage** et la façon dont l'environnement au sens large affecte leur participation à l'école et dans leur communauté. Différentes sources de données peuvent servir à recueillir des données sur les enfants en situation de handicap scolarisés et non scolarisés.

\* **L'Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS)**, l'outil de l'UNICEF pour évaluer le bien-être des enfants, comporte des questions facultatives sur le handicap qui ont été incluses dans un certain nombre d'enquêtes nationales.

\*\* Les liens entre le ministère de l'Éducation et les Départements de l'éducation des universités doivent être développés pour renforcer la recherche nationale.

## Pourquoi collecter des données et à quelles fins ?

- Les données sur le handicap des enfants et l'éducation inclusive peuvent être utilisées plus efficacement lorsqu'elles sont correctement analysées, interprétées et diffusées au bon public.
- En outre, il est nécessaire de recueillir ces informations au fil du temps pour appuyer le suivi, l'évaluation et l'assurance qualité des politiques et programmes d'éducation inclusive et faciliter les réponses appropriées en matière de planification.
- Les données recueillies, tant quantitatives que qualitatives, sont précieuses pour améliorer la planification et l'affectation des ressources, ainsi que pour prendre des mesures de responsabilisation.



Source de l'image : UNICEF (2014)

## Leadership et capacité de gestion

Les structures organisationnelles et les processus de **gestion** peuvent créer un contexte favorisant une éducation inclusive de qualité dans les communautés et les régions. L'éducation inclusive fonctionne également mieux lorsqu'elle s'appuie sur un **leadership** fort, prêt à initier des changements significatifs et durables pour une plus grande inclusion.



**Au niveau central**, l'éducation de tous les enfants en situation de handicap relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation, afin de garantir le respect des principes d'accès, d'égalité des droits et de non-discrimination (Fiche n°10).



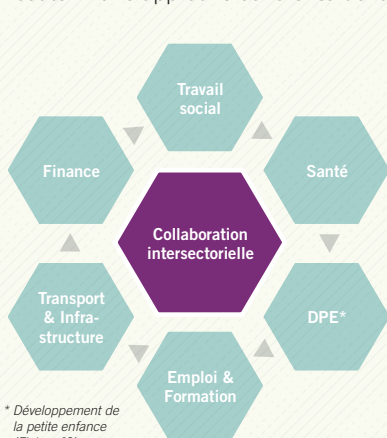
**Au niveau infranational**, la dévolution des responsabilités permet de mieux adapter les services aux besoins locaux et d'assurer une plus grande implication, lorsque les responsables locaux bénéficient d'un renforcement des capacités et de budgets consacrés spécialement à l'éducation inclusive.



**Au niveau de l'école**, un engagement et un leadership forts sont très importants, notamment lorsque les ressources sont limitées. Les leaders des établissements supervisent directement la création d'un environnement inclusif, en mobilisant les parents et les membres de la communauté et en offrant un soutien supplémentaire aux élèves, aux enseignants et aux familles. Ils contribuent à changer les attitudes à l'égard de l'inclusion.

## Coordination intersectorielle

- Les politiques d'éducation inclusive reposent sur une **collaboration** étroite avec un certain nombre de ministères **autres que celui de l'éducation**.
- Sans une **action coordonnée** de tous les ministères concernés, il n'est pas possible d'élaborer et de soutenir une approche **cohérente de la culture de l'inclusion**.



\* Développement de la petite enfance (Fiche n°9).



**Élaborer** un plan d'action national permettant à tous les ministères concernés de partager la même vision et le même programme d'action en matière d'éducation pour l'inclusion

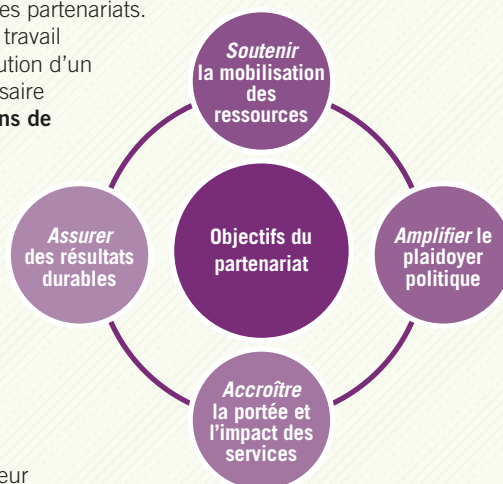
**Identifier** un organisme chef de file et un centre de coordination désigné pour assurer le leadership et l'orientation, dans le cadre du processus

**Maintenir** une liaison étroite entre les ministères qui partagent le même programme d'éducation inclusive

**Renforcer** les services communautaires intersectoriels

## Partenariats et plaidoyer

- « **Rien sur nous sans nous** » : cela signifie que les personnes en situation de handicap doivent être incluses dans toutes les conversations, dans l'élaboration des politiques et les partenariats. Les **partenariats** sont volontaires et les relations de travail axées sur la collaboration sont essentielles à l'exécution d'un programme commun. Il est particulièrement nécessaire de développer les partenariats avec les **organisations de personnes handicapées** (OPH).
- Parmi les autres partenaires potentiels figurent également les organisations régionales, les **organisations de la société civile** (OSC), les familles, les organisations religieuses et confessionnelles, les **ONG**, les **groupes communautaires** et de quartier, les groupes de médias sociaux, le secteur privé, les clubs et, surtout, les **clubs de jeunes**.
- Les collectivités disposent souvent d'un grand nombre de ressources et d'atouts nécessaires à la création de partenariats bénéfiques. Toutefois, en leur offrant un soutien et une formation régulière et en créant un environnement institutionnel convivial, il est possible d'aider les enfants **handicapés et leurs familles** à défendre leurs propres intérêts.
- Les organisations professionnelles et les syndicats d'enseignants sont susceptibles d'avoir des points de vue contradictoires, mais ils jouent un rôle important dans le processus de recherche de consensus.



## Suivi et évaluation

Le **suivi** consiste à suivre les processus (formation des enseignants, allocations budgétaires, etc.) et les résultats (résultats d'apprentissage, expérience de l'apprenant, etc.) pour garantir le bon déroulement des actions prévues et s'assurer qu'elles produisent les effets souhaités.

**L'évaluation** mesure les résultats à long terme des politiques et programmes d'éducation inclusive. Des systèmes d'information appropriés constituent donc un élément clé du suivi et de l'évaluation de l'éducation inclusive (Fiche n°11). Il est important que la direction de l'école ait accès à l'information, mais qu'elle dispose aussi de la capacité et des outils nécessaires pour interpréter l'évaluation et adapter la prestation en conséquence.



Source de l'image : UNICEF (2014)

# 13

## Financer l'éducation inclusive

Environnement favorable

### Que signifie financer l'éducation inclusive ?

La **budgetisation intégrée de l'éducation** signifie que l'éducation inclusive est comprise dans le financement global de l'éducation, avec des lignes et des postes budgétaires précis dédiés à l'éducation des enfants handicapés, différenciés par la fréquentation des écoles ordinaires et intégratrices et des écoles spéciales séparées. Ce budget de l'éducation doit tenir compte des coûts récurrents et en capital, comme le coût des évaluations initiales, des appareils et accessoires fonctionnels, de la formation des enseignants, de la modernisation des infrastructures, etc.

Source de l'image : UNICEF (2014)

### Comment financer l'éducation intégratrice ?

Modèle à intrant/par habitant	Modèle fondé sur les ressources	Modèle fondé sur les extrants
<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après le nombre d'enfants qui répondent à des critères précis</li> <li>• Un « financement pondéré » peut s'appliquer pour diverses raisons, telles que l'emplacement, l'âge, certaines déficiences, etc.</li> <li>• Avantage : structure de financement prévisible</li> <li>• Inconvénient : l'élève doit être diagnostiqué pour bénéficier d'un financement</li> <li>• Exemples : Canada, France, Australie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon le nombre de fois où les services sont fournis</li> <li>• Avantage : favorise davantage les programmes et le perfectionnement des enseignants au niveau des écoles</li> <li>• Inconvénient : si les services ne sont plus nécessaires, l'école perd son financement</li> <li>• Exemples : Autriche, Danemark, Finlande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• D'après les performances des élèves</li> <li>• Le financement est lié aux résultats scolaires, ce qui permet de mesurer les progrès</li> <li>• Avantage : permet l'orientation vers des programmes éducatifs spécialisés dès le plus jeune âge</li> <li>• Inconvénient : les écoles perdent leur financement en raison de performances médiocres, peut-être à cause de facteurs externes</li> <li>• Exemples : États-Unis et Royaume-Uni</li> </ul>

De nombreux modèles et méthodes de financement différents peuvent être appliqués à l'éducation inclusive. Si aucun d'entre eux ne peut être qualifié de meilleur que les autres, en général, il est important de tenir compte des différents **avantages** et inconvénients, selon le contexte, ainsi que des **motivations** et des démotivations induites par chaque modèle. Il en va de même pour les modèles de financement centralisés et décentralisés.



• Le **financement centralisé au sein du gouvernement national** peut promouvoir la responsabilité du gouvernement, ainsi qu'une mise en œuvre plus conforme aux politiques nationales et internationales.



• Le **financement décentralisé au niveau du district ou de l'école** peut, dans une certaine mesure, permettre aux services de mieux s'adapter aux besoins locaux et de soutenir les pratiques novatrices.

Dans plus de la moitié des PRFM (pays à revenu faible et moyen), aucun budget n'est alloué aux enfants handicapés<sup>1</sup>

### Comment utiliser plus efficacement les fonds destinés à l'éducation inclusive ?

- La **flexibilité** et la **spécificité du contexte** dans l'affectation des fonds peuvent améliorer davantage la prestation des services, car un enfant peut avoir besoin d'un soutien différent de celui d'un camarade de classe ayant la même déficience.
- La **transparence et la responsabilisation** contribuent à assurer une utilisation efficace des fonds, grâce à des mécanismes de suivi et d'évaluation adaptés, tels que des rapports cohérents sur les dépenses dans une base de données centrale.
- Des **pratiques de financement innovantes**, telles que les partenariats public-privé\* ou les taxes à affectation spéciale\*\* sont susceptibles de contribuer à promouvoir une plus grande inclusion.
- Les coûts peuvent être atténués par le **partage des ressources**, les systèmes de prêt et de soutien dans les **groupes scolaires**.

### Quelles sont les étapes clés du financement de l'éducation pour l'inclusion ?

#### (1) Évaluation du coût total de l'éducation des enfants en situation de handicap

Les coûts des différents postes de dépenses sont clairement définis (coût des écoles spéciales, de l'accessibilité, du matériel, du personnel, etc.). La méthodologie récemment mise au point pour les **Comptes nationaux de l'éducation** (UNESCO, ISU, IPE) peut être utile, car elle permet de déterminer qui paie quoi dans le système actuel.

#### (2) Évaluation des coûts que le gouvernement peut prendre en charge

En évaluant les coûts que le gouvernement peut assumer, il est possible de déterminer quel budget peut être disponible pour l'éducation des enfants handicapés dans tous les ministères (par rapport aux coûts supportés par les ONG, les parents, etc.).

#### (3) Priorisation des postes budgétaires inclusifs

La priorisation des postes budgétaires est établie conformément au cadre stratégique en place.

#### (4) Chiffrage du plan sectoriel d'éducation inclusive

Un plan sectoriel d'éducation inclusive qui comprend des estimations budgétaires fiables permet une mise en œuvre plus efficace.

1. D'après Development Finance International, 2016.

## Questionnaire d'évaluation de la capacité du système local à mettre en œuvre l'éducation inclusive pour les personnes handicapées – membres du personnel des bureaux de l'éducation des districts (Ghana)

### Lois et politiques

Notation proposée:  
(défendues = 4 ;  
établies = 3 ;  
mises en route = 2 ;  
faibles = 1)

Notes/  
observations/  
exemples

#### Lois/politiques générales

1. Chaque enfant a droit à une protection contre la discrimination fondée sur le handicap.		
2. Les enfants handicapés et leurs familles sont en mesure d'exiger réparation des préjudices subis en raison de la discrimination ou d'autres violations de leurs droits.		
3. Le droit de chaque enfant de vivre avec sa famille est reconnu par la Loi.		
4. Les enfants handicapés sont pris en charge et soutenus au sein de leur famille ou au sein d'un milieu familial de substitution.		
5. Les enfants sont protégés contre toutes les formes de violence à l'école.		
6. Les enfants ont le droit à la participation démocratique dans les écoles et doivent être consultés sur la politique éducative.		

#### Lois/politiques particulières

1. Chaque enfant a droit à l'éducation.		
2. Le cadre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées est conforme aux normes internationales sur les droits humains.		
3. La Loi propose une définition de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et de ses objectifs.		
4. Les enseignants, y compris les enseignants handicapés, sont soutenus pour travailler dans des conditions d'éducation inclusive.		
5. Une approche gouvernementale et coordonnée pour l'éducation inclusive est en place.		
6. Toutes les écoles sont tenues d'être accessibles à tous.		
7. Les enfants handicapés bénéficient d'aménagements raisonnables favorisant leur inclusion dans le système éducatif.		
8. Les enfants handicapés ont le même programme d'études que leurs pairs non handicapés.		
9. Les enfants handicapés devraient atteindre les mêmes cibles d'apprentissage que leurs pairs non handicapés.		
10. Les enfants handicapés sont évalués à l'aide de systèmes adaptés à leurs besoins.		

### Responsabilité de l'éducation pour tous les enfants

- Qui est responsable de l'éducation de tous les enfants (y compris au niveau préscolaire) ? Est-ce que cela relève du ministère de l'Éducation ?
- Le ministère de l'Éducation est-il responsable de la supervision de la mise en œuvre, de l'examen, de la coordination, du suivi et de l'évaluation des politiques, ainsi que de l'évaluation d'impact ?
- Les cadres administratifs, financiers et politiques et les cadres de gestion de l'éducation des enfants handicapés relèvent-ils du ministère de l'Éducation ?
- Le ministère de l'Éducation surveille-t-il le développement/la révision de la formation et du perfectionnement professionnel de tout le personnel éducatif en collaboration avec toutes les parties prenantes ?
- Le ministère dispose-t-il d'un budget défini pour l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ?

### Coordination entre les organismes publics

- Le PSE établit-il une politique coordonnée de l'action des organismes publics en faveur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ?
- Le ministère de l'Éducation a-t-il désigné un chargé de liaison pour assurer la direction du processus dans les différents ministères ?
- Quels sont les ministères (par exemple, Finances, Transports, Planification, Protection sociale, Santé et Justice) inclus dans ces efforts ?
- Quelles mesures de responsabilisation ont été mises en place pour garantir le respect des engagements interministériels ?
- Quel est le ministère responsable d'établir les rapports sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ?

### Structures gouvernementales décentralisées

- Des cadres politiques nationaux pour l'éducation inclusive pour les personnes handicapées sont-ils en place pour soutenir la politique, la pratique et la culture de l'inclusion à tous les niveaux du système général ?
- L'inclusion et l'accessibilité sont-elles mentionnées/inclues dans les lois, politiques et plans d'action relatifs à l'enseignement général ?
- Les principes du droit universel à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées sont-ils établis au niveau national, et assortis d'orientations claires sur la manière dont ils doivent être appliqués au niveau local ?
- Des ressources ont-elles été prévues pour soutenir la mise en œuvre au niveau local et permettre l'investissement dans les services et programmes nécessaires ?
- Les fonctionnaires locaux ont-ils bénéficié d'une formation aux politiques d'éducation pour l'intégration des personnes handicapées et à leur application au niveau local ?
- Des mécanismes transparents de notification et d'application sont-ils en place pour garantir la responsabilisation à tous les niveaux de l'administration publique ?
- Les autorités ont-elles adopté des mesures d'incitation aux pratiques innovantes et prometteuses qui s'appuient sur les capacités locales ?

## Questionnaire d'évaluation de la capacité du système local à mettre en œuvre l'éducation inclusive pour les personnes handicapées — enseignants (Ghana)

### A. Contexte

1. Quel rôle jouez-vous dans votre établissement scolaire ?
  - a.  chef d'établissement (passer à la question 4)
  - b.  enseignants
2. Dans quel type d'établissement enseignez-vous ?
  - a.  école spéciale
  - b.  école régulière
  - c.  autre – préciser : .....
3. Quel type d'enseignant êtes-vous ?
  - a.  éducateur spécialisé
  - b.  enseignant-ressource
  - c.  enseignant régulier
4. Depuis combien de temps êtes-vous le chef de cet établissement ?
  - a.  0-2 ans
  - b.  3-5 ans
  - c.  6-9 ans
  - d.  10-15 ans
  - e.  15+ ans
5. Pendant combien de temps avez-vous travaillé en tant qu'enseignant ?
  - a.  0-2 ans
  - b.  3-5 ans
  - c.  6-9 ans
  - d.  10-15 ans
  - e.  15+ ans
6. Souffrez-vous d'un handicap ?  Oui  Non  
Si oui, veuillez préciser .....

### B. Opinions sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées

7. Êtes-vous au courant de la politique du Ghana concernant l'éducation inclusive ?  Oui  Non
8. Prière d'indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :  
(5 = tout à fait d'accord ; 4 = d'accord ; 3 = incertain ; 2 = pas d'accord ; 1 = pas du tout d'accord) :
  - a. Je suis en faveur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.
  - b. L'éducation inclusive sera bénéfique aux élèves ayant des besoins spéciaux ou souffrant d'un handicap.
  - c. L'éducation inclusive profitera aux élèves sans besoins spéciaux/handicap.
  - d. L'éducation inclusive est le meilleur moyen d'éduquer les élèves ayant des besoins/handicaps particuliers.

- e. L'enseignement dans des écoles spéciales est le meilleur moyen d'éduquer les élèves ayant des besoins spéciaux ou souffrant d'un handicap.
- f. Tous les enseignants en formation initiale doivent avoir effectué un stage d'enseignement dans un cadre inclusif.
- g. Tous les enseignants devraient être formés et préparés à enseigner à tous les élèves ayant des besoins d'apprentissage ou des handicaps divers dans un cadre inclusif.

### C. Connaissances des enseignants

9. Avez-vous une connaissance adéquate des aspects suivants ?
- a. Utiliser des activités d'apprentissage variées pour faire participer un large éventail d'apprenants  Oui  Non
  - b. Répondre aux besoins des apprenants considérés comme ayant des difficultés de comportement  Oui  Non
  - c. Répondre aux besoins des apprenants aveugles ou malvoyants  Oui  Non
  - d. Répondre aux besoins des apprenants sourds ou malentendants  Oui  Non
  - e. Répondre aux besoins des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage  Oui  Non
  - f. Répondre aux besoins des apprenants souffrant d'un handicap physique  Oui  Non
  - g. Évaluer ou tester les acquis scolaires des enfants handicapés  Oui  Non

### D. Formation des enseignants

10. Avez-vous reçu une formation à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées?  
 Oui  Non
- a. Si *oui*, veuillez préciser ..... (Si *non*, passez à la question 12.)
  - b. S'agissait-il d'une formation initiale ou en cours d'emploi ?  initiale  en cours d'emploi
  - c. Dans le cas d'une formation en cours d'emploi, veuillez en préciser le prestataire en choisissant parmi les options suivantes : Service de l'éducation du Ghana (GES), ONG, organisation confessionnelle, autre .....
  - d. Pour chacune de ces formations, veuillez en préciser :
    - i. le mois et l'année (par exemple, novembre 1990) .....
    - ii. la durée (par exemple 1 jour/1 semaine/1 mois) .....
11. Au cours de votre formation à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées, quels sont les enjeux qui ont été abordés ?
- a. Élèves souffrant de troubles émotionnels ou comportementaux
  - b. Élèves sourds ou malentendants
  - c. Élèves ayant des problèmes de vision (aveugles ou malvoyants)
  - d. Élèves handicapés physiques (problèmes de mobilité)
  - e. Élèves ayant des difficultés d'apprentissage
  - f. Élèves atteints d'autisme
  - g. Élèves souffrant de handicaps multiples
  - h. Élèves aveugles
  - i. Élèves souffrant d'un handicap intellectuel
  - j. Autres – veuillez préciser .....

12. À votre avis, votre formation à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées vous a-t-elle permis d'acquérir les connaissances et les compétences requises pour enseigner avec assurance aux sujets suivants ? (Oui, pas sûr, non)
- a. Élèves souffrant de troubles émotionnels ou comportementaux
  - b. Élèves sourds ou malentendants
  - c. Élèves ayant des problèmes de vision (aveugles ou malvoyants)
  - d. Élèves handicapés physiques (problèmes de mobilité)
  - e. Élèves ayant des difficultés d'apprentissage
  - f. Élèves atteints d'autisme
  - g. Élèves souffrant de handicaps multiples (par exemple, surdité, etc.)

### E. Obstacles

13. En tant qu'enseignant, quels sont parmi les obstacles/défis suivants ceux qui nuisent à votre travail d'enseignement inclusif pour les personnes handicapées dans votre classe (\* passez au point 14 si vous êtes chef d'établissement)
- a. Mon travail d'éducateur auprès des personnes handicapées ne fait l'objet d'aucune reconnaissance particulière.
  - b. Ma classe est trop grande pour me permettre de dispenser un enseignement adapté aux personnes handicapées.
  - c. Le matériel didactique et pédagogique disponible est insuffisant.
  - d. Le matériel didactique et pédagogique requis n'est pas disponible.
  - e. L'école ne me fournit pas l'aide nécessaire à mon travail.
  - f. La collectivité n'est pas favorable à la scolarisation des enfants handicapés.
  - g. L'école n'offre pas d'un environnement accueillant pour l'éducation inclusive.
  - h. Les infrastructures scolaires ne sont pas adaptées aux besoins des enfants handicapés.
  - i. J'ai besoin de plus de formation pour enseigner aux enfants handicapés.
14. En tant que chef d'établissement, quels sont parmi les obstacles/défis suivants ceux qui nuisent à votre gestion de la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées dans votre établissement ?
- a. Mon travail de gestionnaire des pratiques d'enseignement inclusif pour les personnes handicapées ne fait l'objet d'aucune reconnaissance particulière.
  - b. Les classes sont trop grandes pour permettre aux enseignants de dispenser un enseignement adapté aux personnes handicapées dans mon établissement.
  - c. Le matériel didactique et pédagogique disponible est insuffisant dans mon établissement.
  - d. Le matériel didactique et pédagogique requis n'est pas disponible dans mon établissement.
  - e. Le bureau d'éducation du district ne me fournit pas l'aide nécessaire à mon travail.
  - f. La collectivité n'est pas favorable à la scolarisation des enfants handicapés.
  - g. Les infrastructures scolaires ne sont pas adaptées aux besoins des enfants handicapés.

### F. Solutions

15. Quels sont parmi les facteurs suivants ceux qui vous aideraient à dispenser un enseignement adapté aux personnes handicapées dans votre classe/votre école ?
- a. Mesures d'incitation pour les enseignants
  - b. Classes moins nombreuses
  - c. Matériel didactique/pédagogique adéquat
  - d. Disponibilité du matériel didactique/pédagogique approprié

- e. Soutien des autorités scolaires
- f. Engagement de la collectivité
- g. Environnement adapté aux personnes handicapées
- h. Accès pour les enfants handicapés
- i. Une plus grande exposition aux pratiques d'éducation inclusive pour les personnes handicapées
- j. Formation en cours d'emploi aux méthodes d'enseignement adaptées aux enfants handicapés
- k. Autres (veuillez suggérer trois autres moyens qui vous permettraient de renforcer l'inclusion des élèves handicapés dans votre école).

## ANNEXE 11.6

### Questionnaire d'évaluation de la capacité du système local à appuyer la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées – enseignants, parents et élèves (Ghana)

Vous êtes invité à participer à cette étude concernant l'évaluation des capacités du système local : éducation inclusive pour les personnes handicapées en(au) PAYS.

L'enquête comprend une section démographique ainsi qu'une section comportant des questions sur votre opinion générale concernant l'éducation inclusive. Les résultats seront utilisés pour améliorer la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et la qualité de l'éducation en(au) PAYS.

Veuillez cocher les réponses qui décrivent la situation ou reflètent votre point de vue. Veuillez répondre à toutes les questions.

1. Quel poste occupez-vous ?
  - a. Directeur de la coordination du district
  - b. Directeur de l'éducation du district
  - c. Coordonnateur de l'éducation spéciale du district
  - d. Directeur du district en charge de la formation
  - e. Superviseur de circuit
2. Quel est votre sexe ?
  - f. Homme
  - g. Femme
3. Indiquez laquelle des notations suivantes décrit le mieux l'état de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées dans votre district en termes de **lois et de politiques** : 1 = faibles, 2 = mises en route, 3 = établies, 4 = défendues.
  - a. Chaque enfant a droit à une protection contre la discrimination fondée sur le handicap.
  - b. Les enfants handicapés et leurs familles sont en mesure d'exiger réparation des préjudices subis en raison de la discrimination ou d'autres violations de leurs droits.
  - c. Le droit de chaque enfant (y compris les enfants handicapés) de vivre avec sa famille est reconnu par la Loi.
  - d. Les enfants handicapés sont pris en charge et soutenus au sein de leur famille ou au sein d'un milieu familial de substitution.
  - e. Tous les enfants (y compris les enfants handicapés) sont protégés contre toutes les formes de violence à l'école.

- f. Tous les enfants (y compris les enfants handicapés) ont le droit à la participation démocratique dans les écoles et doivent être consultés sur la politique éducative.
- g. Chaque enfant a droit à l'éducation.
- h. La Loi propose une définition de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées et de ses objectifs.
- i. Les ministères suivants (par exemple, Finances, Transport, Planification, Bien-être social, Santé et Justice) participent aux efforts de mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées à l'échelle des districts.
- j. Des mesures de responsabilisation ont été adoptées pour veiller au respect des engagements pris par les divers ministères en faveur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.
- k. Le ministère de l'Éducation est responsable de l'établissement des rapports sur l'éducation inclusive.
- l. Toutes les écoles sont tenues d'être accessibles à tous.
- m. Les enfants handicapés bénéficient d'aménagements raisonnables favorisant leur participation dans le système éducatif.
- n. Les enfants handicapés ont le même programme d'études que leurs pairs non handicapés.
- o. Les enfants handicapés devraient atteindre les mêmes cibles d'apprentissage que leurs pairs non handicapés.
- p. Les enfants handicapés sont évalués à l'aide de systèmes adaptés à leurs besoins.
- q. Des cadres politiques nationaux pour l'éducation inclusive des personnes handicapées sont en place pour soutenir la politique, la pratique et la culture de l'inclusion à tous les niveaux du système général.
- r. L'inclusion et l'accessibilité sont mentionnées/inclues dans les lois, politiques et plans d'action relatifs à l'enseignement général.
- s. Les principes du droit universel à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées sont établis au niveau national, et assortis d'orientations claires sur la manière dont ils doivent être appliqués au niveau local.
- t. Des mécanismes transparents de notification et d'application sont en place pour garantir la responsabilisation à tous les niveaux de l'administration publique.

**4.** S'agissant des **enjeux administratifs**, veuillez répondre aux questions suivantes par *Oui, Non* ou *Pas certain* :

- a. La responsabilité de l'éducation de tous les enfants (y compris au niveau préscolaire) incombe-t-elle principalement au ministère de l'Éducation ?
- b. Existe-t-il une approche gouvernementale et coordonnée pour l'éducation inclusive ?
- c. Le PSE établit-il une politique coordonnée de l'action des organismes publics en faveur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ?
- d. Le Service d'éducation du Ghana a-t-il désigné un chargé de liaison pour assurer la direction du processus dans les différents ministères au niveau des districts ?
- e. Le Service d'éducation du Ghana est-il responsable de la supervision de la mise en œuvre, de l'examen, de la coordination, du suivi et de l'évaluation des politiques, ainsi que de l'évaluation d'impact au niveau des districts ?
- f. Les enseignants, y compris les enseignants handicapés, sont-ils soutenus pour travailler dans des conditions d'éducation inclusives ?
- g. Les cadres administratifs, financiers et politiques et les cadres de gestion de l'éducation des enfants handicapés relèvent-ils du ministère de l'Éducation ?

5. S'agissant des **finances**, veuillez répondre aux questions suivantes par

*Oui, Non ou Pas certain :*

- a. Le ministère de l'Éducation dispose-t-il d'un budget spécialement consacré à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées au niveau des districts ?
- b. Des ressources ont-elles été prévues pour financer la mise en œuvre à l'échelle locale des services et programmes nécessaires ?
- c. Les financements en faveur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées sont-ils débloqués en temps utile ?
- d. Recevez-vous les montants qui vous ont effectivement été alloués dans le budget ?
- e. L'allocation que vous recevez suffit-elle à la réalisation des activités prévues de promotion de l'éducation inclusive ?

6. S'agissant des **compétences**, veuillez répondre aux questions suivantes par

*Oui, Non ou Pas certain :*

- a. Les fonctionnaires de district ont-ils bénéficié de programmes de renforcement des capacités en matière de politiques de promotion de l'éducation inclusive et d'application de ces politiques au niveau des districts ?
- b. Les personnes qui souhaitent participer à ces programmes de renforcement des capacités doivent-ils répondre à des critères d'admissibilité ?
- c. Les autorités ont-elles adopté des mesures pour encourager les pratiques innovantes et prometteuses qui s'appuient sur les capacités locales pour promouvoir l'éducation inclusive ?
- d. Le Service de l'éducation du Ghana supervise-t-il l'élaboration/l'examen de la formation et du perfectionnement professionnel de l'ensemble des membres du personnel éducatif en collaboration avec d'autres intervenants clés du secteur ?
- e. Le district possède-t-il des agents qualifiés capables d'aider les parents à répondre aux besoins des enfants handicapés ?

## Sources et types de données disponibles sur le handicap et utilisation de ces données

Avant toute analyse, il sera nécessaire de comprendre quelles sont les données disponibles qui sont pertinentes pour l'éducation des enfants handicapés. Le tableau 11.13 présente un aperçu des principales sources de données sur les enfants handicapés et du type d'informations que chacune d'entre elles peut (ou ne peut pas) fournir. Pour les systèmes de données administratives, l'évaluation est basée sur l'analyse d'un échantillon de 40 questionnaires SIGE. Il convient cependant de noter que d'autres types de systèmes de données administratives sont en place dans certains pays<sup>82</sup>. Le tableau 11.14 montre ensuite comment les données recueillies à l'aide de ces différents systèmes peuvent servir à l'analyse, et offre un éclairage sur la situation des enfants handicapés en éducation, ainsi que sur les limites de certaines données.

TABLEAU 11.13 Sources principales de données d'information sur l'éducation des enfants handicapés

Source des données	Scolarisation, progression et acquis scolaires des enfants	Environnement et ressources matérielles et humaines	Attitudes à l'égard des enfants handicapés
<b>SIGE ou autres systèmes de données administratives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre par type de handicap d'enfants scolarisés recueilli par environ la moitié des SIGE ; la catégorisation varie en fonction des types et de la gravité du handicap couvert.</li> <li>• La quasi-totalité (80-90 %) des SIGE contenant des informations sur le handicap recueillent ces informations par niveau scolaire et par sexe, mais presque aucun ne collecte des informations sur le redoublement.</li> <li>• Les raisons de l'abandon sont parfois notées, mais ne sont pas liées au handicap, sauf dans le cas des SIGE fondés sur les élèves.</li> <li>• Lorsque les résultats des examens sont enregistrés dans le questionnaire SIGE, les informations sur le handicap des élèves participants ne sont généralement pas incluses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une grande majorité des SIGE contiennent certaines informations sur l'environnement scolaire (par exemple, le mobilier, les toilettes, l'équipement). Les données sur les infrastructures ou les matériels conçus spécialement pour les enfants handicapés sont très rarement disponibles.</li> <li>• Les SIGE recueillent souvent des informations sur le personnel éducatif, notamment sur les titres de poste, la formation initiale et parfois la formation continue. Les titres de poste peuvent inclure une référence claire à l'éducation des enfants handicapés dans les systèmes qui disposent d'un personnel spécialisé (ce qui n'est pas le cas de tous), avec des titres de poste tels que « enseignant pour les malvoyants » ou « conseiller pour les besoins spéciaux ».</li> <li>• Il est peu probable que les informations sur la formation soient suffisamment détaillées pour permettre d'évaluer l'aptitude des enseignants à un enseignement adapté aux besoins des personnes handicapées.</li> </ul>	Aucune information recueillie sur les attitudes à l'égard des enfants handicapés.
<b>Enquêtes et recensements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Données sur le handicap (modèle médical ou social, certains utilisant la série de questions du Groupe de Washington) collectées dans au moins un tiers des pays par le biais d'enquêtes/recensements qui remontent à moins de 10 ans, ce qui permet de faire un lien entre le handicap et le niveau d'éducation.</li> <li>• Un petit nombre d'enquêtes/recensements, bien qu'ils ne collectent pas de données systématiques sur le handicap, posent des questions sur le handicap des chômeurs ou des élèves ayant abandonné l'école.</li> <li>• Aucune information n'est fournie sur les résultats de l'apprentissage ou les services fournis par l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certaines des enquêtes/recensements fournissent des informations sur la distance entre le domicile et l'école. Certaines fournissent aussi des informations sur les causes de la non-fréquentation ou de l'abandon scolaire qui peuvent être liées à un handicap et à des facteurs comme l'environnement, les attitudes, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certaines enquêtes/recensements fournissent des informations sur les causes de non-participation/abandon qui peuvent être liées au handicap et à des facteurs comme les attitudes, etc.</li> <li>• Le MICS de Serbie a recueilli des informations sur les attitudes à l'égard du handicap (inclusion dans les familles et les écoles, et perspectives d'avenir pour les enfants handicapés). Ces informations sont toutefois très rarement disponibles.</li> </ul>

82 Ce sera le cas, par exemple, dans certains pays d'Europe de l'Est. Notez que les types de données que l'on trouve dans les SIGE et dans d'autres systèmes de données peuvent se ressembler étant donné qu'ils partagent les mêmes sources (dossiers administratifs).

<b>Données sur les ressources humaines</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aucune information recueillie sur les enfants handicapés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les données sur les ressources humaines doivent inclure des informations sur les titres des personnels de l'éducation. Il s'agit d'informations sur les enseignants et le personnel spécialisés qui s'occupent des enfants handicapés, lorsqu'il en existe dans le pays.</li> <li>Les données relatives aux ressources humaines doivent contenir des informations sur la formation initiale des enseignants et peuvent également inclure des informations sur la formation continue (par exemple, la durée ou le nombre de cours, éventuellement le titre), mais ne comprennent généralement pas de description du contenu de la formation elle-même.</li> </ul>	Aucune information recueillie sur les attitudes à l'égard des enfants handicapés.
<b>Évaluations de l'apprentissage / examens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Très peu d'enquêtes d'évaluation des acquis scolaires (essentiellement seulement certaines enquêtes du PASEC) posent des questions explicites sur les enfants handicapés. La plupart excluent de l'échantillon tous ou la plupart des enfants handicapés (par exemple PISA, TIMSS, PIRLS). Peu de bases de données sur les examens contiennent des données relatives au handicap.</li> <li>La qualité des données peut être faible, révélant beaucoup sur les perceptions et la compréhension du handicap comme sur les enfants handicapés eux-mêmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La majorité des enquêtes d'évaluation des acquis scolaires contiennent des informations sur l'environnement scolaire. Il est cependant extrêmement rare que ces informations comprennent des questions sur le matériel ou les infrastructures spécialement adaptés aux enfants handicapés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les enquêtes d'évaluation des acquis scolaires fournissent souvent des informations sur les pratiques et les perceptions des enseignants, ainsi que sur leur formation. Bien qu'elles ne s'intéressent pas spécialement aux enfants handicapés, ces enquêtes peuvent donner une indication de la mesure dans laquelle les profils, les attitudes et les pratiques des enseignants sont susceptibles de favoriser l'intégration des enfants handicapés.</li> </ul>
<b>Autres sources de données et d'informations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des études spécifiques sur les enfants handicapés peuvent fournir des informations sur le nombre et les types de handicaps.</li> <li>Les études non scolaires peuvent fournir des informations sur le handicap, généralement obtenues à partir d'une des autres sources mentionnées ci-dessus (SIGE, enquêtes auprès des ménages et recensements).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le ministère de l'Éducation devrait disposer d'informations sur les normes existantes pour les bâtiments scolaires ou l'environnement scolaire. Il peut également disposer d'informations sur les efforts en cours pour réhabiliter les bâtiments scolaires ainsi que sur la prise en compte des adaptations requises pour satisfaire aux besoins des personnes handicapées.</li> <li>Les établissements de formation des enseignants devraient disposer d'informations sur le programme de formation initiale. Les informations sur la formation continue peuvent être disponibles au niveau du ministère de l'Éducation ou de l'établissement ou par l'intermédiaire d'ONG proposant des cours particuliers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des études spéciales sur le handicap ou d'autres études (par exemple, des enquêtes de perception comprenant des questions sur le handicap) peuvent fournir des informations supplémentaires.</li> </ul>

**TABLEAU 11.14** Utilisation des données sur l'éducation des enfants handicapés

Catégorie	Type d'information (source des données)	Indicateurs mesurés / utilisation des données	Limites
Scolarisation	Handicap et niveau d'éducation de tous les enfants ( <i>plus d'un tiers des enquêtes sur les ménages, des recensements</i> ).	Taux globaux d'enfants non scolarisés, préscolaire pour enfants handicapés ou non – par type de handicap, sexe, lieu d'habitation, niveau de richesse, etc. Non-scolarisation ou entrée tardive, abandon, pour différentes classes d'âge. Progression des enfants handicapés ou non d'un niveau à l'autre. Proportion des enfants non scolarisés qui sont handicapés.	Petite taille des échantillons d'enfants handicapés. Niveau préscolaire pas toujours inclus. Définitions variées du handicap et des instruments – modèle médical, manque de standardisation.
	Handicaps des enfants non scolarisés uniquement (certaines enquêtes auprès des ménages, recensements).	Proportion des enfants non scolarisés qui sont handicapés.	Définition variable/pas de définition du handicap. Peuvent trahir la perception d'un lien entre le handicap et la non-scolarisation/l'abandon.

<b>Scolarisation</b>	Nombre d'enfants handicapés scolarisés, par classe et par sexe ( <i>la moitié des SIGE</i> ).	Mesure indirecte du cheminement scolaire, des abandons et de la persistance chez les enfants handicapés. Comparaison avec d'autres enfants. Peut aider à distinguer les enfants des classes régulières, des classes spécialisées dans les écoles régulières ou les écoles spécialisées.	Enfants scolarisés seulement. Généralement pas de données de répétition : besoin de mesures indirectes de la persistance/du cheminement scolaire. Variations de la perception/de la compréhension du handicap chez les répondants du SIGE.
	Non-scolarisation et handicap ( <i>certaines études sur la non-scolarisation</i> ).	Description des enfants non scolarisés, y compris des informations sur le handicap.	Les études sur la non-scolarisation ont tendance à s'appuyer sur les enquêtes auprès des ménages, les recensements et les données des SIGE : elles présentent les mêmes limites que ces sources de données.
<b>Acquis scolaires</b>	Résultats d'examens des enfants handicapés ( <i>très peu de SIGE ou de bases de données sur les examens</i> ).	Comparaison des résultats avec et sans handicap.	Variations de la perception/de la compréhension du handicap chez les répondants du SIGE.
	Informations sur le handicap et les résultats d'apprentissage des candidats ( <i>certaines examens du PASEC, peut-être d'autres enquêtes</i> ).	Comparaison des résultats avec et sans handicap, et établissement de liens avec d'autres facteurs (relatifs à l'élève ou à l'école).	Difficulté des répondants à définir les handicaps - faible qualité des données.
<b>Environnement physique et ressources de l'école</b>	Informations générales sur l'environnement scolaire : équipements, mobilier, infrastructures, etc. Peuvent inclure des informations sur le contexte plus large ( <i>la plupart des SIGE ; évaluations de l'apprentissage</i> ).	Disponibilité des produits de base et infrastructures essentiels pour les enfants handicapés et non handicapés (par exemple, des toilettes).	Informations de nature très générale.
	Informations sur les ressources spécialement adaptées aux besoins des enfants handicapés ( <i>très peu de SIGE, de recensements ou d'enquêtes</i> ).	Disponibilité de ressources spécialement adaptées aux besoins des enfants handicapés.	Rarement disponibles.
	Distance entre l'école et le domicile ( <i>certaines enquêtes sur les ménages, recensements</i> ).	Obstacles physiques auxquels les enfants sont confrontés, liens avec le handicap et le degré d'instruction des enfants.	La petite taille des échantillons d'enfants handicapés nuit à l'analyse des liens avec le handicap.
	Raisons de l'abandon, de la non-scolarisation ( <i>certaines enquêtes auprès des ménages, recensements</i> ).	Obstacles physiques, financiers, comportementaux ou autres auxquels sont confrontés les enfants avec ou sans handicap.	
	Raisons de l'abandon non liées au handicap ( <i>certaines SIGE</i> ).	Compréhension générale des obstacles dans le pays qui peuvent nuire aux enfants handicapés et/ou aux autres enfants.	
	Informations sur les normes applicables aux bâtiments scolaires/à l'environnement et sur tout projet de rénovation / réhabilitation en cours dans les écoles ( <i>ministère de l'Éducation</i> ).	Certaines informations sur l'environnement scolaire théorique	Les écoles ne sont pas toutes construites par l'État et ne relèvent pas toutes des normes existantes. La théorie et la pratique peuvent différer.

<b>Enseignants et autres personnels</b>	Titres des postes du personnel de l'éducation ( <i>SIGE, base de données sur les ressources humaines</i> ).	Informations sur le personnel spécialisé.	Noter que les pays ne disposent pas tous d'un tel personnel.
	Durée, titres des membres du personnel en formation initiale ou continue ( <i>SIGE, base de données sur les ressources humaines, établissements de formation des enseignants, évaluations de l'apprentissage</i> ).	Les informations générales sur le nombre d'enseignants formés peuvent être recoupées avec les informations sur le contenu de la formation afin d'évaluer l'adéquation de la formation aux besoins des enfants handicapés.	
	Contenu de la formation initiale et continue ( <i>établissements de formation des enseignants, prestataires de formation continue de l'État /des ONG</i> ).		
	Méthodes pédagogiques des enseignants/chefs d'établissement, perceptions, non particulières au handicap ( <i>certaines études, évaluations de l'apprentissage</i> ).	Informations générales sur les méthodes et les perceptions.	Informations souvent très génériques (par exemple, centrées sur l'enfant), sauf si une étude spécifique a été entreprise.
	Méthodes d'intégration des enseignants/chefs d'établissement, perceptions du handicap ( <i>enquêtes sur les perceptions, études spécifiques</i> ).	Obstacles/facteurs favorables rencontrés par les enfants handicapés	
<b>Attitudes à l'égard des enfants handicapés</b>	Raisons de l'abandon, de la non-participation ( <i>certaines enquêtes auprès des ménages, recensements</i> ).	Obstacles physiques, financiers, comportementaux ou autres auxquels sont confrontés les enfants avec ou sans handicap.	
	Attitudes à l'égard du handicap ( <i>MICS de la Serbie, études spécifiques, enquêtes sur les perceptions</i> ).	Obstacles/facteurs favorables rencontrés par les enfants handicapés	

## Questionnaire sur les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive – enseignants ou autres parties concernées (Ghana)

### A. Questions générales

1. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non avec les déclarations suivantes (*Tout à fait d'accord, D'accord, Pas d'accord, Pas du tout d'accord*) :
  - a. Je suis en faveur de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.
  - b. L'éducation inclusive sera bénéfique aux élèves ayant des besoins spéciaux ou souffrant d'un handicap.
  - c. L'éducation inclusive profitera aux élèves sans besoins spéciaux/handicap.
  - d. L'éducation inclusive est la meilleure façon d'éduquer les élèves ayant des besoins/handicaps particuliers.
  - e. Tous les enseignants en formation initiale doivent justifier d'une expérience de l'enseignement dans un (des) cadre(s) inclusif(s).
  - f. Tous les enseignants devraient être formés et préparés à enseigner à tous les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ou des handicaps différents dans un cadre inclusif.
  
2. Depuis combien de temps travaillez-vous comme enseignant ?
  - a.  0-2 ans
  - b.  3-5 ans
  - c.  6-9 ans
  - d.  10-15 ans
  - e.  15+ ans
  
3. Souffrez-vous d'un handicap ?  Oui  Non
  - a. Si *oui*, prière de préciser .....
  
4. Avez-vous été formé à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées ?  Oui  Non
  - a. Si *oui*, prière d'indiquer le nom de l'institution/organisation qui a offert cette formation et quand cette formation a été organisée. ....
  
5. Sur une échelle de 1 à 5 (1 signifiant le moins), veuillez indiquer dans quelle mesure les concepts et les approches de l'éducation inclusive pour les personnes handicapées étaient intégrés dans le programme de formation.

### B. Questions sur la formation reçue sur l'éducation inclusive pour les personnes handicapées

6. D'après ce que vous avez pu retenir de la formation, avez-vous une connaissance adéquate des aspects suivants ?
  - a. Permettre à un plus grand nombre de personnes d'accéder à l'éducation, à l'exclusion des personnes handicapées.
  - b. Permettre à un plus grand nombre de personnes d'accéder à l'éducation, y compris les personnes handicapées.
  - c. Utiliser des activités d'apprentissage variées pour faire participer un large éventail d'apprenants.
  - d. Répondre aux besoins des apprenants handicapés.

- e. Aider les personnes handicapées à devenir enseignants.
- f. Éduquer davantage d'enfants handicapés dans les écoles régulières.
- g. Répondre aux besoins des apprenants considérés comme ayant des difficultés de comportement.
- h. Répondre aux besoins des apprenants souffrant de handicaps auditifs ou visuels.
- i. Répondre aux besoins des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage.
- j. Répondre aux besoins des apprenants souffrant de troubles de la mobilité ou de la coordination physique.
- k. Évaluer ou tester l'apprentissage des personnes handicapées.

**7.** Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non avec les énoncés suivants (Tout à fait d'accord, D'accord, Pas d'accord, Pas du tout d'accord) :

- a. Mettre davantage l'accent sur l'inclusion et le handicap dans la formation des enseignants permettrait d'améliorer l'inclusivité de l'éducation pour les personnes handicapées.
- b. Les enseignants des zones urbaines reçoivent une meilleure formation et un meilleur soutien pour inclure les personnes handicapées que les enseignants des zones rurales.
- c. La capacité de la profession enseignante est trop faible à l'heure actuelle pour promouvoir des améliorations sensibles en matière d'inclusion des personnes handicapées.
- d. Les capacités des services de formation initiale sont actuellement insuffisantes pour apporter des améliorations sensibles à l'intégration des personnes handicapées.
- e. Il existe des exemples limités d'application de bonnes pratiques en matière de formation des enseignants qui favorisent l'inclusivité des personnes handicapées et la satisfaction de leurs besoins.
- f. Exposer davantage d'enseignants à la pratique de l'inclusion en classe permettrait d'améliorer la capacité de ces enseignants à favoriser l'inclusion dans leur travail.
- g. L'éducation inclusive a été renforcée dans la formation des enseignants au cours de la période récente.
- h. L'éducation inclusive a perdu de l'importance dans la formation des enseignants au cours de la période récente.
- i. L'inclusion des apprenants handicapés a été renforcée dans la formation des enseignants au cours de la période récente.
- j. L'inclusion des apprenants handicapés a perdu de l'importance dans la formation des enseignants au cours de la période récente.
- k. La politique de l'éducation est favorable à l'éducation inclusive des personnes handicapées.
- l. Les enseignants comprennent généralement mieux désormais l'éducation inclusive pour les personnes handicapées.
- m. Les mesures d'incitation et la supervision des enseignants encouragent une pratique d'enseignement inclusive pour les apprenants handicapés.
- n. Les mesures d'incitation et la supervision des enseignants découragent une pratique d'enseignement inclusive pour les apprenants handicapés.
- o. Autres (que devons-nous faire de plus ou améliorer en ce qui a trait à la capacité des enseignants à inclure les personnes handicapées dans l'éducation) ?

**8.** Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non avec les déclarations suivantes (Tout à fait d'accord, D'accord, Pas d'accord, Pas du tout d'accord) :

- a. J'ai confiance en mes aptitudes à enseigner aux enfants ayant des besoins spéciaux ou souffrant d'un handicap.

- b. J'ai reçu une formation adéquate pour répondre aux besoins des enfants ayant des besoins/handicaps particuliers.
- c. Je deviens facilement frustré lorsque j'ai à enseigner à des élèves ayant des besoins ou des handicaps particuliers.
- d. Je deviens anxieux lorsque j'apprends qu'un élève ayant des besoins spéciaux/des handicaps sera dans ma classe.
- e. Bien que les enfants diffèrent sur le plan intellectuel, physique et psychologique, je crois que tous les enfants peuvent apprendre dans la plupart des environnements (peu importe ce qui est disponible).
- f. Je crois que les enfants ayant des besoins ou des handicaps particuliers peuvent progresser dans leurs études.
- g. Je pense que les enfants ayant des besoins spéciaux ou souffrant d'un handicap devraient être placés dans des salles de classe séparées.
- h. Je suis à l'aise pour enseigner à un enfant qui souffre d'un handicap léger ou modéré. (Expliquez à quelle catégorie vous faites référence.)
- i. J'ai de la difficulté à enseigner à un élève souffrant d'une déficience cognitive.
- j. Je peux gérer de manière adéquate les élèves ayant des problèmes de comportement légers à modérés.
- k. Je dispose de matériel d'enseignement et d'apprentissage pour aider les élèves ayant des besoins ou des handicaps particuliers.
- l. Je décrirais les infrastructures de mon établissement comme étant adaptées aux besoins des personnes handicapées.
- m. Mon environnement scolaire est adapté aux personnes handicapées.

**9.** Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non avec les énoncés suivants (Tout à fait d'accord, D'accord, Pas d'accord, Pas du tout d'accord) :

- a. J'ai du mal à surmonter mon choc initial lorsque je fais la connaissance de personnes gravement handicapées.
- b. J'ai peur de regarder en face une personne handicapée.
- c. J'ai tendance à limiter la durée de mes contacts avec les personnes handicapées et d'y mettre fin le plus rapidement possible.
- d. Je me sentirais très mal si j'avais un handicap.
- e. Je tremble à l'idée que je pourrais un jour devenir handicapé
- f. Les élèves qui ont des difficultés à exprimer leurs pensées verbalement devraient être placés dans des classes régulières.
- g. Les élèves qui échouent souvent aux examens devraient être placés dans des classes régulières.
- h. Les élèves qui ont besoin d'un programme académique individualisé devraient être placés dans des classes régulières.
- i. Les élèves distraits devraient être placés dans des classes régulières.
- j. Les élèves qui ont besoin de dispositifs d'aide à la communication (par exemple, le braille et la langue des signes) devraient être placés dans des classes régulières.
- k. Ma charge de travail sera plus lourde si j'ai des élèves handicapés dans ma classe.
- l. Il sera difficile d'accorder une attention appropriée à tous les élèves dans une classe inclusive.
- m. Je serai plus stressé si j'ai des élèves handicapés dans ma classe.
- n. Les élèves handicapés ne seront pas acceptés par le reste de la classe.
- o. Je n'ai ni les connaissances ni les compétences requises pour enseigner à des élèves handicapés.

## Questionnaire sur l'expérience scolaire des enfants handicapés (Ghana)

1. Avez-vous fréquenté l'école pendant la présente année scolaire ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
<p>2. Dans la <i>négative</i>, les raisons pour lesquelles vous n'avez pas fréquenté l'école ou avez abandonné figurent-elles parmi les suivantes (voir à droite) ?</p> <p>Classez par ordre d'importance les trois principales raisons parmi celles énumérées à droite :</p> <p>1<sup>ère</sup> raison :</p> <p>2<sup>e</sup> raison :</p> <p>3<sup>e</sup> raison :</p>	<p><b>Raisons possibles :</b></p> <p>a. Pas d'argent pour les frais/uniformes/livres</p> <p>b. Piètre qualité de l'école/éducation</p> <p>c. L'école n'est pas sûre</p> <p>d. Maladie</p> <p>e. Handicap</p> <p>f. Mes parents/aînés s'y objectent</p> <p>g. Je devais travailler hors de la maison ou pour les affaires de la famille</p> <p>i. Je devais aider à la maison/soigner les enfants</p> <p>j. L'école est trop éloignée de mon domicile</p> <p>k. L'école ne partage pas mes croyances</p> <p>l. Il n'y a pas de femmes enseignantes</p> <p>m. Troubles sociaux /insécurité</p> <p>n. Manque d'intérêt</p> <p>o. Autre (veuillez préciser)</p>
3. Pensez-vous que tous les enfants ont le droit d'aller à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
4. Quelle est l'aspect de la vie scolaire que vous aimez le plus ?	<p>a) J'aime apprendre</p> <p>b) J'aime jouer avec mes amis</p> <p>c) J'aime mon professeur</p> <p>d) Autre ou ne sais pas</p>
5. Y a-t-il quelque chose que vous n'aimez pas dans votre école ? (entourer la lettre correspondant à la ou les réponses choisies)	<p>a) Il n'y a pas assez de lumière dans la classe.</p> <p>b) Je ne vois pas bien ce que l'enseignant écrit.</p> <p>c) Il n'y a pas assez de sièges dans la classe.</p> <p>d) Il y a trop d'élèves dans ma classe.</p> <p>e) Je n'entends pas bien.</p> <p>f) Certains élèves ne m'aiment pas/je ne me sens pas accepté par mes camarades de classe.</p> <p>g) Les enseignants ne m'aiment pas/ne me traitent pas bien.</p> <p>h) Je n'ai pas de livres/fournitures scolaires.</p> <p>i) J'ai de la difficulté à apprendre.</p> <p>j) Je n'ai pas d'amis à l'école.</p> <p>k) Je suis puni par mon professeur.</p> <p>l) Je ne me sens pas bien accueilli par mon professeur.</p> <p>m) Il y a trop de bruit dans la salle de classe.</p> <p>n) Je n'ai pas d'amis à l'école/Je suis victime de harcèlement.</p> <p>o) Il fait trop chaud dans la salle de classe.</p> <p>p) Je ne peux pas me déplacer dans la classe/l'école.</p> <p>q) Il n'y a de toilettes/d'eau à l'école.</p> <p>r) Autre (veuillez préciser)</p>

<b>6.</b> Que pourrait-on faire pour améliorer votre école ?	Veillez fournir une réponse
<b>7.</b> Vos professeurs se soucient-ils de votre réussite scolaire ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>8.</b> Vos professeurs vous aident-ils à apprendre ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>9.</b> Avez-vous des livres à lire chez vous (à l'exclusion des livres ou manuels religieux) ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>10.</b> Les enseignants font-ils en sorte que vous vous sentiez le bienvenu dans la classe ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>11.</b> Combien de jours votre professeur était-il absent de votre classe la semaine dernière?	<input type="checkbox"/> Aucun <input type="checkbox"/> Un ou deux <input type="checkbox"/> Plus de deux <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>12.</b> Votre école dispose-t-elle d'installations d'eau potable ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>13a.</b> Votre école dispose-t-elle de toilettes en état de marche ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>13b.</b> Dans l'affirmative, utilisez-vous des toilettes à l'école?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
<b>13c.</b> Dans la négative, pourquoi pas ?	Veillez fournir une réponse
<b>14a.</b> Votre école dispose-t-elle d'espaces de jeu et de socialisation pour les enfants ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>14b.</b> Vous sentez-vous en sécurité dans ces endroits ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>14c.</b> Dans la négative, pourquoi pas ?	Veillez fournir une réponse

## Questionnaire pour les parents d'enfants handicapés fréquentant l'école régulière (Ghana)

### A. GÉNÉRALITÉS

1. Quel est votre niveau d'éducation ?	<input type="checkbox"/> Université <input type="checkbox"/> Formation technique/professionnelle <input type="checkbox"/> Deuxième cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Premier cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Aucune scolarité <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
2. Quel est votre état civil ?	a. Marié b. Divorcé c. Jamais marié d. Autre (veuillez préciser)
3. Combien d'enfants d'âge scolaire (4-17 ans) avez-vous ?	Veuillez fournir une réponse
4. Combien de vos enfants en âge d'aller à l'école sont handicapés ?	Veuillez fournir une réponse
5a. Tous vos enfants sont-ils scolarisés ? (entourer la bonne réponse)	Oui Non Certains d'entre eux Autre (veuillez préciser)
5b. Dans la <i>négative</i> , pourquoi pas ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)	a) Pas d'argent pour les frais/uniformes/livres b) Piètre qualité de l'école/éducation c) Les écoles ne sont pas sûres d) Maladie e) Handicap f) Je dois travailler hors de la maison ou pour les affaires de la famille g) Je dois aider à la maison/soigner les enfants h) L'école est trop éloignée de mon domicile i) L'école ne partage pas mes croyances j) Il n'y a pas de femmes enseignantes k) Troubles sociaux /insécurité l) Manque d'intérêt m) Autre (veuillez préciser)
6. Quel type d'école fréquentent-ils ?	Classe régulière dans une école régulière Classe spéciale dans une école régulière École spéciale pour enfants handicapés Autre (veuillez préciser)

## B. CONNAISSANCES

<b>7.</b> Savez-vous que chaque enfant (avec ou sans handicap) a le droit à l'éducation au Ghana ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>8a.</b> Pensez-vous que les enfants handicapés tireront profit de leur scolarisation ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<b>8b.</b> Dans l' <i>affirmative</i> , pourquoi ? (choisir toutes les réponses qui s'appliquent)	a. Ils apprendront à lire et à écrire b. Ils apprendront à prendre soin d'eux-mêmes c. Ils pourront trouver un emploi d. C'est un droit des enfants e. Autre (prière de préciser)
<b>9.</b> Êtes-vous d'accord avec les déclarations suivantes ?	Les enfants handicapés n'ont pas besoin d'être éduqués. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Les enfants handicapés ne sont pas capables d'apprendre. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Les écoles ne peuvent pas répondre aux besoins des enfants handicapés. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Les enfants handicapés ne seraient pas en sécurité à l'école. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Il serait mauvais de mélanger les enfants avec et sans handicap. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non

## C. ENJEUX LIÉS À L'OFFRE

<p><b>10a.</b> Votre enfant a-t-il besoin d'aide pour se rendre à l'école ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p><b>10b.</b> Dans l'<i>affirmative</i>, est-ce parce que (cocher toutes les réponses pertinentes) :</p>	<input type="checkbox"/> Il est trop jeune pour s'y rendre tout seul <input type="checkbox"/> Son école est trop éloignée pour y aller seul <input type="checkbox"/> Il est dangereux d'y aller seul
<p><b>11.</b> Combien de temps faut-il généralement à votre enfant pour se rendre à l'école ?</p>	<input type="checkbox"/> Moins de 30 minutes <input type="checkbox"/> De 30 à 60 minutes <input type="checkbox"/> Plus d'une heure <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p><b>12.</b> Les enseignants sont-ils disposés à aider votre enfant handicapé à apprendre à l'école ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p><b>13.</b> Les enseignants vous apportent-ils un soutien en tant que parent d'un enfant handicapé ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p><b>14.</b> L'école dispose-t-elle de services ou d'aides spécifiques (orthophoniste, accompagnateur, interprétation en langue des signes, etc.) dont votre enfant a besoin pour aller à l'école ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p><b>15.</b> L'école dispose-t-elle de dispositifs/technologies d'assistance (manuel en braille, appareil auditif, fauteuil roulant, etc.) dont votre enfant a besoin pour aller à l'école ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p><b>16.</b> Votre enfant est-il en sécurité à l'école ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p>Dans la <i>négative</i>, pourquoi pas ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)</p>	<p>a. Pas de toilettes/urinoir            b. Pas d'eau potable            c. Harcèlement            d. Pas de rampes            e. Châtiments corporels            f. Éloignement            g. Autre (prière de préciser)</p>

## D. ENJEUX LIÉS À LA DEMANDE

17. Votre enfant handicapé a-t-il manqué des jours d'école au cours du dernier mois ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
Dans l' <i>affirmative</i> , pourquoi ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)	a. Il n'aime pas l'école b. Harcèlement c. Pas de dispositifs d'assistance d. École trop éloignée e. Les enseignants ne sont pas accueillants f. Pas d'argent pour les frais de scolarité g. Autre (prière de préciser)
18. Qu'est-ce qui pourrait aider votre enfant handicapé à aller à l'école (entourer toutes les réponses qui s'appliquent) ?	a. Transport scolaire b. Appareils d'assistance (prothèses auditives, fauteuil roulant, lunettes, etc.) c. Un environnement scolaire sûr et accueillant d. Disponibilité de services spéciaux (interprétation en langue des signes, orthophoniste, etc.) e. Bourse/assistance financière pour aider à couvrir les frais de scolarité f. Autre (prière de préciser)

## E. RECOMMANDATIONS

19. Les enseignants de votre enfant devraient-ils veiller à ce qu'il se sente mieux accueilli en classe ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
20. Votre enfant devrait-il se sentir mieux accepté par ses camarades de classe ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
21. L'école devrait-elle être plus attentive à l'éducation de votre enfant ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
22. Les enseignants maltraitent-ils votre enfant à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
23. Les parents devraient-ils contribuer ou se joindre aux travaux communaux pour construire des rampes, des toilettes accessibles, etc. afin de faciliter la circulation des enfants handicapés dans l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas

## Questionnaire pour les parents d'enfants non handicapés fréquentant l'école régulière (Ghana)

### A. GÉNÉRALITÉS

1. Quel est votre niveau d'éducation ?	<input type="checkbox"/> Université <input type="checkbox"/> Formation technique/professionnelle <input type="checkbox"/> Deuxième cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Premier cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Aucune scolarité <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
2. Quel est votre état civil ?	a. Marié b. Divorcé c. Jamais marié d. Autre (veuillez préciser)
3. Combien d'enfants d'âge scolaire (4-17 ans) avez-vous ?	Veuillez fournir une réponse
4. Combien de vos enfants en âge d'aller à l'école sont handicapés ?	Veuillez fournir une réponse
5a. Tous vos enfants sont-ils scolarisés ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Certains d'entre eux <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
5b. Dans la <i>négative</i> , pourquoi pas ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)	a) Pas d'argent pour les frais/uniformes/livres b) Piètre qualité de l'école/éducation c) Les écoles ne sont pas sûres d) Maladie e) Handicap f) Mes parents/aînés s'y objectent g) Je dois travailler hors de la maison ou pour les affaires de la famille h) Je dois aider à la maison/soigner les enfants i) L'école est trop éloignée de mon domicile j) L'école ne partage pas mes croyances k) Il n'y a pas de femmes enseignantes l) Troubles sociaux/insécurité m) Manque d'intérêt n) Autre (veuillez préciser)
6. Quel type d'école fréquentent-ils ?	<input type="checkbox"/> Classe régulière dans une école régulière <input type="checkbox"/> Classe spéciale dans une école régulière <input type="checkbox"/> École spéciale pour enfants handicapés <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)

## B. CONNAISSANCES

<p><b>1.</b> Savez-vous que chaque enfant (avec ou sans handicap) a le droit à l'éducation au Ghana ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>2a.</b> Pensez-vous que les enfants handicapés tireront profit de leur scolarisation ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>2b.</b> Dans l'<i>affirmative</i>, pourquoi ? (choisir toutes les réponses qui s'appliquent)</p>	<p>a. Ils apprendront à lire et à écrire  b. Ils apprendront à prendre soin d'eux-mêmes  c. Ils pourront trouver un emploi  d. C'est un droit des enfants  e. Autre (prière de préciser)</p>
<p><b>3.</b> Êtes-vous d'accord avec les déclarations suivantes ? (Entourer les réponses sélectionnées)</p>	<p>Les enfants handicapés n'ont pas besoin d'être éduqués. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Les enfants handicapés ne sont pas capables d'apprendre. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Les écoles ne peuvent pas répondre aux besoins des enfants handicapés. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Les enfants handicapés ne seraient pas en sécurité à l'école. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Il serait mauvais de mélanger les enfants avec et sans handicap. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p>
<p><b>4a.</b> Êtes-vous à l'aise avec le fait que votre enfant apprenne dans la même classe que des enfants handicapés ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>4b.</b> Dans la <i>négative</i>, pourquoi pas ?</p>	<p>a. Un tabou dans la collectivité.  b. Cela ralentira l'apprentissage des élèves réguliers en classe.  c. Peur de la contagion.  d. Autre (prière de préciser).</p>
<p><b>5a.</b> Êtes-vous à l'aise avec le fait que votre enfant aide un enfant handicapé à se rendre à l'école ou à en revenir ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>5b.</b> Dans la <i>négative</i>, pourquoi pas ?</p>	<p>a. Un tabou dans la collectivité  b. Il lui faudra trop de temps pour se rendre à l'école et en revenir  c. Peur de la contagion  d. Autre (prière de préciser)</p>
<p><b>6a.</b> Pensez-vous que les enfants handicapés tireront profit de leur scolarisation ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>6b.</b> Dans l'<i>affirmative</i>, pourquoi ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)</p>	<p>a. Ils apprendront à lire et à écrire  b. Ils apprendront à prendre soin d'eux-mêmes  c. Ils pourront trouver un emploi  d. C'est un droit des enfants</p>

## Questionnaire pour les parents d'enfants handicapés fréquentant une école spéciale (Ghana)

## A. GÉNÉRALITÉS

1. Quel est votre niveau d'éducation ?	<input type="checkbox"/> Université <input type="checkbox"/> Formation technique/professionnelle <input type="checkbox"/> Deuxième cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Premier cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Aucune scolarité <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
2. Quel est votre état civil ?	Marié Divorcé Jamais marié Autre (veuillez préciser)
3. Combien d'enfants d'âge scolaire (4-17 ans) avez-vous ?	Veuillez fournir une réponse
4. Combien de vos enfants en âge d'aller à l'école sont handicapés ?	Veuillez fournir une réponse
5a. Tous vos enfants sont-ils scolarisés ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Certains d'entre eux <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
5b. Dans la <i>négative</i> , pourquoi pas ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)	a) Pas d'argent pour les frais/uniformes/livres b) Piètre qualité de l'école/éducation c) Les écoles ne sont pas sûres d) Maladie e) Handicap f) Je dois travailler hors de la maison ou pour les affaires de la famille g) Je dois aider à la maison/soigner les enfants h) L'école est trop éloignée de mon domicile i) L'école ne partage pas mes croyances j) Il n'y a pas de femmes enseignantes k) Troubles sociaux /insécurité l) Manque d'intérêt m) Autre (veuillez préciser)
6. Quel type d'école fréquentent-ils ?	<input type="checkbox"/> Classe régulière dans une école régulière <input type="checkbox"/> Classe spéciale dans une école régulière <input type="checkbox"/> École spéciale pour enfants handicapés <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
7. Pourquoi avez-vous envoyé votre enfant handicapé dans une école spécialisée et non dans une école ordinaire ? (entourer cocher toutes les réponses qui s'appliquent)	a. Commodité b. Frais de scolarité moins élevés c. Caractère accueillant de l'école d. Les enseignants s'occupent bien des élèves e. Environnement scolaire sûr f. Autre (veuillez préciser)
8. À quelle fréquence rendez-vous visite à votre enfant à son école (au cours d'un trimestre) ?	a. Une fois <input type="checkbox"/> b. Deux fois <input type="checkbox"/> c. Trois fois <input type="checkbox"/> d. Autre (veuillez préciser)

## B. CONNAISSANCES

<p><b>9.</b> Savez-vous que chaque enfant (avec ou sans handicap) a le droit à l'éducation au Ghana ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>10a.</b> Pensez-vous que les enfants handicapés tireront profit de leur scolarisation ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>10b.</b> Dans l'affirmative, pourquoi ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)</p>	<p>a. Ils apprendront à lire et à écrire.  b. Ils apprendront à prendre soin d'eux-mêmes.  c. Ils pourront trouver un emploi.  d. C'est un droit des enfants.  e. Les enseignants sauront mieux s'occuper d'eux.  f. Autre (prière de préciser).</p>
<p><b>11.</b> Êtes-vous d'accord avec les déclarations suivantes ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)</p>	<p>Les enfants handicapés n'ont pas besoin d'être éduqués <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Les enfants handicapés ne sont pas capables d'apprendre <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Les écoles ne peuvent pas répondre aux besoins des enfants handicapés. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Les enfants handicapés ne seraient pas en sécurité à l'école <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non  Il serait mauvais de mélanger les enfants avec et sans handicap dans la même classe/école <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p>

## C. ENJEUX LIÉS À L'OFFRE

<p><b>12.</b> Les enseignants sont-ils disposés à aider votre enfant handicapé à apprendre à l'école ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>13.</b> Les enseignants vous apportent-ils un soutien en tant que parent d'un enfant handicapé ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>14.</b> L'école dispose-t-elle de services ou d'aides spécifiques (orthophoniste, accompagnateur, interprétation en langue des signes, etc.) dont votre enfant a besoin pour apprendre et rester à l'école ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>15.</b> L'école dispose-t-elle de dispositifs/technologies d'assistance (manuel en braille, appareil auditif, fauteuil roulant, etc.) dont votre enfant a besoin pour apprendre et rester à l'école ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>16a.</b> Votre enfant est-il en sécurité à l'école ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>16b.</b> Dans la négative, pourquoi pas ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)</p>	<p>a. Pas de toilettes/urinoir  b. Pas d'eau potable  c. Harcèlement  d. Pas de rampes  e. Châtiments corporels  f. Autre (prière de préciser)</p>

## D. ENJEUX LIÉS À LA DEMANDE

17. Votre enfant handicapé a-t-il manqué des jours d'école au cours du dernier mois ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
Dans l' <i>affirmative</i> , pourquoi ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)	a. Il n'aime pas l'école b. Harcèlement c. Pas de dispositifs d'assistance d. Maladie e. Les enseignants ne sont pas accueillants f. Autre (prière de préciser)

## E. RECOMMANDATIONS

18. Les enseignants de votre enfant veillent-ils à ce qu'il se sente mieux accueilli en classe ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
19. Votre enfant se sent-il mieux accepté par ses camarades de classe ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
20. L'école est-elle être attentive à l'éducation de votre enfant ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
21. Les enseignants maltraitent-ils votre enfant à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas

## Questionnaire pour les parents d'enfants handicapés ne fréquentant pas l'école (Ghana)

## A. GÉNÉRALITÉS

1. Quel est votre niveau d'éducation ?	<input type="checkbox"/> Université <input type="checkbox"/> Formation technique/professionnelle <input type="checkbox"/> Deuxième cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Premier cycle du secondaire <input type="checkbox"/> Primaire <input type="checkbox"/> Aucune scolarité <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
2. Quel est votre état civil ?	<input type="checkbox"/> Marié <input type="checkbox"/> Divorcé <input type="checkbox"/> Jamais marié <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
3. Combien d'enfants d'âge scolaire (4-17 ans) avez-vous ?	Veuillez fournir une réponse
4. Combien de vos enfants en âge d'aller à l'école sont handicapés ?	Veuillez fournir une réponse
5a. Tous vos enfants sont-ils scolarisés ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Certains d'entre eux <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
5b. Dans la <i>négative</i> , pourquoi pas ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)	a) Pas d'argent pour les frais/uniformes/livres b) Piètre qualité de l'école/éducation c) Les écoles ne sont pas sûres d) Maladie e) Handicap f) Je dois travailler hors de la maison ou pour les affaires de la famille g) Je dois aider à la maison/soigner les enfants h) L'école est trop éloignée de mon domicile i) L'école ne partage pas mes croyances j) Il n'y a pas de femmes enseignantes k) Troubles sociaux/insécurité l) Manque d'intérêt m) Autre (veuillez préciser)
6a. Dans quel type d'école souhaiteriez-vous envoyer votre enfant handicapé ?	<input type="checkbox"/> Classe régulière dans une école régulière <input type="checkbox"/> Classe spéciale dans une école régulière <input type="checkbox"/> École spéciale pour enfants handicapés <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)
6b. Veuillez expliquer les raisons de votre choix indiqué à la question 6a.	Veuillez fournir une réponse

## B. CONNAISSANCES

7. Savez-vous que chaque enfant (avec ou sans handicap) a le droit à l'éducation au Ghana ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
8a. Pensez-vous que les enfants handicapés tireront profit de leur scolarisation ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
8b. Dans l'affirmative, pourquoi ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)	a. Ils apprendront à lire et à écrire. b. Ils apprendront à prendre soin d'eux-mêmes. c. Ils pourront trouver un emploi. d. C'est un droit des enfants. e. Autre (prière de préciser).
9. Êtes-vous d'accord avec les déclarations suivantes ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Les enfants handicapés n'ont pas besoin d'être éduqués Les enfants handicapés ne sont pas capables d'apprendre Les écoles ne peuvent pas répondre aux besoins des enfants handicapés... Les enfants handicapés ne seraient pas en sécurité à l'école Il serait mauvais de mélanger les enfants avec et sans handicap

## C. ENJEUX LIÉS À L'OFFRE

10a. Si votre enfant handicapé fréquentait l'école, aurait-il besoin d'aide pour s'y rendre ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
10b. Dans l'affirmative, est-ce parce que (cocher toutes les réponses pertinentes) :	<input type="checkbox"/> Il est trop jeune pour s'y rendre tout seul <input type="checkbox"/> Son école est trop éloignée pour y aller seul <input type="checkbox"/> Il est dangereux d'y aller seul
11. Combien de temps faut-il généralement à votre enfant pour se rendre à l'école ?	<input type="checkbox"/> Moins de 30 minutes <input type="checkbox"/> De 30 à 60 minutes <input type="checkbox"/> Plus d'une heure <input type="checkbox"/> Ne sais pas
12. Les enseignants sont-ils selon vous disposés à aider votre enfant handicapé à apprendre et à rester à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
13. L'école dispose-t-elle selon vous de services ou d'aides spécifiques (orthophoniste, accompagnateur, interprétation en langue des signes, etc.) dont votre enfant a besoin pour apprendre à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
14. L'école dispose-t-elle selon vous de dispositifs/ technologies d'assistance (manuel en braille, appareil auditif, fauteuil roulant, etc.) dont votre enfant a besoin pour apprendre à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
15a. Votre enfant est-il en sécurité à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
15b. Dans la négative, pourquoi pas ? (entourer toutes les réponses qui s'appliquent)	a. Pas de toilettes/urinoir b. Pas d'eau potable c. Harcèlement d. Pas de rampes e. Châtiments corporels f. Éloignement g. Autre (prière de préciser)

## D. ENJEUX LIÉS À LA DEMANDE

- |  |   |
|--|---|
| <b>16.</b> Qu'est-ce qui pourrait aider votre enfant handicapé à aller à l'école (entourer toutes les réponses qui s'appliquent) | a. Transport scolaire<br>b. Appareils d'assistance (prothèses auditives, fauteuil roulant, lunettes, etc.)<br>c. Un environnement scolaire sûr et accueillant<br>d. Disponibilité de services spéciaux (interprétation en langue des signes, orthophoniste, etc.)<br>e. Bourse/assistance financière pour aider à couvrir les frais de scolarité<br>f. Autre (prière de préciser) |
|--|---|

## E. SOLUTIONS

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| <b>17.</b> Que devrait avoir une école pour donner envie à votre/vos enfant(s) d'y aller ? | Veillez fournir une réponse |
|--|-----------------------------|

### ANNEX 11.14

## Questionnaire pour les parents d'enfants handicapés (questions générales) (Ghana)

### A. ATTITUDE

- |  |  |
|--|--|
| <b>1.</b> Les enseignants de votre enfant veillent-ils à ce qu'il se sente mieux accueilli en classe ?             | <input type="checkbox"/> Oui<br><input type="checkbox"/> Non<br><input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <b>2.</b> Votre enfant se sent-il accepté par ses camarades de classe ?  | <input type="checkbox"/> Oui<br><input type="checkbox"/> Non<br><input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <b>3.</b> L'école est-elle attentive à l'éducation de votre enfant ?   | <input type="checkbox"/> Oui<br><input type="checkbox"/> Non<br><input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <b>4.</b> Les enseignants maltraitent-ils votre enfant à l'école ?   | <input type="checkbox"/> Oui<br><input type="checkbox"/> Non<br><input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <b>5a.</b> Êtes-vous disposé à permettre à votre enfant d'apprendre avec un enfant handicapé dans la même classe ? | <input type="checkbox"/> Oui<br><input type="checkbox"/> Non<br><input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <b>5b.</b> Dans la <i>négative</i> , pourquoi pas ?  | Veillez fournir une réponse  |
| <b>6a.</b> Êtes-vous disposé à permettre à votre enfant de jouer avec un enfant handicapé ?                        | <input type="checkbox"/> Oui<br><input type="checkbox"/> Non<br><input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <b>6b.</b> Dans la <i>négative</i> , pourquoi pas ?  | Veillez fournir une réponse  |

<p><b>7.</b> Seriez-vous disposé à contribuer/à vous joindre à des travaux communautaires pour construire des rampes, des toilettes accessibles, etc. afin de faciliter la circulation des enfants handicapés dans l'école ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p><b>8a.</b> Êtes-vous heureux que votre enfant handicapé soit intégré dans le système éducatif ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p><b>8b.</b> Dans la <i>négative</i>, pourquoi pas ?</p>	<p>Veillez fournir une réponse</p>
<p><b>9.</b> Êtes-vous d'accord avec les déclarations suivantes ?</p> <p>Tous les garçons ont le droit de fréquenter l'école primaire.</p> <p>Tous les garçons ont le droit de fréquenter le premier/second cycle du secondaire.</p> <p>Toutes les filles ont le droit de fréquenter l'école primaire.</p> <p>Toutes les filles ont le droit de fréquenter le premier/second cycle du secondaire.</p> <p>Tous les enfants handicapés ont le droit de fréquenter l'école.</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas  <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas  <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas  <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas  <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
<p><b>10a.</b> Pensez-vous que les enfants handicapés devraient uniquement aller dans des écoles spéciales pour élèves handicapés ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Peut-être <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas/pas certain
<p>Si vous avez répondu <i>oui</i> ou <i>peut-être</i> à la question 10a :</p> <p><b>10b.</b> Nous aimerions comprendre pourquoi vous avez répondu comme vous l'avez fait ? (entourer les réponses qui semblent vous convenir)</p>	<p>Ces écoles sont mieux préparées pour répondre à leurs besoins.</p> <p>Ces enfants se sentent plus à l'aise dans ces écoles.</p> <p>Ces enfants sont plus en sécurité dans ces écoles.</p> <p>Il est préférable que les enfants non handicapés soient séparés des enfants handicapés.</p>
<p>Si vous avez répondu <i>non</i> à la question 10a :</p> <p><b>10c.</b> Nous aimerions comprendre pourquoi vous avez répondu comme vous l'avez fait ? (entourer les réponses qui semblent vous convenir)</p>	<p>Les enfants handicapés n'ont pas besoin d'être éduqués.</p> <p>Les enfants handicapés ne sont pas capables d'apprendre.</p> <p>Les écoles ne peuvent pas répondre aux besoins des enfants handicapés.</p> <p>Les enfants handicapés ne seraient pas en sécurité à l'école.</p> <p>Il serait mauvais de mélanger les enfants avec et sans handicap.</p>

## B. CONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE POUR LES PERSONNES HANDICAPÉES

<p><b>11.</b> Quel est le principal type d'école fréquentée par votre enfant ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Classe régulière dans une école régulière  <input type="checkbox"/> Classe spéciale dans une école régulière  <input type="checkbox"/> École spéciale pour enfants handicapés  <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser)</p>
<p><b>12.</b> Votre enfant bénéficie-t-il d'un soutien scolaire ou d'autres services spéciaux ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>13.</b> Les enseignants de votre enfant se soucient-ils de sa réussite scolaire ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>14.</b> Les enseignants de votre enfant viennent-ils régulièrement en classe ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>15.</b> Y a-t-il trop d'élèves dans la classe de votre enfant ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>16.</b> Vous attendez-vous à ce que votre enfant termine avec succès l'année scolaire en cours ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>17.</b> Les enseignants savent-ils comment enseigner à un enfant comme le vôtre ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>18.</b> Savez-vous que chaque enfant (avec ou sans handicap) a le droit à l'éducation au Ghana ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>19.</b> Savez-vous que les enfants avec ou sans handicap peuvent apprendre et jouer ensemble dans la même école ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>20a.</b> Connaissez-vous des systèmes de soutien disponibles pour aider votre enfant handicapé à apprendre à l'école ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>20b.</b> Dans l'affirmative, ces systèmes sont-ils gratuits ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Oui  <input type="checkbox"/> Non  <input type="checkbox"/> Ne sais pas</p>
<p><b>20c.</b> Quels sont ces systèmes de soutien ?</p>	<p>Veuillez énumérer les systèmes de soutien disponibles</p>

## C. SYSTÈMES DE SOUTIEN

21. Votre enfant a-t-il besoin d'aide pour se rendre à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
22. Dans l'affirmative, est-ce parce que (cocher toutes les réponses pertinentes) :	<input type="checkbox"/> Il est trop jeune pour s'y rendre tout seul. <input type="checkbox"/> Son école est trop éloignée pour y aller seul. <input type="checkbox"/> Il est dangereux d'y aller seul. <input type="checkbox"/> Il souffre d'un handicap qui complique ses déplacements.
23. Combien de temps faut-il généralement à votre enfant pour se rendre à l'école ?	<input type="checkbox"/> Moins de 30 minutes <input type="checkbox"/> De 30 à 60 minutes <input type="checkbox"/> Plus d'une heure <input type="checkbox"/> Ne sais pas
24. Au cours de l'année scolaire (2016), votre ménage a-t-il dû payer pour les services suivants ?	<input type="checkbox"/> Frais de scolarité <input type="checkbox"/> Transport scolaire <input type="checkbox"/> Repas scolaires <input type="checkbox"/> Matériel et fournitures scolaires <input type="checkbox"/> Logement <input type="checkbox"/> Soutien scolaires ou services spéciaux <input type="checkbox"/> Dispositifs d'assistance — par exemple, manuels en braille, appareil auditif ou fauteuil roulant
25. Les enseignants de votre enfant l'aident-ils à apprendre ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
26. Votre enfant dispose-t-il de livres qu'il peut utiliser ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
27. Y a-t-il des places pour chaque élève dans la classe de votre enfant ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
28. Votre enfant a-t-il besoin de services ou d'une aide particulière (orthophoniste, travailleur de soutien, interprétation en langue des signes, etc.) ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
29. Votre enfant dispose-t-il des dispositifs/technologies d'assistance (manuel en braille, appareil auditif, fauteuil roulant, etc.) dont il a besoin pour aller à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
30a. Souhaiteriez-vous que votre enfant aide un enfant handicapé à apprendre en classe ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
30b. Dans la négative, pourquoi pas ?	Veillez fournir une réponse
31a. Souhaiteriez-vous que votre enfant aide un enfant handicapé à se rendre à l'école ou à en revenir ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
31b. Dans la négative, pourquoi pas ?	Veillez fournir une réponse
32a. Pouvez-vous aider votre enfant handicapé à faire ses devoirs scolaires à la maison ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
32b. Dans la négative, pourquoi pas ?	Veillez fournir une réponse

## D. ENVIRONNEMENT

33. La salle de classe de votre enfant est-elle suffisamment éclairée pour lui permettre de faire son travail ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
34. La salle de classe de votre enfant est-elle suffisamment chaude ou fraîche pour lui permettre de faire son travail ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
35. Y a-t-il trop de bruit dans la classe/l'environnement de votre enfant pour qu'il puisse faire son travail ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
36. Votre enfant se déplace-t-il facilement dans l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
37a. Votre enfant utilise-t-il des installations d'eau potable à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
37b. Dans la <i>négative</i> , pourquoi pas ?	<input type="checkbox"/> Non disponibles <input type="checkbox"/> Inaccessibles <input type="checkbox"/> Inacceptables <input type="checkbox"/> Ne sais pas
38a. Votre enfant utilise-t-il des toilettes à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
38b. Dans la <i>négative</i> , pourquoi pas ?	<input type="checkbox"/> Non disponibles <input type="checkbox"/> Inaccessibles <input type="checkbox"/> Inacceptables <input type="checkbox"/> Ne sais pas
39a. Votre enfant utilise-t-il les espaces de l'école où les enfants jouent et socialisent ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
39b. Dans la <i>négative</i> , pourquoi pas ?	<input type="checkbox"/> Non disponibles <input type="checkbox"/> Inaccessibles <input type="checkbox"/> Inacceptables <input type="checkbox"/> Ne sais pas
40. Votre enfant est-il en sécurité lorsqu'il va à l'école et en revient ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas
41. Votre enfant est-il en sécurité à l'école ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Ne sais pas

## MICS5 de la Serbie (2014) – Questionnaire sur les attitudes à l'égard des personnes handicapées

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou non avec les déclarations suivantes (Pas du tout d'accord ; Plutôt en désaccord ; Ni d'accord ni en désaccord ; Plutôt d'accord ; Tout à fait d'accord) :

- a. Il est préférable que les enfants souffrant de handicaps physiques et sensoriels vivent en famille plutôt que dans des institutions de soins spécialisées.
- b. Les enfants souffrant de handicaps physiques et sensoriels ont un impact négatif sur la vie quotidienne des autres enfants de la famille.
- c. Il est préférable que les enfants souffrant de handicaps physiques et sensoriels fréquentent des écoles ordinaires plutôt que des écoles spécialisées.
- d. Les enfants souffrant de handicaps physiques et sensoriels qui fréquentent les écoles ordinaires ont un impact négatif sur le travail des autres élèves.
- e. Les enfants souffrant de handicaps physiques et sensoriels peuvent accomplir beaucoup de choses dans la vie s'ils sont soutenus.
- f. Il est préférable que les enfants souffrant de handicaps intellectuels vivent en famille plutôt que dans des institutions de soins spécialisées.
- g. Les enfants souffrant de handicaps intellectuels ont un impact négatif sur la vie quotidienne des autres enfants de la famille.
- h. Il vaut mieux que les enfants souffrant de handicaps intellectuels fréquentent les écoles ordinaires plutôt que les écoles spécialisées.
- i. Les enfants handicapés mentaux qui fréquentent les écoles ordinaires ont un impact négatif sur le travail des autres élèves.
- j. Les enfants souffrant de handicaps intellectuels peuvent accomplir beaucoup de choses dans la vie s'ils sont soutenus.

Exemple de questionnaire adressé aux directeurs d'école pour identifier et caractériser les risques auxquels l'école et la collectivité sont exposées

**Les crises et leurs répercussions sur la scolarisation en Guinée-Bissau**  
**Questionnaire de recueil de données à l'intention des directeurs d'école**

CODE SIGE

Nom de l'école : .....  
 Nom du directeur : ..... N° de tél. : .....  
 Section : ..... Secteur : .....  
 Région : .....

**Q1.** Indiquez le nombre d'élèves inscrits en 2013/2014 et 2014/2015

Classe		1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	Total
2013/2014	Élèves							
	Redoublants							
2014/2015	Élèves							
	Redoublants							

**Q2.A** Pendant l'année scolaire précédente (2013/2014) ou la présente (2014/2015), à l'exception des fins de semaine, des jours fériés et des vacances scolaires, **l'école a-t-elle été fermée pendant au moins un jour entier** ?  
 Oui  Non

**Q2.B** Si *oui*, indiquez pendant combien de jours l'école n'a accueilli aucun élève :  
 en 2013/2014 : .....  
 en 2014/2015 : .....

**Q2.C** Précisez les trois principales raisons de la fermeture de l'école :

- a. ....  
 b. ....  
 c. ....

**Q3.A** Pendant l'année scolaire précédente (2013/2014) ou la présente (2014/2015), à l'exception des fins de semaine, des jours fériés et des vacances scolaires, est-il arrivé que **tous les élèves d'une classe manquent les cours pendant au moins un jour entier** tandis que les élèves des autres classes avaient cours ?  
 Oui  Non

**B.** Si *oui*, précisez dans le tableau ci-après la ou les classes concernées et le nombre de jours de fermeture.

Classe	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	Total
Nombre de jours en 2013/2014							
Nombre de jours en 2014/2015							

**Q4.** Au cours des 30 derniers jours, précisez pour chaque classe le nombre d'élèves qui ne sont pas venus à l'école alors qu'ils sont régulièrement inscrits sur la liste des élèves pour l'année 2014-2015.

Classe	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	Total
Nombre d'élèves							

**Q5.** Indiquez pour chaque classe le nombre d'élèves qui ne sont pas venus à l'école ce jour, même s'ils sont venus hier (ou le dernier jour d'ouverture de l'école).

Classe	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	Total
Nombre d'élèves							

**Q6.** Précisez le nombre d'enseignants de l'école :

	2013/2014	2014/2015
Nombre total d'enseignants		
Enseignants <i>diplômés d'un institut de formation des maîtres</i>		
Enseignants <i>diplômés de l'université</i>		
Enseignants <i>sans qualification pédagogique</i>		

**Q7.** Précisez le nombre de salles de classe de l'école :

	Total	En bon état	En mauvais état	Endommagées par le vent ou la pluie
2013/2014				
2014/2015				

**Q8.** Par rapport aux objectifs officiels des programmes d'enseignement, indiquez dans quelle mesure la totalité des programmes prévus pour l'année dernière et l'année présente a été couverte pour l'ensemble de l'école :

	Moins de 30 %	Entre 30 et 50 %	Entre 50 et 80 %	Entre 80 et 100 %
2013/2014				
2014/2015 (1 <sup>er</sup> trimestre seulement)				

**Q9.** Au cours des 15 derniers mois, votre école a-t-elle dû faire face à l'une des crises suivantes :

		2013/2014	2014/2015
<b>1. Conflits politiques/civils</b>	a. Des conflits politiques/civils (hors grèves d'enseignants) ont-ils perturbé le cours normal de l'année scolaire ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	b. Si <i>oui</i> , combien de jours de cours ont-ils été perdus ?		
	c. Si l'école a subi d'autres perturbations (violence physique, attaques, etc.), décrivez-les ici :		
<b>2. Grèves d'enseignants</b>	a. Les enseignants ont-ils participé à une grève avec interruption des cours ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	a1. Tous les enseignants de l'établissement ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	a2. Combien de jours de grève ?		
	a3. Une partie seulement des enseignants ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	a4. Combien d'enseignants ?		
	a5. Pendant combien de jours ?		
	b. Si l'école a subi d'autres perturbations (report des cours, etc.), décrivez-les ici :		
<b>3. Inondations</b>	a. Cette année ou l'année dernière, les pluies ont-elles causé des dommages ou une interruption des cours ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	b. Si <i>oui</i> , décrivez la nature et les conséquences des dommages :		
	c. Destruction de toitures : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si <i>oui</i> , nombre de toitures		
	d. Destruction de murs : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si <i>oui</i> , nombre de murs		
	e. Destruction de salles de classe : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si <i>oui</i> , nombre de salles		
	f. Indiquez le nombre de jours pendant lesquels l'école entière n'a pas fonctionné à cause d'inondations.		
	g. Si l'école a subi d'autres perturbations (report des cours, etc.), décrivez-les ici :		

4. Insécurité alimentaire	a. Combien d'enfants n'ont pas pris de petit-déjeuner ce matin ?	1 <sup>re</sup> année	1 <sup>re</sup> année
	b. Combien d'enfants n'ont pas pris trois repas hier ?	3 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année
	c. L'école dispose-t-elle d'une cantine en fonctionnement ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	d. Si <i>oui</i> , accueille-t-elle tous les enfants ou seulement certains ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	e. En 2013/2014 et 2014/2015, combien d'enfants ont arrêté l'école en raison de l'insécurité alimentaire ?		
	f. Parmi les enfants qui ne sont pas venus en classe aujourd'hui, pour combien d'entre eux pensez-vous que cela n'est pas dû à l'insécurité alimentaire ?		
	g. À votre connaissance, y a-t-il une période de l'année où la plupart des familles du village manquent de nourriture ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	h. Si <i>oui</i> , précisez (début de mois / fin de mois) :		
	i. Autres remarques importantes		
5. Vents violents	a. Le vent a-t-il causé des dommages matériels importants ou une interruption des cours ?	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	b. Si <i>oui</i> , nature et conséquences des dommages :		
	c. Destruction de toitures : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si <i>oui</i> , nombre de toitures		
	d. Destruction de murs : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si <i>oui</i> , nombre de murs		
	e. Destruction de salles de classe : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si <i>oui</i> , nombre de salles		
	f. Indiquez le nombre de jours pendant lesquels l'école entière n'a pas fonctionné en raison de vents violents.		
	g. Si l'école a subi d'autres perturbations (report des cours, etc.), décrivez-les ici :		
6. Réfugiés	L'école a-t-elle connu un afflux massif de personnes déplacées ou de réfugiés ?		
	a. Personnes déplacées (élèves) : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si <i>oui</i> , nombre :		
	b. Élèves réfugiés : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Si <i>oui</i> , nombre :		
	c. Si l'école a subi d'autres conséquences en lien avec les élèves de familles déplacées ou réfugiées, décrivez-les ici :		
1.1. Autres	<b>Autres risques majeurs auxquels l'école est exposée (décrivez-les)</b>		

**Q10.** Un cours de rattrapage a-t-il été organisé dans votre établissement ?

	2013/2014	2014/2015
Oui		
Non		
Si <i>oui</i> , à quelle fréquence ?		

**Q11.** Indiquez le nombre de réunions de l'association des parents et des enseignants (ou du comité de gestion de l'école) au cours des deux dernières années :

	2013/2014	2014/2015
Nombre de réunions de l'association des parents et des enseignants		
Précisez quelques thèmes à l'ordre du jour de la dernière réunion		

**Q12.** Donnez des indications sur les résultats des derniers examens primaires

Nombre des candidats présentés par l'école	
--	--

ANNEXE 12.2

Exemple de l'outil d'évaluation des risques pour la réouverture des écoles développé par le bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique orientale et australe

CONTEXT ASSESSMENT WITH REGARD TO COVID19 for schools reopening in the targeted geographical area		Weighting points to risk profile
CONTEXT1	Has any confirmed case of COVID19 been recorded inside the geographical area? <input type="radio"/> Yes <input checked="" type="radio"/> No	1
CONTEXT2	Has any death been recorded from confirmed cases of COVID19 inside your geographical area? <input type="radio"/> Yes <input checked="" type="radio"/> No	2
CONTEXT3	Has there been any recorded cases of a patient recovering from COVID19 inside your geographical area? <input type="radio"/> Yes <input checked="" type="radio"/> No	1
If yes, please indicate the recovery rate (number of recoveries as percentage of total number of cases) to date		1
<input checked="" type="radio"/> Less than 50% <input type="radio"/> 50% <input type="radio"/> More than 50%		
CONTEXT4	In case of confirmed cases, please state how the infection rate (percentage of new cases out of the total cases) has evolved in your geographical area over the past two weeks	6
<input checked="" type="radio"/> Decreasing <input type="radio"/> Stagnating <input type="radio"/> Increasing		
CONTEXT5	In case of no confirmed cases, is the targeted geographical area isolated from areas where there are confirmed cases? <input type="radio"/> Yes <input checked="" type="radio"/> No <input type="radio"/> Not applicable	1
CONTEXT6	Please rate the response capacity to COVID19 of health care facilities in your geographical area:	1
<input type="radio"/> Sufficient <input checked="" type="radio"/> Low <input type="radio"/> No facilities		
CONTEXT7	Please rate the response capacity to COVID19 of psychosocial support in your geographical area:	1
<input type="radio"/> Sufficient <input checked="" type="radio"/> Low <input type="radio"/> No capacity		
CONTEXT8	Are schools in your geographical area being used as isolation centers for COVID19 response? <input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	1
CONTEXT9	Are physical distancing measures in application to reduce COVID19 spread in your geographical area ? <input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	1
CONTEXT10	Is handwashing in application to avoid COVID19 spread in your geographical area ? <input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	1
CONTEXT11	Are masks being used to reduce COVID-19 spread in your geographical area? <input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	1
CONTEXT12	Please average rate the level of poverty of the targeted geographical area	1
<input checked="" type="radio"/> Comfortable <input type="radio"/> Intermediate <input type="radio"/> Poor		
CONTEXT13	Please describe the geographical area	
<input checked="" type="radio"/> Urban <input type="radio"/> Rural <input type="radio"/> Slum		
Context assessment score with regard to Covid19 for the area		26%
Level of risk related to the context for schools reopening		MODERATE

## CONDITIONS IN SCHOOLS ASSESSMENT

for reopening in the targeted geographical area (region, district or county)

Weighting points  
to risk profile

### WASH

**WASH1** 1.1 What proportion of schools have clean water regularly available in your geographical area?

<b>Pre-primary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input type="radio"/> Between 60% and 90%	<input checked="" type="radio"/> More than 90%
<b>Primary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input type="radio"/> Between 60% and 90%	<input checked="" type="radio"/> More than 90%
<b>Lower secondary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input type="radio"/> Between 60% and 90%	<input checked="" type="radio"/> More than 90%
<b>Upper secondary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input type="radio"/> Between 60% and 90%	<input checked="" type="radio"/> More than 90%

1
1
1
1

1.2 Please indicate the source of information

<input type="radio"/> EMIS <input type="radio"/> Estimates <input checked="" type="radio"/> Other, Please specify	
---	--

**WASH2** 2.1 What proportion of schools have enough functioning handwashing facilities in your geographical area?

<b>Pre-primary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input checked="" type="radio"/> Between 60% and 90%	<input type="radio"/> More than 90%
<b>Primary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input checked="" type="radio"/> Between 60% and 90%	<input type="radio"/> More than 90%
<b>Lower secondary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input checked="" type="radio"/> Between 60% and 90%	<input type="radio"/> More than 90%
<b>Upper secondary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input checked="" type="radio"/> Between 60% and 90%	<input type="radio"/> More than 90%

1
1
1
1

2.2 Please indicate the source of information

<input type="radio"/> EMIS <input checked="" type="radio"/> Estimates <input type="radio"/> Other, Please specify	
---	--

### SOCIAL DISTANCING

**SDIST1** 1.1 What is the proportion of schools with less than 40 students per classrom in your geographical area?

<b>Pre-primary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input type="radio"/> Between 60% and 90%	<input checked="" type="radio"/> More than 90%
<b>Primary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input type="radio"/> Between 60% and 90%	<input checked="" type="radio"/> More than 90%
<b>Lower secondary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input type="radio"/> Between 60% and 90%	<input checked="" type="radio"/> More than 90%
<b>Upper secondary level</b>	<input type="radio"/> Less than 60%	<input type="radio"/> Between 60% and 90%	<input checked="" type="radio"/> More than 90%

1
1
1
1

1.2 Please indicate the source of information

<input type="radio"/> EMIS <input type="radio"/> Estimates <input checked="" type="radio"/> Other, Please specify	
---	--

## CONDITIONS IN SCHOOLS ASSESSMENT

for reopening in the targeted geographical area (region, district or county)

**SDIST2** 2.1 What is the proportion of schools of your geographical area practising double-shift for students in any grade prior COVID-19 spread?

**Primary level**

Less than 10%       Between 10% and 25%       More than 25%

1

2.2 Please indicate the source of information

EMIS  
 Estimates  
 Other, Please specify

**SDIST3** 3.1 What is the proportion of schools in your geographical area where students have to share any of textbooks or other materials in any classroom ?

**Primary level**

Less than 10%       Between 10% and 25%       More than 25%

1

**Lower secondary level**

Less than 10%       Between 10% and 25%       More than 25%

1

**Upper secondary level**

Less than 10%       Between 10% and 25%       More than 25%

1

3.2 Please indicate the source of information

EMIS  
 Estimates  
 Other, Please specify

### INFRASTRUCTURES

**INFRA1** 1.1 What proportion of schools meet national school infrastructure standards (Windows, airflow, fans, etc.)?

**Pre-primary level**

Less than 60%       Between 60% and 90%       More than 90%

1

**Primary level**

Less than 60%       Between 60% and 90%       More than 90%

1

**Lower secondary level**

Less than 60%       Between 60% and 90%       More than 90%

1

**Upper secondary level**

Less than 60%       Between 60% and 90%       More than 90%

1

1.2 Please indicate the source of information

EMIS  
 Estimates  
 Other, Please specify

**Conditions in schools assessment score for the area**

38%

For pre-primary level

13%

For primary level

33%

For lower secondary level

50%

For upper secondary level

50%

**Level of risk regarding conditions in schools**

**MODERATE**

For pre-primary level

LOW

For primary level

MODERATE

For lower secondary level

HIGH

For upper secondary level

HIGH

**SCHOOLS READINESS ASSESSMENT**  
for reopening in the targeted geographical area

Weighting points  
to risk profile

<b>READ11</b>	In your geographical area, please indicate if ALL schools:	<input checked="" type="radio"/> Already have handwashing and cleaning supplies (such as soap, buckets or chlorine, etc.) <input type="radio"/> Will have handwashing and cleaning supplies before reopening <input type="radio"/> Will not be able to get any handwashing and cleaning supplies before reopening	1
<b>READ12</b>	In your geographical area, please indicate if ALL schools:	<input checked="" type="radio"/> Already have Personal Protective Equipment (PPE) i.e. face masks for all students <input type="radio"/> Will have PPE i.e. face masks for all students before reopening <input type="radio"/> Will not be able to have any PPE i.e. face masks for all students before reopening	1
<b>READ13</b>	In your geographical area, please indicate if ALL schools:	<input checked="" type="radio"/> Already have Personal Protective Equipment (PPE) i.e. face masks for all teachers <input type="radio"/> Will have PPE, i.e. face masks for all teachers before reopening <input type="radio"/> Will not be able to have any PPE, i.e. face masks for all teachers before reopening	1
<b>READ14</b>	In your geographical area, please indicate if ALL schools, especially those used as isolation centers for COVID19 response:	<input checked="" type="radio"/> Have already been fumigated/desinfected <input type="radio"/> Will be fumigated/desinfected before reopening <input type="radio"/> Will not be able to be fumigated/desinfected before reopening	1
<b>READ15</b>	In your geographical area, please indicate if IN ALL schools:	<input checked="" type="radio"/> Measures are taken to implement COVID19-related guidance on regular cleaning of schools <input type="radio"/> There are well known COVID19-related guidance on regular cleaning of schools <input type="radio"/> There are no COVID19-related guidance on regular cleaning of schools	1
<b>READ16</b>	In your geographical area, are there any plans to ensure physical distancing in schools:		
	In classrooms	<input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	1
	In the school campus/assembly	<input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	1
	In the school canteens/dinning hall	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/> Not applicable	1
<b>READ17</b>	In your geographical area, have the groups below been sensitized or trained on the application of preventive and protective measures and the symptoms related to COVID19:		
	Teachers and education staff?	<input type="radio"/> Yes <input checked="" type="radio"/> No	0,25
	Students?	<input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	0,25
	Teacher Unions?	<input type="radio"/> Yes <input checked="" type="radio"/> No	0,25
	Parents-Teachers Association?	<input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No	0,25
	School Management Committees?	<input type="radio"/> Yes <input checked="" type="radio"/> No	0,25

**SCHOOLS READINESS ASSESSMENT**  
for reopening in the targeted geographical area

<b>READ18</b>	In your geographical area, are there any plans to sensitize or train the groups below on the application of preventive and protective measures related to COVID19:	<p>Teachers and education staff? <input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No</p> <p>Students? <input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No</p> <p>Teacher Unions? <input type="radio"/> Yes <input checked="" type="radio"/> No</p> <p>Parents-Teachers Association? <input checked="" type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No</p> <p>School Management Committees? <input type="radio"/> Yes <input checked="" type="radio"/> No</p>	0,25
<b>READ19</b>	In your geographical area, have the teachers unions been consulted and/or involved in the plans for schools' readiness to reopen?	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/> Not applicable	0,5
<b>READ10</b>	In your geographical area, have the teachers unions been informed and are they aware of the plans for schools reopening? If READ19 is yes, that has to be yes.	<input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> No <input checked="" type="radio"/> Not applicable	0,5
<b>READ11</b>	In your geographical area, what is the opinion of teachers unions about school reopening plans?	<input type="radio"/> Strongly agree <input type="radio"/> Somewhat agree <input checked="" type="radio"/> Neither agree nor disagree <input type="radio"/> Somewhat disagree <input type="radio"/> Strongly disagree	1
<b>READ12</b>	In your geographical area, please indicate whether any reorganization of the current school year with regard to exams/assessments	<input checked="" type="radio"/> has been defined, discussed and agreed amongst education stakeholders <input type="radio"/> is only defined and not yet discussed and agreed <input type="radio"/> is not yet defined	1
<b>READ13</b>	In your geographical area, please indicate whether any guidance and/or tools to make return-to school diagnostic assessment	<input type="radio"/> have been defined, discussed and agreed amongst education stakeholders <input checked="" type="radio"/> are only defined and not yet discussed and agreed <input type="radio"/> are not yet defined	1
<b>READ14</b>	In your geographical area, please indicate whether any guidance and/or capacity to deliver catch-up / accelerated learning programmes given the particular situation of COVID19:	<input type="radio"/> have been defined, discussed and agreed amongst education stakeholders <input type="radio"/> are only defined and not yet discussed and agreed <input checked="" type="radio"/> are not yet defined	1
<b>READ15</b>	In your geographical area, please indicate whether guidance for reintegration and protection of vulnerable children (pregnant girls, CwD, children with weak immune systems, etc.) and teachers.	<input checked="" type="radio"/> have been defined, discussed and agreed amongst education stakeholders <input type="radio"/> are only defined and not yet discussed and agreed <input type="radio"/> are not yet defined	1
<b>Schools readiness assessment score for the area</b>		<b>30%</b>	
<b>Level of risk regarding schools readiness</b>		<b>LOW</b>	



Whole of Syria Education Sector

قطاع التعليم لكل سوريا

## Méthodologie de l'échelle de gravité des besoins en éducation mise en place par Whole of Syria (WoS) pour l'Aperçu des besoins humanitaires (HNO) 2019

L'échelle de gravité des besoins en éducation sert à évaluer l'ampleur de l'aide nécessaire au niveau communautaire. Elle comprend sept niveaux de gravité : zéro indique « l'absence de problèmes » et six une « situation catastrophique ». Les indicateurs de l'échelle englobent des variables relevant de trois domaines : l'accès à l'éducation, la qualité de l'éducation et le renforcement du système éducatif.

### 1. Sources d'information

Selon la qualité et la couverture des données, le secteur éducation de WoS recoupe les informations issues du système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE), de l'évaluation multisectorielle des besoins de l'OCHA, de l'évaluation de l'éducation REACH, des rapports du Groupe de coordination de l'aide, et du suivi des interventions par l'outil 4Ws (Who does What, Where and When : qui fait quoi, où et quand) pour calculer les niveaux de gravité des besoins en éducation et évaluer le nombre de personnes dans le besoin.

### 2. Procédure

#### a. Sélection des indicateurs

Sept indicateurs déterminent les niveaux de gravité : la scolarisation, la proportion d'enfants d'âge scolaire déplacés ou réfugiés, la disponibilité de locaux d'enseignement, la disponibilité de matériels d'enseignement et d'apprentissage, la disponibilité d'enseignants, le pourcentage des enseignants percevant un salaire/des primes, et le perfectionnement professionnel des acteurs de l'éducation.

#### b. Principaux critères de gravité des besoins

L'échelle de gravité des besoins en éducation est calculée au niveau communautaire. Une plus forte pondération est attribuée aux indicateurs de scolarisation, de disponibilité de locaux d'enseignement et de disponibilité d'enseignants. Ces indicateurs tiennent compte des indicateurs de surcharge due à la présence de personnes déplacées à l'intérieur du pays et d'intensité du conflit. Par exemple, des taux de scolarisation anormalement hauts signalent un afflux important de personnes déplacées et une faible intensité du conflit ; inversement, des taux de scolarisation faibles indiquent qu'un grand nombre d'enfants ont fui, notamment à cause d'une intensification du conflit.

Le niveau de gravité maximal de 6 est assigné aux zones contrôlées par l'EiIL (État Islamique en Irak et au Levant), contestées, précédemment assiégées ou encerclées par les militaires, compte tenu du fait que le processus éducatif y est plus que probablement limité, voire inexistant, et que les données sur l'éducation risquent de ne pas être actualisées et donc de ne pas refléter la situation de gravité actuelle des besoins. Pour les mêmes raisons, les zones sous contrôle mixte ou difficiles à atteindre, notamment celles encerclées par des militaires, sont classées en niveau 5 si leur classement précédent était inférieur à 5. Sous réserve de la disponibilité des données, des niveaux moyens pondérés de gravité des besoins sont calculés pour les trois piliers de l'accès, de la qualité et du système, puis sont agrégés (en recalculant la moyenne pondérée) pour obtenir une indication globale de gravité au niveau communautaire.

### **c. Méthode d'attribution des scores de gravité des besoins**

Sur la base des calculs effectués selon les critères exposés ci-dessus, les règles suivantes sont appliquées :

- Si les données font défaut pour une communauté, utiliser l'échelle de gravité de l'exercice précédent.
- Lorsque des écarts importants apparaissent entre l'année dernière et cette année (différence  $\geq 3$ ), rapprocher les niveaux de gravité pour 2019 de ceux de 2018 sur la base de la disponibilité des données et de la gravité des besoins exprimée par le ratio du nombre d'enfants par enseignant, le nombre des salles de classes en état de fonctionner et celui des abandons en primaire, tels qu'indiqués dans les études existantes.
- Le niveau de gravité maximal de 6 est assigné aux zones contrôlées par l'EILL, contestées, précédemment assiégées ou encerclées par des militaires. Les zones sous contrôle mixte ou difficiles à atteindre sont classées en niveau 5 si leur classement précédent était inférieur à 5.
- Si les résultats de l'évaluation multisectorielle des besoins décrivent une situation de l'éducation nettement dégradée alors que le nouveau score de gravité est inférieur à celui de l'année précédente, passer celui-ci au niveau supérieur (et inversement).
- Si une zone est considérée comme difficile à atteindre alors que son score de gravité est inférieur à 4, passer celui-ci au niveau supérieur.
- Les scores de gravité sont arrondis après les ajustements ci-dessus
- Les échelles pour environ 0,5% (30 à 40) des communautés avec différentes sources de données montrent une situation contradictoire.

### **d. Calcul relatif aux enfants d'âge scolaire (5-17 ans)**

Le secteur éducation de WoS effectue des calculs relatifs aux enfants d'âge scolaire (5-17 ans) sur la base des données d'estimation de la population de l'OCHA, pour obtenir une ventilation par classes d'âge : on estime ainsi à 31,3 % la proportion des enfants d'âge scolaire (5-17 ans) qui ont un besoin d'assistance en éducation, sur la base des dernières données démographiques d'août 2018.

### **e. Enseignants et personnels d'éducation**

Le nombre des enseignants et des personnels d'éducation qui ont un besoin d'assistance en éducation est calculé à partir du ratio national élèves/enseignant, qui est estimé à 24 pour 2019.

### **f. Calcul de la population dans le besoin en matière d'éducation**

Pour évaluer la population dans le besoin en matière d'éducation, le secteur éducation de WoS agrège le nombre des enfants d'âge scolaire (5-17 ans) et celui des enseignants et des personnels d'éducation ayant un besoin d'éducation dans les communautés qui ont un score de gravité des besoins de 2 (besoin d'aide humanitaire) à 6 (besoin d'aide aigu et immédiat).

### **g. Pourcentage de pondération de l'échelle de gravité des besoins**

Le secteur éducation de WoS attribue une pondération conforme à la conférence de Londres de 2016 s'agissant des demandes de financement pour l'éducation dans le cadre de la crise syrienne, estimée sur la base de la formule d'allocation budgétaire 80/15/5 entre les trois piliers de l'éducation (accès, qualité et renforcement du système).



## Méthodologie de l'échelle de gravité des besoins en éducation mise en place par Whole of Syria (WoS) pour l'Aperçu des besoins humanitaires (HNO) 2019

Catégorie	Absence de besoin d'aide humanitaire		Besoin d'aide humanitaire		Besoin d'aide humanitaire aigu et immédiat		
	0	1	2	3	4	5	6
	Absence de problème	Problèmes mineurs	Problèmes modérés	Problèmes majeurs	Problèmes graves	Problèmes critiques	Problèmes catastrophiques
Accès						Zones difficiles d'accès ou sous contrôle mixte	Zones sous contrôle de l'EIL, contestées, précédemment assiégées ou encerclées par des militaires.
Intensité du conflit	La population n'est pas touchée par le conflit	La population est peu touchée par le conflit	La population est modérément touchée par le conflit	La population est fortement touchée par le conflit	La population est sévèrement touchée par le conflit	La population est touchée par le conflit de manière critique	La population est touchée par le conflit de manière catastrophique

### 1. ACCÈS À L'ÉDUCATION (80 %)

1.1 Scolarisation (30 % du poste ACCÈS)	Taux de scolarisation entre 95 % et 110 % de la population d'âge scolaire	Scolarisation 6 à 10 % inférieure ou 11 à 20 % supérieure à la population d'âge scolaire	Scolarisation 11 à 15 % inférieure ou 21 à 30 % supérieure à la population d'âge scolaire	Scolarisation 16 à 20 % inférieure ou 30 % supérieure à la population d'âge scolaire	Scolarisation 21 à 25 % inférieure à la population d'âge scolaire	Scolarisation 26 à 30 % inférieure à la population d'âge scolaire	Scolarisation 30 % inférieure à la population d'âge scolaire
1.2 Proportion d'enfants d'âge scolaire qui sont déplacés ou rapatriés (30 % du poste ACCÈS)	Absence de personnes déplacées ou rapatriées et conditions de vie normales	Les déplacés et les rapatriés représentent plus de 5 % de la population d'âge scolaire	Les déplacés et les rapatriés représentent plus de 10 % de la population d'âge scolaire	Les déplacés et les rapatriés représentent plus de 20 % de la population d'âge scolaire	Les déplacés et les rapatriés représentent plus de 30 % de la population d'âge scolaire	Les déplacés et les rapatriés représentent plus de 40 % de la population d'âge scolaire	Les déplacés et les rapatriés représentent plus de 50 % de la population d'âge scolaire
1.3 Disponibilité de locaux d'enseignement (20 % du poste ACCÈS)	100 à 90 % des locaux d'enseignement sont fonctionnels	89 à 85 % des locaux d'enseignement sont fonctionnels	84 à 75 % des locaux d'enseignement sont fonctionnels	74 à 65 % des locaux d'enseignement sont fonctionnels	64 à 55 % des locaux d'enseignement sont fonctionnels	54 à 45 % des locaux d'enseignement sont fonctionnels	≤ 44 % des locaux d'enseignement sont fonctionnels
1.4 Disponibilité de matériels d'enseignement et d'apprentissage (20 % du poste ACCÈS)	100 à 90 % des enfants d'âge scolaire (5-17 ans) disposent de matériels pédagogiques	89 à 85 % des enfants d'âge scolaire (5-17 ans) disposent de matériels pédagogiques	84 à 75 % des enfants d'âge scolaire (5-17 ans) disposent de matériels pédagogiques	74 à 65 % des enfants d'âge scolaire (5-17 ans) disposent de matériels pédagogiques	64 à 55 % des enfants d'âge scolaire (5-17 ans) disposent de matériels pédagogiques	54 à 45 % des enfants d'âge scolaire (5-17 ans) disposent de matériels pédagogiques	≤ 44 % des enfants d'âge scolaire (5-17 ans) disposent de matériels pédagogiques

Catégorie	Absence de besoin d'aide humanitaire		Besoin d'aide humanitaire		Besoin d'aide humanitaire aigu et immédiat		
	0	1	2	3	4	5	6
	Absence de problème	Problèmes mineurs	Problèmes modérés	Problèmes majeurs	Problèmes graves	Problèmes critiques	Problèmes catastrophiques
<b>2. FOURNITURE D'UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ (15 %)</b>							
2.1 Disponibilité d'enseignants (50 % du poste QUALITÉ)	Ratio élèves/enseignant ≤ 15	Ratio élèves/enseignant entre 16 et 20	Ratio élèves/enseignant entre 21 et 25	Ratio élèves/enseignant entre 26 et 30	Ratio élèves/enseignant entre 31 et 35	Ratio élèves/enseignant entre 36 et 40	Ratio élèves/enseignant > 40
2.2 Pourcentage d'enseignants percevant un salaire/des primes (50 % du poste QUALITÉ)	100 à 90 % d'enseignants percevant un salaire/des primes	89 à 85 % d'enseignants percevant un salaire/des primes	84 à 75 % d'enseignants percevant un salaire/des primes	74 à 65 % d'enseignants percevant un salaire/des primes	64 à 55 % d'enseignants percevant un salaire/des primes	54 à 45 % d'enseignants percevant un salaire/des primes	≤ 44 % d'enseignants percevant un salaire/des primes
<b>3. RENFORCEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF (5 %)</b>							
3.1 Perfectionnement professionnel des acteurs de l'éducation (100 % du poste SYSTÈME)	100 à 90 % du personnel d'éducation bénéficie d'un perfectionnement professionnel	89 à 85 % du personnel d'éducation bénéficie d'un perfectionnement professionnel	84 à 75 % du personnel d'éducation bénéficie d'un perfectionnement professionnel	74 à 65 % du personnel d'éducation bénéficie d'un perfectionnement professionnel	64 à 55 % du personnel d'éducation bénéficie d'un perfectionnement professionnel	54 à 45 % du personnel d'éducation bénéficie d'un perfectionnement professionnel	≤ 44 % du personnel d'éducation bénéficie d'un perfectionnement professionnel

**For more information:**

Whole of Syria coordination team:

Amson Simbolon, WoS co-coordinator: [asimbolon@unicef.org](mailto:asimbolon@unicef.org)

Mackenzie Monserez, WoS co-coordinator: [Mackenzie.Monserez@savethechildren.org](mailto:Mackenzie.Monserez@savethechildren.org)

Muna Sarsak, WoS co-coordinator: [Muna.Sarsak@savethechildren.org](mailto:Muna.Sarsak@savethechildren.org)

Magnat Kavuna, WoS IM specialist: [mkavuna@unicef.org](mailto:mkavuna@unicef.org)

Last update: 24 October 2018



**4. Depuis combien d'années occupez-vous le poste actuel ?**

|\_\_| |\_\_| |\_\_| ans

**5. Où travaillez-vous ?**

- a. Ministère de l'Éducation nationale (MEN)
- b. Direction régionale de l'enseignement national (DREN)
- c. Circonscription scolaire (CISCO)
- d. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS)
- e. Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (METFP)

**6. Comment êtes-vous arrivé à occuper le poste actuel ?**

- a. Nomination
- b. Affectation
- c. Concours
- d. Autres (préciser) .....

**7. Y a-t-il une description de votre poste ou un document officiel qui clarifie les attributions de votre poste ?**

- a. Oui
- b. Non
- c. Je ne sais pas

**7.1. Si oui, donnez le nom et le type du document.**

.....

**7.2. S'il n'y a pas de tel document, comment avez-vous été informé de vos attributions ?**

.....

.....

**7.3. Comment trouvez-vous la définition de vos attributions ?**

- a. Très claire
- b. Peu claire
- c. Pas du tout claire

**8. Y a-t-il des documents officiels, qui spécifient la mission de votre direction/division/service ?**

- a. Oui
- b. Non
- c. Je ne sais pas

**8.1. Si oui, donnez le(s) nom(s) et le(s) type(s) du(des) document(s).**

.....

.....

.....

**8.2. Quelle est la mission principale de votre direction/division/service selon ce document ?**

.....

.....

**8.3. Dans ce document, comment trouvez-vous la description de votre mandat ?**

- a. Très claire
- b. Peu claire
- c. Pas du tout claire

### **Section III : Qualifications académiques**

**9. Quelle est la dernière année/classe que vous avez achevée avec succès ?**

- |                          |                         |
|--------------------------|-------------------------|
| 1. 3 <sup>e</sup>        | 6. 2 <sup>e</sup> année |
| 2. 2 <sup>nd</sup> e     | 7. 3 <sup>e</sup> année |
| 3. 1 <sup>ère</sup>      | 8. 4 <sup>e</sup> année |
| 4. Terminale             | 9. 5 <sup>e</sup> année |
| 5. 1 <sup>re</sup> année | 10. DOCTORAT            |

**10. Au-delà du secondaire, veuillez préciser le domaine ou la discipline (formation de base) ?**

- Science exacte (mathématique)
- Science expérimentale (physique, chimie, sciences de la vie et de la terre)
- Sciences technologiques (informatique, statistique, démographique)
- Sciences de l'ingénieur
- Sciences de l'organisation (gestion, économie, marketing, commerce...)
- Sciences sociales (sociologie, droit, lettre, histoire, géographie, biodiversité, environnement...)
- Sciences de l'éducation (sortant de l'école normale supérieure...)
- Autres (à préciser .....

### **Section IV : Expérience professionnelle**

**11. Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous au total ?**

- a. Moins de 5      b. 5-15      c. 15-25      d. Plus de 25

**12. Combien d'années d'expérience avez-vous dans les domaines suivants ?**

Comme Enseignant	
Comme Gestionnaire d'établissement scolaire ou universitaire (par ex : Directeur ou chef d'établissement...)	
Comme Administrateur de l'éducation nationale (ministères et services déconcentrés)	
Autres domaines	

### **Section V : Formation et compétences**

**13. En dehors de votre formation académique ou de votre formation initiale, avez-vous bénéficié de formation professionnelle (ou stage) de plus de 15 jours pendant les années suivantes ?**

	Oui	Non
Entre 2005 et 2009		
Entre 2010 et 2013		
En 2014 ou 2015		
En 2016		
En 2017		

**14. Si oui, pouvez-vous indiquer les thèmes, la durée totale et les organisateurs de chacune de ces formations ? Dans la dernière colonne, indiquez si cette formation était liée à vos attributions**

Thème	Durée totale (en mois)	Organisateur	Lieu*	Lié à mes attributions
				Oui/Non
				Oui/Non
				Oui/Non
				Oui/Non
				Oui/Non

\* Comme lieu, veuillez choisir entre Madagascar, Afrique, Hors de l'Afrique, en ligne.

**15. Pour chacune des activités suivantes, vous êtes demandé de**

**15.1. Cocher dans la case A les activités pour lesquelles vous êtes responsables ou dans lesquelles vous êtes fortement impliqué ;**

**15.2. Cocher dans la case B, les trois activités qui prennent le plus de votre temps ;**

	<b>A</b> Mes responsabilités	<b>B</b> Trois activités qui prennent le plus de mon temps
<b>Définition de la politique éducative</b>		
Diagnostic du secteur ( <i>statistique scolaire, RESEN, tableau de bord...</i> )		
Définition des choix de politiques basées sur le diagnostic ( <i>PSE, plan national de développement, plan de développement institutionnel...</i> )		
Définition des stratégies pour atteindre les choix ( <i>PSE, plan national de développement, plan de développement institutionnel...</i> )		
<b>Préparation de plans, programmes et projets</b>		
Construction d'un modèle de simulation		
Préparation de plan à court ou moyen terme (3 à 5 ans) ( <i>élaboration des programmes, élaboration des budgets</i> )		
Préparation de programme et de projet (1 à 2 ans) ( <i>identification des activités, élaboration des budgets, chronogramme des activités</i> )		
<b>Mise en œuvre du plan</b>		
Préparation des plans opérationnels ( <i>élaboration du plan de travail annuel, budgétisation,...</i> )		
Gestion de programme et de projets ( <i>coordination, pilotage...</i> )		
Création et gestion de la carte scolaire		
<b>Suivi et évaluation des programmes et projets</b>		
Mise en place d'indicateurs de suivi évaluation de programme ( <i>définition et calcul des indicateurs,...</i> )		
Suivi de programme et de projet ( <i>collecte, traitement et analyse des données...</i> )		
Évaluation de la qualité du système ( <i>acquis scolaires, PASEC, évaluation des enseignants...</i> )		

**16. Pour chacune des activités suivantes, vous êtes demandé d'indiquer votre niveau de compétence (mettre une croix dans la case correspondante ; une seule croix par ligne)**

	Niveau de compétence			
	Aucune notion : je ne sais pas exécuter cette tâche	Quelques notions : j'ai besoin d'un appui pour bien exécuter cette tâche	Compétent : je sais exécuter cette tâche de manière autonome	Maîtrise parfaite : je sais exécuter cette tâche et je peux former d'autres collègues dans cette tâche
<b>Définition de la politique éducative</b>				
Diagnostic du secteur ( <i>statistique scolaire, RESEN, tableau de bord...</i> )				
Définition des choix de politiques basées sur le diagnostic ( <i>PSE, plan national de développement, plan de développement institutionnel...</i> )				
Définition des stratégies pour atteindre les choix ( <i>PSE, plan national de développement, plan de développement institutionnel...</i> )				
<b>Préparation de plans, programmes et projets</b>				
Construction d'un modèle de simulation				
Préparation de plan à moyen ou long terme (3 à 5 ans) ( <i>élaboration des programmes, élaboration des budgets</i> )				
Préparation de programme et de projet (1 à 2 ans) ( <i>identification des activités, élaboration des budgets, chronogramme des activités</i> )				
<b>Mise en œuvre du plan</b>				
Préparation des plans opérationnels ( <i>élaboration du plan de travail annuel, budgétisation...</i> )				
Gestion de programme et de projets ( <i>coordination, pilotage...</i> )				
Création et gestion de la carte scolaire				
<b>Suivi et évaluation des programmes et projets</b>				
Mise en place d'indicateurs de suivi, évaluation de programme ( <i>définition et calcul des indicateurs...</i> )				
Suivi de programme et de projet ( <i>collecte, traitement et analyse des données...</i> )				
Évaluation de la qualité du système ( <i>acquis scolaires, PASEC, évaluation des enseignants...</i> )				

## Section VI : Ressources

**17. Votre bureau est-il équipé des ressources suivantes ? Si oui, indiquez avec quelle fréquence vous les utilisez.**

	Oui	Non	Fréquence d'utilisation			
			Jamais	Chaque jour	Au moins une fois par semaine	Au moins une fois par mois
Ordinateur						
Imprimante						
Photocopieur						
Connexion internet						
Electricité						

**18. Est-ce que vous disposez, dans le cadre de votre travail, des moyens de communications suivants ? Si oui, indiquez avec quelle fréquence vous les utilisez.**

	Oui	Non	Fréquence d'utilisation			
			Jamais	Chaque jour	Au moins une fois par semaine	Au moins une fois par mois
Téléphone fixe						
Téléphone portable à la charge du service						
Téléphone portable à ma charge						
E-mail						
Fax						

*Merci de votre collaboration*

## Exemple spécifique d'un questionnaire d'un pays pour analyser les opinions du personnel de l'administration de l'éducation



Ministères en charge  
de l'Éducation,  
Madagascar

*En collaboration avec*

L'Institut International de Planification de l'Éducation (IIEP), Paris

### Élaboration d'un programme de renforcement des capacités en planification de l'Éducation à MADAGASCAR

## QUESTIONNAIRE INDIVIDUEL - PERCEPTIONS

*(Destiné aux cadres de l'administration de l'éducation Malgache)*

Ce questionnaire individuel est conçu dans le cadre d'une analyse du fonctionnement de l'administration de l'éducation à Madagascar. Il est anonyme et sera traité dans la plus grande discrétion par une équipe d'experts de l'IIEP et des chercheurs de Madagascar. Les informations fournies resteront confidentielles et ne feront l'objet d'aucune divulgation à titre individuel. Remplir ce questionnaire va vous prendre 15 à 20 minutes environ. Nous vous remercions chaleureusement de votre collaboration.

**Antananarivo, Avril 2017**

### 1. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les propositions ci-dessous

	Tout à fait d'accord	D'accord	Partiellement d'accord	Pas du tout d'accord
Je sais ce que les collègues des autres services font				
Je suis informé des décisions prises au sein de ma direction/mon service				
Je participe à la prise de décisions au sein de ma direction/mon service				
J'ai accès aux informations nécessaires pour faire mon travail				
Les informations auxquelles j'ai accès sont de bonne qualité				
Il y a assez de règles, procédures et règlements pour structurer mon travail				
Les règles, procédures et règlements sont faciles à comprendre				
Les règles, procédures et règlements sont appliqués				

**2. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les propositions ci-dessous**

	Tout à fait d'accord	D'accord	Partiellement d'accord	Pas du tout d'accord
Je suis satisfait des conditions financières de mon poste				
Je suis satisfait du soutien/appui que mon supérieur hiérarchique me donne				
La performance est reconnue et valorisée dans ma direction/ mon service				
Le travail que je fais est important pour mon service / le système éducatif de Madagascar				

**3. Sur une échelle de 1 à 5, quelle est votre charge de travail ?**

1	2	3	4	5
Il n'y a pas toujours assez de travail		J'ai une charge de travail correcte		J'ai une surcharge de travail

**4. À votre avis y-a-t-il des obstacles pour obtenir une promotion ou un poste au niveau supérieur ? Si oui, quels sont-ils ?**

	Oui	Non
Pas de postes disponibles		
Absence de processus de sélection transparent		
Absence de processus d'offre emploi transparent		
Ancienneté insuffisante dans le service		
Absence des compétences requises		
Autre (spécifier) :		

**5. Quand vous rencontrez un problème d'ordre technique ou professionnel, indiquez dans quelle mesure les sources suivantes vous sont utiles (cochez la case correcte) :**

	Très utiles	Utiles	Peu utiles	Pas du tout utiles
Supérieur hiérarchique				
Mes collègues				
Manuel/guide				
Documents officiels				
Centre de documentation				
Internet				
Autre (spécifier)				

**6. Au cours des douze derniers mois, à combien de réunions avez-vous assisté ?**

Réunions de ma direction/mon service

Réunions de tout le personnel du ministère, de la direction régionale, circonscription scolaire

**7. Si vous avez participé à une ou plusieurs réunions, que pensez-vous de leur utilité ?**

- a. Très utiles      b. Utiles      c. Peu utiles      d. Pas du tout utiles

**8. Y a-t-il dans votre service/direction, un planning annuel des activités ?**

- a. Oui      b. Non

**9. Si oui, avez-vous été impliqué dans la préparation de ce planning ?**

- a. Oui      b. Non

**10. Quel aspect de votre environnement de travail vous satisfait le plus ?**

.....  
.....

**11. Quel aspect de votre environnement de travail vous satisfait le moins ?**

.....  
.....

**12. Avez-vous des propositions en vue du développement des capacités en planification et gestion de l'éducation à Madagascar ?**

.....  
.....  
.....  
.....

Vérifiez une dernière fois que vous avez répondu à toutes les questions posées ; aucune question ne doit être omise.

*Merci de votre collaboration*

La cartographie des rôles, des priorités et de l'influence des différentes parties prenantes par rapport au problème analysé est un élément clé de l'analyse des parties prenantes. Pour faciliter ce processus, les tableaux ci-dessous proposent quelques exemples des types d'intérêts et de motivations des différentes parties prenantes à l'égard de l'éducation et du système éducatif.

L'information contenue dans ces tableaux n'est pas définitive et les motivations des intervenants varieront selon les contextes. Il est également important de garder à l'esprit que ces informations ne sont fournies qu'à titre d'exemples des dynamiques qui peuvent influencer sur le processus d'analyse de l'utilisateur. L'utilisateur devrait donc entreprendre sa propre analyse avec un esprit ouvert – en cherchant à déterminer dans quelle mesure les parties prenantes et leurs intérêts sont pertinents par rapport au problème et au contexte en question, plutôt que de chercher à appliquer artificiellement les concepts de cette section à son analyse.

**TABLEAU 14.5 Exemples des motivations et des intérêts potentiels des parties prenantes — décideurs**

Partie prenante	Motivations/intérêts potentiels
<b>Politiciens et partis politiques</b>	<p>Les actions des politiciens et des partis politiques sont susceptibles de dépendre de la nature de la concurrence politique et de la durée des horizons temporels. Lorsqu'on travaille dans la durée, on peut mettre l'accent sur l'élargissement des services d'éducation et l'amélioration de la qualité de l'apprentissage pour favoriser le développement du pays, renforcer sa croissance économique et bâtir une culture collective. Des horizons temporels plus courts sont susceptibles de conduire à : i) une baisse de l'importance accordée à l'éducation en raison de priorités concurrentes présentant des avantages plus immédiats ; ii) une augmentation de l'importance accordée à l'accès à l'éducation et aux ressources visibles, en particulier lorsque cela permet de recueillir l'assentiment de l'électorat ou de permettre une canalisation des ressources vers les électeurs et les partisans des politiciens ; iii) une réticence à prendre des mesures pour améliorer la qualité de l'éducation si cela fait obstacle à la création de réseaux clientélistes ou fait ombrage à d'autres parties prenantes influentes (par exemple, les syndicats d'enseignants). Il est important de noter que les politiciens à différents niveaux du système politique peuvent avoir des horizons temporels et des priorités différents.</p>
<b>Ministère de l'Éducation et responsables de l'éducation nationale</b>	<p>Le ministère de l'Éducation a généralement pour objectif officiel de traduire la vision et les priorités de l'État en matière d'éducation, telles qu'elles sont énoncées dans les plans et stratégies de l'éducation nationale. Ses fonctionnaires sont susceptibles d'être motivés à la fois par le désir d'atteindre les objectifs fixés et par la rémunération qui se rattache à leur emploi et les possibilités de promotion. Dans la pratique, le ministère et les fonctionnaires doivent trouver un équilibre entre la poursuite des objectifs du PSE et les priorités et intérêts du ministre, les priorités du parti politique au pouvoir et des politiciens (examinées plus haut), et celles des autres parties prenantes influentes, comme le ministère des Finances et les syndicats d'enseignants. Ils risquent aussi de succomber au clientélisme, lorsque cela risque de leur procurer de meilleurs avantages. Le ministère de l'Éducation jouera un rôle crucial dans de nombreux types de réformes et favorisera probablement celles qui lui permettront d'atteindre ses objectifs de haut niveau et d'améliorer sa capacité à suivre et à gérer le système. Toutefois, il pourrait s'opposer à des réformes qui réduisent son pouvoir et son influence sur le système éducatif (par exemple, la décentralisation des rôles et du financement).</p>

TABLEAU 14.6

## Exemples des motivations et des intérêts potentiels des parties prenantes — prestataires de services

Partie prenante	Motivations/intérêts potentiels
<b>Responsables infranationaux de l'éducation</b>	<p>Les responsables de l'éducation sont susceptibles de nourrir un mélange de motivations internes liées à leur statut professionnel et à leur ethos, ainsi que des motivations externes telles que leur salaire et leur pension de retraite, les perspectives de promotion et de bonnes conditions de travail (p. ex., sécurité d'emploi, zone de déploiement). Ils risquent aussi de succomber au clientélisme, lorsqu'il est possible d'en tirer de meilleurs avantages. Ils sont par ailleurs susceptibles de favoriser les réformes qui amélioreront leur capacité à remplir leur rôle dans le suivi et la gestion du système éducatif, à condition que ces réformes ne nuisent pas à leur position ou à leurs conditions de travail. Toutefois, ils risquent d'hésiter à dénoncer les problèmes ou à poursuivre les réformes i) s'ils risquent d'être blâmés d'avoir mis au jour des difficultés auxquelles le système est incapable de remédier ; ii) si la mise en œuvre des réformes nuit aux intérêts de parties prenantes capables d'influer sur leurs perspectives d'avenir ; ou iii) s'ils sont parties à des réseaux clientélistes qui leur permettent de tirer profit du problème ou qui seraient menacés par l'application d'un remède.</p>
<b>Enseignants</b>	<p>Les enseignants sont susceptibles de nourrir un mélange de motivations internes liées à leur statut professionnel et à leurs rapports avec leurs élèves et leur collectivité, ainsi que des motivations externes telles que leur salaire et leur pension de retraite, les perspectives de promotion et de bonnes conditions de travail (p. ex., sécurité de l'emploi, zone de déploiement, conditions de travail en classe). Ils sont donc susceptibles de soutenir les réformes qui amélioreront ces conditions, et de s'opposer à celles qui pourraient leur nuire (y compris celles susceptibles d'améliorer les acquis scolaires). Ils risquent aussi de succomber au clientélisme, lorsque cela peut leur procurer de meilleurs avantages.</p>
<b>Syndicats d'enseignants</b>	<p>Les intérêts des syndicats d'enseignants sont susceptibles de correspondre de près à ceux des enseignants – notamment en ce qui concerne la rémunération et les conditions de travail. Cependant, les syndicats chercheront aussi à maximiser le pouvoir et l'influence qu'ils exercent sur les politiciens et les responsables de l'éducation, et leur capacité à contrôler et à influencer les enseignants. Ils sont donc susceptibles d'appuyer des réformes qui accroîtront l'effectif du personnel enseignant et amélioreront les salaires et les conditions de travail. Ils peuvent s'opposer à des politiques qui réduisent les salaires, les conditions de travail ou la sécurité de l'emploi des enseignants, qui affaiblissent la négociation collective (p. ex., rémunération liée au rendement) ou qui réduisent leur capacité de faire la grève ou d'influencer les processus de promotion et de nomination (p. ex., les nominations fondées sur le mérite, la libre concurrence pour les postes). Dans certains contextes, les syndicats d'enseignants sont très puissants et bien mobilisés, en particulier lorsqu'ils jouent un rôle dans l'administration des élections, et peuvent exercer une influence tant dans le système éducatif que dans la sphère politique au sens large. Cependant, ils sont également vulnérables au clientélisme et au corporatisme, ce qui peut réduire leur capacité à exercer leur influence de façon indépendante.</p>

TABLEAU 14.7

## Exemples des motivations et des intérêts potentiels des parties prenantes – utilisateurs des services

Partie prenante	Motivations/intérêts potentiels
<b>Élèves et parents</b>	À long terme, il est dans l'intérêt des élèves de poursuivre leur éducation, mais à court terme, ces derniers peuvent être contraints de faire des compromis quand leurs priorités entrent en conflit avec celles de leurs parents et de leur famille (par exemple, lorsqu'ils souhaitent faire passer l'éducation avant les besoins pécuniaires ou les attentes culturelles). Les parents ont de leur côté tout intérêt à favoriser l'accès de leurs enfants à l'éducation et aux qualifications formelles. D'un autre côté, ils doivent aussi tenir compte en contrepartie de leurs intérêts économiques (par exemple, leur dépendance des revenus tirés du travail des enfants ou des adolescents, ou leur préférence pour d'autres formes d'investissement public) et des attentes culturelles (par exemple, parti pris contre l'éducation des femmes ou désir d'une éducation religieuse ou culturelle spécifique). Les attentes à l'égard du système d'éducation peuvent varier et, lorsqu'elles sont faibles, il est probable que les parents chercheront des solutions privées aux problèmes (par exemple, école privée ou cours particuliers) plutôt que des changements au système. Lorsque les parents sont moins instruits que les enseignants, ils risquent de se montrer réticents à se confronter à ces derniers en cas de mauvais résultats, en particulier s'ils craignent des représailles contre les élèves ou s'ils ont du mal à juger de la qualité de l'enseignement et à attribuer les responsabilités de manière appropriée. De même, les élèves peuvent avoir de la difficulté à se mobiliser en tant que groupe de parties prenantes, en particulier au niveau primaire.

TABLEAU 14.8

## Exemples des motivations et des intérêts potentiels des parties prenantes – autres

Partie prenante	Motivations/intérêts potentiels
<b>Entreprises et chefs d'entreprises</b>	Les entreprises qui ont besoin d'avoir accès à une main-d'œuvre qualifiée sont susceptibles de favoriser l'investissement dans l'élargissement de l'accès à l'éducation et l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cependant, leur position dépendra probablement : i) de leur avis sur l'aptitude des autorités à apporter des améliorations ; ii) des arbitrages qu'elles font entre le renforcement des investissements dans le secteur de l'éducation et le choix entre une augmentation de leurs charges fiscales ou une réduction des investissements publics dans d'autres domaines prioritaires (par exemple, les infrastructures et les subventions). L'attitude des entreprises est donc susceptible de varier selon l'industrie, et la demande de main-d'œuvre qualifiée risque de l'emporter sur les questions d'équité ou d'autres enjeux.
<b>Autorités religieuses</b>	Les autorités religieuses sont susceptibles de favoriser un meilleur accès à l'éducation et une meilleure qualité de l'éducation, mais pourraient souhaiter que le contenu du programme soit – au minimum – tolérant et sensible aux principes de leur foi. Elles peuvent aussi chercher à préserver l'indépendance des écoles confessionnelles et à accroître le soutien financier qui leur est accordé.
<b>Chefs traditionnels ou communautaires</b>	Les chefs traditionnels ou communautaires sont susceptibles de souhaiter l'accès à l'éducation et de meilleurs résultats d'apprentissage pour leurs communautés, mais la priorité qu'ils accordent à cet enjeu par rapport à d'autres (par exemple, les infrastructures locales) variera. Ils peuvent être en mesure de mobiliser leur communauté pour présenter des demandes au enseignants et aux élus, mais cela peut dépendre de l'espoir qu'ils ont dans la capacité du système à réagir et à leurs chances de bénéficier personnellement des réseaux clientélistes et des occasions d'emploi dans le système éducatif.

## Directives générales sur l'organisation d'entretiens semi-structurés et de groupes de réflexion

### Entretiens semi-structurés

Les entretiens semi-structurés sont une source clé d'informations sur les pratiques et les défis réels auxquels les parties prenantes sont confrontées, les différentes dynamiques du système éducatif et les problèmes spécifiques, ainsi que sur la façon dont les parties prenantes conçoivent les problèmes, leurs relations informelles avec les autres parties prenantes et le contexte général. Ces entretiens complètent et contrebalancent les informations recueillies dans les documents décrivant le fonctionnement formel du système éducatif et des politiques éducatives, et peuvent fournir des informations supplémentaires ou permettre la vérification des résultats d'analyses de la dynamique du système éducatif et des sources de problèmes.

Les entretiens semi-structurés sont menés auprès d'un large éventail de parties prenantes, soit sur une base individuelle, soit dans le cadre de groupes de réflexion (voir ci-dessous). L'utilisateur peut faire appel à une organisation externe pour mener une partie ou la totalité de ces entretiens. Le recours à une organisation externe peut présenter des avantages en termes de durée des entretiens et de qualité de l'information produite, car certaines parties prenantes risquent de se montrer réticentes à discuter ouvertement de questions potentiellement sensibles avec des représentants du ministère de l'Éducation.

### Groupes de réflexion

Les groupes de réflexion rassemblent un petit nombre de personnes (par exemple, parents ou enseignants dans une école) qui s'entrelient dans un contexte semi-structuré. Ils peuvent se pencher sur un sujet particulier ou sur un petit nombre de questions apparentées (par exemple, les causes des mauvais résultats d'apprentissage et les solutions possibles). L'intervieweur présente le sujet et agit ensuite comme modérateur dans le débat qui suit. Parmi les avantages de cette approche, mentionnons la possibilité de recueillir de l'information auprès d'une variété de personnes en même temps; la possibilité d'acquiescer une vision d'ensemble de la question, les participants pouvant disposer d'informations complémentaires; et la capacité de cerner les lacunes collectives en matière de connaissances et les domaines de désaccord. L'utilisateur devrait en particulier envisager le recours aux groupes de réflexion au niveau infranational (par exemple, parents, élèves et membres de la collectivité, ou enseignants dans une école).

L'utilisateur doit être conscient des difficultés que peut entraîner l'organisation d'un groupe de réflexion lorsque ses participants représentent divers niveaux hiérarchiques formels ou informels (par exemple, enseignants et directeurs d'école, parents et dirigeants communautaires) ou lorsque des relations personnelles sont en jeu. Certaines personnes peuvent ainsi hésiter à exprimer leurs opinions ou leurs désaccords, ou à parler de questions délicates et des défis auxquels ils sont confrontés dans la pratique. L'utilisateur devrait tenir compte de ces questions lorsqu'il met sur pied des groupes de réflexion, et les garder à l'esprit lorsqu'il dirige le débat et lorsqu'il interprète l'information recueillie. Il pourrait songer à mener des entrevues de suivi avec des parties prenantes qui, selon lui, disposent de renseignements plus utiles.

## Principes clés des entretiens semi-structurés et des groupes de réflexion

Il convient de garder à l'esprit un certain nombre de principes clés au moment d'organiser, de conduire et d'analyser les résultats des entretiens semi-structurés et des groupes de réflexion. Leur application devrait permettre à l'utilisateur de maximiser la quantité et la qualité des informations recueillies, ainsi que d'honorer ses obligations à l'égard des personnes interrogées.

Il importe, lors de la conduite d'entrevues portant sur des questions potentiellement délicates, de veiller à offrir, au début de l'entrevue, l'anonymat aux personnes interrogées ou du groupe de discussion. Il convient également d'expliquer clairement ce que cela signifie dans la pratique. Cela permettra de traiter ouvertement des enjeux sans crainte de punition ou de représailles de la part d'autres parties prenantes ou d'autres personnes. L'utilisateur dispose de plusieurs options pour garantir l'anonymat. Lorsqu'il fait appel à un organisme externe pour mener des entrevues, lui et son équipe peuvent convenir de ne recevoir qu'un résumé de l'information recueillie sans données d'identification, ou des transcriptions où les noms et lieux ont été expurgés pour assurer l'anonymat. Peu importe l'animateur des entretiens et les groupes consultés, l'utilisateur peut également s'engager à ne pas publier les noms des personnes interrogées ou d'autres données identifiables dans les résultats internes ou externes.

L'utilisateur doit aussi indiquer clairement aux personnes interrogées le but de l'entrevue, tout en soulignant qu'il s'agit d'un exercice neutre visant à faciliter la compréhension du problème et à trouver des solutions, et non d'une recherche de responsabilité.

Au moment d'organiser des entrevues, il est également utile de réduire au minimum le nombre de personnes présentes dans la salle – tant celles interrogées que celles qui mènent les entretiens. Au besoin, l'utilisateur devrait organiser des entrevues particulières de suivi pour approfondir les questions qui n'ont pu être abordées convenablement.

L'utilisateur devrait élaborer un guide général de conduite d'entrevues pour les différents types de parties prenantes du secteur de l'éducation, basé sur son analyse des processus formels et axé sur la collecte de données sur les processus informels et les enjeux. Cependant, il est important que l'intervieweur utilise ses questions pour faciliter une conversation et recueillir un éventail aussi large que possible de renseignements, en évitant les formules qui permettent de limiter les réponses à un oui ou à un non, ou qui orientent les réponses dans un sens particulier. Le guide d'entrevue devrait être mis à jour et révisé par l'utilisateur en fonction des informations recueillies au cours des entrevues, lesquelles mettront en lumière les questions, les défis et les dynamiques que l'utilisateur souhaite vérifier et comprendre plus en détail.

Lors de l'analyse des données d'entrevue, l'utilisateur doit veiller à ne pas perdre de vue les intérêts et les points de vue de la personne interrogée, et à vérifier et trianguler les informations recueillies auprès de différentes personnes et parties prenantes et celles issues d'autres sources, le cas échéant. L'utilisateur doit être sceptique quant aux informations non vérifiées par d'autres sources, en particulier si elles correspondent aux intérêts de la personne interrogée et vont à l'encontre des informations provenant d'autres sources vérifiées.

### Quelques exemples d'enjeux importants à aborder pendant les entretiens menés avec les parties prenantes, l'exercice de cartographie des parties prenantes, et l'analyse axée sur les problèmes

L'utilisateur doit veiller à ce que des entrevues ou groupes de réflexion incluent des représentants de tous les groupes d'intervenants identifiés dans la chaîne de causalité et l'analyse des parties prenantes. Idéalement, il devrait interroger les parties prenantes de plusieurs zones infranationales qui ont des informations différentes à communiquer concernant le problème en question. Il peut en outre trouver utile d'interroger d'autres personnes justifiant d'une connaissance approfondie du système éducatif ou du problème. Il peut s'agir d'anciens fonctionnaires, d'universitaires, ou de membres d'instituts de recherche ou d'organisations de la société civile.

Les exemples suivants recouvrent un certain nombre de domaines génériques que l'utilisateur peut souhaiter aborder dans ses entretiens. Les guides d'entrevue élaborés par l'utilisateur seront plus détaillés et plus précis, car adaptés à chaque interlocuteur. D'une manière générale, la première et la dernière série de questions devraient être posées à toutes les parties prenantes, tandis que les autres s'adresseront davantage aux décideurs et aux prestataires de services.

Perceptions du problème par les personnes interviewées :

- Quels sont, selon elles, les principaux défis de la prestation des services d'éducation ?
- Considèrent-elles que le problème représente un défi important ?
- Quelles sont, selon elles, les principales causes du problème ?
- Quels sont, selon elles, les obstacles qui nuisent à la résolution du problème ?
- Quelles sont, selon elles, les parties prenantes favorables ou opposées aux types de réformes qui pourraient résoudre le problème ?

Rôle, responsabilités et obligations de redevabilité des personnes interviewées :

- Quels sont les rôles et les responsabilités des personnes interviewées en ce qui a trait au problème en question ?
- À qui les personnes interviewées sont-elles redevables en ce qui concerne ces rôles ? Officiellement ? Officieusement ?
- Comment assure-t-on le suivi de la façon dont les personnes interviewées s'acquittent de leurs rôles ?
- Sur quel type d'aide les personnes interviewées peuvent-elles compter pour s'acquitter de leurs rôles ?
- À quels défis les personnes interviewées sont-elles confrontées dans l'accomplissement de leurs

tâches en rapport avec le problème en question ?

- Priorités concurrentes ?
- Manque d'informations (en particulier lorsque la personne interviewée joue un rôle de gestion) ?
- Manque d'appui de la part d'autres parties prenantes ?
- Incapacité des autres parties prenantes à prendre ou à coordonner les mesures requises ?
- Manque de ressources (par exemple, ressources financières ou humaines, temps, formation, information, contexte) ?

Possibilités de changement et parties prenantes influentes :

- Quels types d'aide ou de changements permettraient aux personnes interviewées de mieux s'acquitter de leurs tâches (par exemple, législation, accroissement des ressources, formation, actions d'autres parties prenantes) ?
- Quelles sont les parties prenantes responsables de ces types de décisions ? Quels sont, selon les personnes interviewées, les obstacles qui empêchent ces parties prenantes d'intervenir sur ces enjeux ?
- Existe-t-il d'autres parties prenantes avec lesquelles elles collaborent ou devraient collaborer pour remédier au problème? Qu'est-ce qui leur permet ou les empêche de le faire ?
- Quelles sont les parties prenantes qui pourraient contribuer à améliorer la coordination en fournissant de l'aide, des ressources, etc. ? Quels sont, selon les personnes interviewées, les obstacles qui les empêchent de le faire ?

Enjeux particuliers au contexte et mécanismes de résolution de problèmes :

- Le problème a-t-il fait l'objet d'interventions de haut niveau au cours des dernières années (par exemple, adoption de lois, accroissement des ressources, nouvelles initiatives ou programmes stratégiques, interventions de politiciens) ?
- Quelles étaient les parties prenantes engagées dans ces actions ? Quelles étaient leurs motivations ?
- Dans quelle mesure ces interventions ont-elles été efficaces ? Qu'est-ce qui leur a permis ou les a empêchées d'avoir une incidence sur le problème ?
- De l'avis des personnes interviewées, le problème est-il important ? Relève-il de la responsabilité des politiciens à l'échelle nationale ou locale ?
- De l'avis des personnes interviewées, qu'est-ce qui pousse ou devrait pousser les responsables politiques à prendre des décisions pour relever les défis découlant du problème en question ?
- Existe-t-il des mécanismes au moyen desquels une intervention ou un programme conçus pour remédier au problème pourraient être mis en place ou contestés (par exemple, législation, réglementation, décret, allocation de dépenses, organe national/infranational, opinion publique) ?

# Bibliographie

## Chapitre 11

Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. 2016. *Financing of Inclusive Education: Background Information Report*, Odense (Danemark).

Altman, B. (dir.). 2016. *International Measurement of Disability: Purpose, Method and Application*. Social Indicators Research Series, volume 61, Springer International Publishing, New York.

Bailey, D. ; Powell, T. 2005. « Assessing the information needs of families in early intervention » in Guralnick, M. J. (dir.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, p. 151-183.

Banque mondiale. 2007. *Social analysis and disability: a guidance note incorporating disability-inclusive development into Bank-supported projects*. Social analysis sector guidance note series. Banque mondiale, Washington, D.C. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/930491468158381717/pdf/393850WPOSocia00Box374323B00PUBLICO.pdf>.

Banque mondiale. 2015. *Global Financial Development Report 2015-2016: Long-Term Finance*. Global Financial Development Report. Banque mondiale, Washington, D.C. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents.banquemonde.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/955811467986333727/global-financial-development-report-2015-2016-long-term-finance>.

Banque mondiale. *SABER-Equity & Inclusion (SABER-E&I)*. Disponible à l'adresse suivante : <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=11&sub=0>.

Berry, B. 2007. « A repeated observation approach for estimating the street homeless population ». *Evaluation Review*, volume 31, no 2, p. 166-199.

Bond. 2016. *Leaving no one behind: The value for money of disability-inclusive development*. London. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.bond.org.uk/sites/default/files/resource-documents/leaving\\_no\\_one\\_behind\\_the\\_value\\_for\\_money\\_of\\_disability-inclusive\\_development.pdf](https://www.bond.org.uk/sites/default/files/resource-documents/leaving_no_one_behind_the_value_for_money_of_disability-inclusive_development.pdf).

Booth, T. ; Ainscow, M. 2000. *Guide de l'éducation inclusive : Développer les apprentissages et la participation dans l'école*, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive, Londres. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>.

Buckup, S. 2009. « The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work ». Document de travail sur l'emploi no 43, Organisation internationale du Travail, Genève.

Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni. 2000. *Disability, Poverty and Development, Issues paper*.

Bureau international d'éducation – UNESCO. 2016. *Outils de formation pour le développement du curriculum : Atteindre tous les apprenants : une banque de ressources pour soutenir l'éducation inclusive*. Genève. Disponible à l'adresse suivante (en anglais) : [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf).

Bureau national des statistiques de Palestine et ministère des Affaires sociales. 2011. *Press conference report, Disability Survey*, Palestine, Ramallah. Disponible à l'adresse suivante : [http://www.pcbs.gov.ps/Portals/\\_pcbs/PressRelease/disability\\_e2011.pdf](http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_pcbs/PressRelease/disability_e2011.pdf).

Campbell, C. 2002. « Conceptualisations and definitions of inclusive schooling », in Campbell, C. (dir.), *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*. Institut de l'éducation de l'Université de Londres, Londres.

Cappa, C.; Mont, D.; Loeb, M.; Misunas, C.; Madans, J.; Comic, T.; de Castro, F. 2018. « The development and testing of a module on child functioning for identifying children with disabilities on surveys. III: Field testing ». *Disability and Health Journal*, volume 11, no 4, p. 510-518.

Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies. 2016. *Observation générale no 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive*. Convention relative aux droits des personnes handicapées, CRPD/C/GC/4. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gc.aspx>.

Consortium international Handicap et Développement (IDDC). 2016. *#CostingEquity : Pour un financement de l'éducation adapté aux besoins des personnes handicapées*. Bruxelles, 2016.

*Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE)*. 1989. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

*Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH)*. 2006. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>.

Dávid, B. ; Snijders, T. 2002. « Estimating the size of the homeless population in Budapest, Hungary ». *Quality & Quantity*, volume 36, no 3, p. 291-303.

*Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. 1994. Disponible à l'adresse suivante : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre).

Filmer, D. 2005. *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys, Social Protection Discussion Paper No 0539*. Banque mondiale, Washington D.C. Disponible à l'adresse suivante : <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Disability-DP/0539.pdf>.

Groce, N. ; Mont, D. 2017. « Counting disability: Emerging consensus on the Washington Group questionnaire ». *The Lancet Global Health*, volume 5, no 7, e649-e650.

Groupe de Washington sur les statistiques des incapacités. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.washingtongroup-disability.com>.

Groupe de Washington sur les statistiques du handicap. Brève série de questions du Groupe de Washington. Non daté. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.washingtongroup-disability.com/question-sets/wg-short-set-on-functioning-wg-ss/>.

Guralnick, M.J. 2004. « Effectiveness of early Intervention for vulnerable children: A development perspective », in Feldman, M. A. (dir.), *Early Intervention*:

*The Essential Readings (Essential Readings in Developmental Psychology)*. Blackwell, Oxford.

HCDH. 2013. *Étude thématique sur le droit des personnes handicapées à l'éducation*. Rapport du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (A/HRC/25/29). Disponible à l'adresse suivante : <https://undocs.org/fr/A/HRC/25/29>.

Humanity & Inclusion, Disability Data in Humanitarian Action. Disponible à l'adresse suivante : <https://humanity-inclusion.org.uk/en/disability-data-in-humanitarian-action>.

Institut de statistique de la République de Serbie et UNICEF. 2014. *Serbia MICS (Multiple Indicator Cluster Survey), 2014, and Serbia Roma Settlements Multiple Indicator Cluster Survey, 2014, Final Reports*. Belgrade, 2014. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.stat.gov.rs/media/3528/mics5\\_report\\_serbia.pdf](https://www.stat.gov.rs/media/3528/mics5_report_serbia.pdf).

Institut de statistique de l'UNESCO. 2019. *The use of UIS Data and Education Management Information Systems to Monitor Inclusive Education*. Document d'information no 60, UNESCO-ISU, Montréal. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip60-use-of-uis-data-and-emis-to-monitor-inclusive-education.pdf>.

Jenkins, S.P. ; Rigg, J. A. 2003. « Disability and Disadvantage: Selection, Onset, and Duration Effects ». CASE Paper 74, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, Londres.

- Jonsson, T. ; Wiman, R. 2001. *Education, Poverty and Disability in Developing Countries: A technical note prepared for the Poverty Reduction Sourcebook*. Banque mondiale, Washington D.C.
- Lewis, S. 2019. « Opinion: The urgent need to plan for disability-inclusive education ». Devex.com. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.devex.com/news/opinion-the-urgent-need-to-plan-for-disability-inclusive-education-94059>.
- Loeb, M. ; Mont, D., Cappa, C. ; De Palma, E. ; Madans, J. ; Criallesi, R. 2018. « The development and testing of a module on child functioning for identifying children with disabilities on surveys. I: Background », *Disability and Health Journal*, volume 11, no 4, p. 495- 501.
- MacArthur, J. 2009. *Learning Better Together: Working Towards Inclusive Education in New Zealand Schools*. Disponible à l'adresse suivante : <https://inclusive.tki.org.nz/assets/inclusive-education/resource-documents/learning-better-together.pdf>.
- Massey, M. 2018. « The development and testing of a module on child functioning for identifying children with disabilities on surveys. II: Question development and pretesting ». *Disability and Health Journal*, volume 11, no 4, p. 502-509.
- Metts, R. 2000. « Disability Issues, Trends, and Recommendations for the World Bank ». *Social Protection Discussion Paper*, no 7, Banque mondiale, Washington D.C. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/503581468779980124/Disability-issues-trends-and-recommendations-for-the-World-Bank>.
- Ministère de l'Éducation de Fidji, *Fiji Education Management Information System: Disability Disaggregation Package, Guidelines and Forms*. 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2017/fiji-education-management-information-system-femis-disability-disaggregation-package-guidelines>.
- Ministère de l'Éducation du Ghana et UNICEF. 2018. *Piloting Education Sector Analysis (ESA) Guidelines for Inclusive Education (IE) for Children with Disabilities in Ghana: A Report*. Document de travail non publié
- Mitchell, D. 2010. *Education that Fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*, Université de Canterbury, Christchurch. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.educationcounts.govt.nz/publications/special\\_education/education-that-fits-review-of-international-trends-in-the-education-of-students-with-special-educational-needs/chapter-sixteen-universal-design-for-learning](https://www.educationcounts.govt.nz/publications/special_education/education-that-fits-review-of-international-trends-in-the-education-of-students-with-special-educational-needs/chapter-sixteen-universal-design-for-learning).
- Mizunoya, S. ; Mitra, S. ; Yamasaki, I. 2016. « Towards Inclusive Education: The impact of disability on school attendance in developing countries », *Innocenti Working Paper*, no 2016-03, Centre de recherche de l'UNICEF, Florence. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef-irc.org/publications/845-towards-inclusive-education-the-impact-of-disability-on-school-attendance-in-developing.html>.
- Mont, D. 2007. *Measuring disability prevalence*. Document d'analyse sur la protection sociale no 706, Banque mondiale, Washington D.C. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/578731468323969519/Measuring-disability-prevalence>.
- Mont, D. ; Sprunt, B. 2019. « Adapting Education Management Information Systems to Support Inclusive Education », Ch. 19, in Schuelka, M. ; Johnstone C.J. ; Nelson, C. ; Fox, N. ; Zeanah, C. 2014. « Forgotten Children: What Romania Can Tell Us About Institutional Care ». *Foreign Affairs*. Council on Foreign Relations, New York.
- O'Toole, B. ; McConkey, R. (dir.). 1995. « Innovations », in *Developing Countries for People with Disabilities*. Lisieux Hall Publications en association avec l'Associazione Italiana Amici di Raoul Follereau, Chorley.
- OCDE. 1994. *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : Ambitions, théories et pratiques*. OCDE, Paris.
- OCDE. 2000. *L'insertion scolaire des handicapés : des établissements pour tous*. OCDE, Paris.
- OMS. 2001. *CIF (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé)*, OMS, Genève. Disponible à l'adresse suivante : <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42418>.
- OMS. 2010. « Community-based Rehabilitation: CBR Guidelines ». Comité des droits de l'enfant, Convention. OMS, Genève.

OMS et Banque mondiale. 2011. *Rapport mondial sur le handicap*. OMS et Banque mondiale, Genève. Disponible à l'adresse suivante : <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44791>.

Peters, S. 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, Banque mondiale, Washington, D.C. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents1.worldbank.org/curated/en/456181468779394512/pdf/311950PAPER0n1fa1strategy01public1.pdf>.

Rapport annuel sur l'état de l'éducation (ASER), Pakistan. 2016 et 2018. Disponible à l'adresse suivante (en anglais) : <http://aserpakistan.org/tools>.

*Règles des Nations unies pour l'égalisation des chances des handicapés*. 1993. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/ReglesEgalisationChances.pdf>.

Schuelka M.J. ; Johnstone Christopher J. ; Thomas G. ; Artilles, A.J. (dir.). 2019. *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education: Volume II*. Sage, Newbury Park. Disponible à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.4135/9781526470430>.

Sprunt, B. ; Hoq M. ; Sharma U. ; Marella M. 2017. « Validating the UNICEF/Washington Group Child Functioning Module for Fijian schools to identify seeing, hearing and walking difficulties », in *Disability and Rehabilitation*, vol. 41, no 2, p. 201-211.

Steinfeld, E. 2005. « Education for All: The Cost of Accessibility », World Bank Other Operational Studies 10324. Banque mondiale.

Steinfeld, E. ; Maisel, J. 2012. *Universal Design: Creating Inclusive Environments*, John Wiley & Sons, Hoboken.

Stubbs, S. 2008. *Inclusive Education: Where there are few resources*, The Atlas Alliance, Oslo. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>.

UNESCO. 2000. *Cadre d'action de Dakar : Éducation pour tous*. Paris. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO\\_Cadre\\_Action\\_Dakar\\_2000\\_FR.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Cadre_Action_Dakar_2000_FR.pdf).

UNESCO. 2009a. *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO, Paris. Disponible à l'adresse suivante : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre).

UNESCO. 2009b. *Towards inclusive education for children with disabilities: a guideline*, Bureau de l'UNESCO à Bangkok et Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192480>.

UNESCO. 2015. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action*, Incheon. Disponible à l'adresse suivante : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre).

UNESCO. 2019. *Engagement de Cali envers l'équité et l'inclusion dans l'éducation*. Disponible à l'adresse suivante : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_fre).

UNICEF. 2005. *The State of the World's Children 2006: excluded and invisible*, UNICEF, New York. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.unicef.org/sowc06/pdfs/sowc06\\_fullreport.pdf](https://www.unicef.org/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport.pdf).

UNICEF. 2011. « WASH in Schools Monitoring Package ». Disponible à l'adresse suivante : <https://www.washinschools.info/page/1154>.

UNICEF. 2012. *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. UNICEF, Genève. Disponible à l'adresse suivante : [https://sites.unicef.org/disabilities/files/UNICEF\\_Right\\_to\\_Education\\_Children\\_Disabilities\\_En\\_Web.pdf](https://sites.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf).

UNICEF. 2014a. « Access to School and the Learning Environment I: Physical, Information and Communication, Companion Technical Booklet Webinar 10 », Inclusive Education Booklets and Webinars. UNICEF, Genève.

UNICEF. 2014b. « Education Management Information Systems and Children with Disabilities - Companion Technical Booklet Webinar 6 », Inclusive Education Booklets and Webinars, UNICEF, Genève.

UNICEF. 2014c. « Legislation and Policies for Inclusive Education - Companion Technical Booklet Webinar 3 », Inclusive Education Booklets and Webinars, UNICEF, Genève.

UNICEF. 2015. *Global Out-of-School Initiative: operational manual*. UNICEF, New York. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247531>.

UNICEF. 2016. *Guide for Including Disability in Education Management Information Systems*. UNICEF, New York. (révision prévue en 2019). Disponible à l'adresse suivante : [https://www.openemis.org/wp-content/uploads/2018/04/UNICEF\\_Guide\\_for\\_Including\\_Disability\\_in\\_Education\\_Management\\_Information\\_Systems\\_2016\\_en.pdf](https://www.openemis.org/wp-content/uploads/2018/04/UNICEF_Guide_for_Including_Disability_in_Education_Management_Information_Systems_2016_en.pdf).

UNICEF au Viet Nam et Bureau central de la statistique du Viet Nam. 2018. *Children with Disabilities in Vietnam*. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.org/vietnam/reports/children-disabilities-viet-nam>.

Wang, M. ; Baker, E. 1985-1986. « Mainstreaming programs: Design features and effects », in *Journal of Special Education*.

*World Declaration on Education for All*. 1990. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/9\\_WorldDeclarationonEducationforAll\(1990\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/9_WorldDeclarationonEducationforAll(1990).aspx).

## Chapitre 12

Aguilar, P. ; Richmond, M. 1998. « Emergency Educational Response in the Rwandan Crisis », in Retamal, G. ; Aedo-Richmond, R. (dir.), *Education as a humanitarian response*. Cassell, Londres.

Azevedo, J. P. ; Hasan, A. ; Goldemberg, D. ; Iqbal, S.A. ; Geven, K. 2020. « Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates ».

Blum, N. 2015. « Topic Guide: Education, Climate and Environment ». Réalisé par Evidence on Demand avec l'aide du Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni, mars 2015.

Bush, K. ; Saltarelli, D. (dir.). *The two faces of education in ethnic conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children*, centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, août 2000.

CADRI (Initiative pour le renforcement des capacités d'intervention en cas de catastrophe), « CADRI Capacity Assessment and Planning Tool for Disaster Risk Management – Education », mars 2018.

Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, « Safe Schools Declaration », 2015.

Conférence de Bruxelles II, « We Made a Promise: Ensuring Learning Pathways and Protection for Syrian Children and Youth ». 24-25 avril 2018.

Consortium mondial de la paix pour la petite enfance, « Contributions of Early Childhood Development Programming to Sustainable Peace and Development ». Mai 2017.

Dreesen, T. ; Akseer, S. ; Brossard, M. ; Dewan, P. ; Giraldo, J. ; Kamei, A. ; Mizunoya, S. ; Ortiz Correa, J. 2020. « Promising Practices for Equitable Remote Learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries », *Innocenti Research Briefs*, no 2020-10, centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence.

Éducation sans délai. 2018. « ECW – A Fund for Education in Emergencies. Results Report April 2017–March 2018 ».

FEMA (Federal Emergency Management Agency ou Agence américaine de gestion des situations d'urgence). « Phases of Emergency Management ». Disponible à l'adresse suivante : <https://www.hsdil.org/?view&did=488295>.

FHI 360. « Education Inequalities and Conflict Database. Technical annex to the global study on horizontal inequalities in education and violent conflict », ensemble de données compilées dans le cadre d'un projet de recherche mené par FHI 360 Education Policy and Data Center (EPDC) pour l'UNICEF, avril 2015.

GPE/IIPE-UNESCO. *Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation*. Juin 2016.

IIPE-UNESCO. 2015. « Sécurité, résilience et cohésion sociale : un guide pour les planificateurs de l'éducation. Analyse : où en sommes-nous ? », Livret no 2.

IIPE-UNESCO/UNESCO Bangkok. 2013. *Self-monitoring and reporting mechanism on education policies and plans for conflict and disaster risk reduction for sustainable development*. Non publié.

IIPE-UNESCO/Ministère de l'Éducation et de l'Instruction générale du Soudan du Sud. 2017. *South Sudan Education Sector Analysis, 2016: Planning for Resilience*. UNESCO, Paris.

IIPE-UNESCO, UNICEF et PEIC (Protecting Education in Insecurity and Conflict). 2016. *Education Sector Planning Country Notes*.

INNE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence). 2013. *Tableau de référence rapide sur l'éducation tenant compte des questions de conflits*. INEE, New York.

Jackson, A. « Life under the Taliban shadow government », *An ODI Report*, juin 2018.

Jones, A. ; Naylor, R. 2014. « The quantitative impact of armed conflict on education: counting the human and financial costs ». CfBT Education Trust.

JRNA (Joint Rapid Needs Assessment). 2017. *Education & Child Protection in Emergencies. Rohingya Refugee Response*, 2017.

JRP Strategic Executive Group. 2018. *JRP for Rohingya Humanitarian Crisis*. March - December 2018.

Ministère de l'Éducation et des Sports en Ouganda. « Education Response Plan for Refugees and Host Communities in Uganda ». Mai 2018.

Ministère de l'Éducation, des Sciences, des Technologies et des Sports en Ouganda. 2016. *Conflict and Disaster Risk Management Teachers Guide for the Conflict and Disaster Risk Management Booklets for Upper Primary and Post-Primary Institutions' Learners*, 1<sup>re</sup> édition.

Novelli, M. ; Lopes Cardozo, M. T. A. ; Smith, A. « The 4Rs Framework: Analyzing Education's Contribution To Sustainable Peacebuilding With Social Justice In Conflict-Affected Contexts », in. *Journal on Education in Emergencies*, vol. 3, no 1. INEE, New York, juillet 2017.

Nugroho, D. ; Pasquini, C. ; Reuge, N. ; Amaro, D. 2020. « COVID-19: How are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and emerging good practices to support the most vulnerable children », *Innocenti Research Briefs*, no 2020-20, centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence.

OCDE. 2014. *Guidelines for Resilience Systems Analysis. How to analyse risk and build a roadmap to resilience*.

Observatoire des situations de déplacement interne. 2019. *Rapport mondial sur le déplacement interne*, Mai 2019.

Organisation centrale de la statistique en Afghanistan. 2014. *National Risk and Vulnerability Assessment 2011- 2012 (Afghanistan Living Conditions Survey)*.

Pham P. N. ; Vinck, P. 2017. *Indicators Framework for Peacebuilding, Education and Social Cohesion*. UNICEF, Harvard Humanitarian Initiative.

Ponguta, A. L. ; Donaldson C. ; Affolter, F. ; Connolly, P. ; Dunne L. ; Miller, S. ; Britto, P. ; Salah R. ; Leckman, J., « Early Childhood Development Programs, Peacebuilding, and the Sustainable Development Goals: Opportunities for Interdisciplinary Research and Multisectoral Partnerships », in Verma, S. ; Petersen, A. C. (dir.). 2018. *Developmental Science and Sustainable Development Goals for Children and Youth, Social Indicators Research Series*, Springer International Publishing.

Ramírez-Barat, C. ; Duthie, R. (dir.). 2016. *Transitional Justice and Education: Learning Peace*, Social Science Research Council, New York, novembre 2016.

Sany, J. « Education and Conflict in Côte d'Ivoire », Special Report, no 235. United States Institute of Peace, avril 2010.

Save the Children, « The Quantitative Impact of Armed Conflict on Education in Syria: counting financial costs », rapport commandé par Susy Ndaruhutse (CfBT Education Trust) et Amy R. West (American Institutes for Research, mars 2015.

Save the Children, HCR et UNICEF. « Syria Crisis Education Information Management (IM) Package », octobre 2017. Disponible à l'adresse suivante : [http://wos-education.org/uploads/guidelines\\_and\\_tools/Syria\\_Crisis\\_Education\\_IM\\_Package.pdf](http://wos-education.org/uploads/guidelines_and_tools/Syria_Crisis_Education_IM_Package.pdf).

Seeger, A. ; Pye, L. « Uganda: Strengthening Education Sector Planning Capacities for Conflict and Disaster Risk Management ».

Seeger, M. ; Sellnow, T. ; Ulmer, R. *Effective Crisis Communication*. SAGE Publishing Group, janvier 2014.

Smith, A. 2010. « Children, Education and Reconciliation », *Innocenti Working Paper*, no 2010-10, centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence.

Smith, A. 2014. « Contemporary Challenges for Education in Conflict Affected Countries », *Journal of International and Comparative Education*, vol. 3, no 1.

UNDRR (Bureau des Nations Unies pour la prévention des catastrophes), Base de données terminologiques. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unisdr.org/we/inform/terminology>.

UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et Programme alimentaire Mondial. 2000. *Cadre pour la réouverture des écoles*. UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et Programme alimentaire mondial, New York, Washington, D.C., et Rome.

UNICEF. *Economic Loss from School Dropout due to the Syria Crisis. A Cost-Benefit Analysis of the Impact of the Syria Crisis on the Education Sector*. Décembre 2015.

UNICEF. *Guide to Conflict Analysis*. Novembre 2016.

UNICEF. *Programme pour la consolidation de la paix, l'éducation et le plaidoyer dans les situations de conflit, Rapport sur le programme de l'UNICEF pour la période 2012-2016*. Juin 2016b.

UNICEF. 2017. *The Cost and Benefits of Education in Iraq: An Analysis of the Education Sector and Strategies to Maximize the Benefits of Education*.

UNICEF. *Note d'orientation : Les programmes d'éducation sensibles aux risques pour la résilience*. Mai 2019.

UNICEF. 2020. « Remote Learning COVID-19 Response Decision Tree ». Consulté le 30 avril 2020.

UNICEF EAPRO (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie de l'Est et le Pacifique). 2016. *Synthesis Report: Language Education and Social Cohesion (LESC) Initiative in Malaysia, Myanmar and Thailand*.

UNICEF Learning for Peace. « Conflict Analysis Summary: Myanmar », *Peacebuilding, Education, and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme*, mai 2014.

UNICEF Learning for Peace. « Conflict Analysis Summary: Yemen ». *Peacebuilding, Education, and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme*. Mai 2014b.

UNICEF Learning for Peace, « Social Cohesion and Resilience Analysis Summary: Pakistan », mars 2016.

USAID. 2013. *Checklist for conflict sensitivity in education programs*, USAID, Washington, D.C.

USAID. Non daté. *Rapid Education and Risk Analysis (RERA) Toolkit*.

« Whole of Syria (WoS) education Severity scale methodology for the 2019 Humanitarian Needs Overview (HNO) ». Présentation PowerPoint.

## Documents d'analyse du secteur de l'éducation

Côte d'Ivoire, *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire, Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*, IPE Pôle de Dakar, IPE Pôle de Dakar-UNESCO et UNICEF, 2016.

Guinée (République de), *Analyse du secteur de l'éducation : Le système éducatif guinéen – Analyse pour la reconstruction post-Ebola*, IPE Pôle de Dakar, PME, Agence française de développement (AFD) et UNICEF, avril 2019.

Guinée (République de), *Rapport d'État du Système Éducatif. Pour la reconstruction de l'école bissau-guinéenne sur de nouvelles bases*, IPE Pôle de Dakar, PME et UNICEF, août 2015.

Guinée-Bissau (République de), *Guinée-Bissau : Rapport d'état du système éducatif. Marges de manœuvre pour le développement du système éducatif dans une perspective d'universalisation de l'enseignement de base et de réduction de la pauvreté*, UNESCO-BREDA, avril 2013.

Jordanie (Royaume hachémite de), Ministère de l'Éducation, *Education Strategic Plan 2018-2022*, 2018.

Mali (République du), *Analyse du secteur de l'éducation du Mali, Pour la relance d'un enseignement fondamental de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins*, UNICEF, IPE-Pôle de Dakar – UNESCO, 2018.

Népal (Gouvernement du), *School Sector Development Plan 2016-2023*, octobre 2016.

République centrafricaine et IPE-UNICEF, *Analyse du secteur de l'éducation de la République centrafricaine. Pour une politique de reconstruction du système éducatif*, 2018.

RDC (République démocratique du Congo), *Rapport d'État du Système Éducatif. Pour une éducation au service de la croissance et de la paix*, UNICEF, UNESCO-IPE Pôle de Dakar, décembre 2014.

Tchad (République du), *Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*, IPE Pôle de Dakar-UNESCO et UNICEF, 2016.

## Chapitre 13

Banque mondiale. 2017. *World Development Report 2017: Governance and the Law*. Banque mondiale, Washington, D.C. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2017>.

De Grauwe, A. 2009. *Without capacity, there is no development*, Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE-UNESCO), Paris. Disponible à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001870/187066F.pdf>.

De Grauwe, A. ; Segniagbeto, K. 2009. *Transformer la planification et la gestion de l'éducation au Bénin par le renforcement des capacités : analyser les contraintes, identifier des solutions*. IPE-UNESCO, Paris. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186982>.

IPE-UNESCO (Institut international pour la planification de l'éducation). 2012a. *Analysis of the effectiveness of the educational administration in monitoring and evaluation*, IPE-UNESCO, Zanzibar, Paris.

IPE-UNESCO. 2012b. *Analysis of the effectiveness of the educational administration in monitoring and evaluation*. IPE-UNESCO, Tanzanie continentale, Paris, 2012b.

IPE-UNESCO. 2016. *Analyse institutionnelle de l'administration éducative aux Comores*, IPE-UNESCO, Paris.

OIT. 2012. *A manual for gender audit facilitators: The ILO participatory gender audit methodology*, 2<sup>e</sup> édition, Organisation internationale du Travail (OIT), Genève. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms\\_187411.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_187411.pdf).

PNUD. 2009. *Capacity Development: A UNDP Primer*. Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), New York. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.undp.org/content/dam/aplaws/publication/en/publications/capacity-development/capacity-development-a-undp-primer/CDG\\_PrimerReport\\_final\\_web.pdf](https://www.undp.org/content/dam/aplaws/publication/en/publications/capacity-development/capacity-development-a-undp-primer/CDG_PrimerReport_final_web.pdf).

PNUD. 2012. *Institutional and Context Analysis – Guidance Note*, Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), New York. Disponible à l'adresse suivante : [http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/democratic-governance/oslo\\_governance\\_centre/Institutional\\_and\\_Context\\_Analysis\\_Guidance\\_Note.html](http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/democratic-governance/oslo_governance_centre/Institutional_and_Context_Analysis_Guidance_Note.html).

## Chapitre 14

Banque mondiale. 2003. *World Development Report 2004: Making services work for poor people*. Rapport sur le développement dans le monde, groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/832891468338681960/pdf/268950WDR00PUB0ces0work0poor0people.pdf>.

Bold, T. ; Kimenyi M. ; Mwabu G. ; Sandefur, J. 2012. « Scaling-up Proven Education Interventions: Evidence from an RCT in Kenya », document de travail, International Growth Centre (IGC). Disponible à l'adresse suivante : <http://www.theigc.org/wp-content/uploads/2012/03/Bold-Et-Al-2012-Working-Paper.pdf>.

Bold, T. ; Kimenyi M. ; Mwabu G. ; Ng'ang'a A. ; Sandefur. 2013. « Scaling Up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education », document de travail 321, Center for Global Development (CGD). Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Sandefur-et-al-Scaling-Up-What-Works.pdf>.

Bruns, B ; Luque, J. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, Banque mondiale, Washington, D.C. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/9781464801518.pdf?sequence=1>.

ESID (Effective States and Inclusive Development). 2016. « How politics shapes the quality of education in Ghana », document d'information de l'ESID, no 17. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.effective-states.org/wp-content/uploads/briefing\\_papers/final-pdfs/esid\\_bp\\_17\\_Ghana\\_education.pdf](https://www.effective-states.org/wp-content/uploads/briefing_papers/final-pdfs/esid_bp_17_Ghana_education.pdf).

Grindle, M. 2004. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*, Princeton University Press.

Groupe de la Banque mondiale. 2017. *World Development Report 2017: Governance and the Law*, Banque mondiale, Washington, D.C. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/25880>.

Harris, D., Wales, J. 2013. « The technical is political: understanding the political implications of sector characteristics for education service delivery ». Overseas Development Institute (ODI). Disponible à l'adresse suivante : <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/8573.pdf>.

Hossain, N. ; Hassan, M. ; Rahman A. ; Ali K. ; Islam M. 2017. « The problem with teachers: the political settlement and education quality reforms in Bangladesh », document de travail de l'ESID, no 86. Disponible à l'adresse suivante : [http://www.effective-states.org/wp-content/uploads/working\\_papers/final-pdfs/esid\\_wp\\_86\\_hossain\\_hassan\\_rahman\\_ali\\_islam.pdf](http://www.effective-states.org/wp-content/uploads/working_papers/final-pdfs/esid_wp_86_hossain_hassan_rahman_ali_islam.pdf).

Kingdon, G. ; Angela Little, A. Aslam, M. ; Rawal, S. ; Moe, T. ; Patrinos, H. ; Beteille, T. ; Banerji, R. ; Parton, B. ; Sharma, S.K. 2014. *A rigorous review of the political economy of education systems in developing countries*, FCDO Rigorous Review. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.gov.uk/government/publications/the-political-economy-of-education-systems-in-developing-countries>.

Levy, B. ; Shumane, L. 2017. « School governance in a fragmented political and bureaucratic environment: Case studies from South Africa's Eastern Cape province », document de travail de l'ESID, no 84. Disponible à l'adresse suivante : [http://www.effective-states.org/wp-content/uploads/working\\_papers/final-pdfs/esid\\_wp\\_84\\_levy\\_shumane.pdf](http://www.effective-states.org/wp-content/uploads/working_papers/final-pdfs/esid_wp_84_levy_shumane.pdf).

Mizala, A. ; Schneider, B. R. 2014. « Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990–2010) », *Governance: An International Journal of Policy, Administration and Institutions*, vol. 27, no 1, p. 87-109. Disponible à l'adresse suivante : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/gove.12020>.

Mizala, A. ; Schneider, B. R. 2019. « Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers », *Journal of Education Policy*. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2019.1585577>.

ODI. 2009. « Problem Tree Analysis ». Disponible à l'adresse suivante : <https://cdn.odi.org/media/documents/6461.pdf>.

Pritchett, L. 2015. « Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes: Making the Transition from Schooling to Learning », document de travail 15/005. Research on Improving Systems of Education (RISE). Disponible à l'adresse suivante : [http://www.riseprogramme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/RISE\\_WP-005\\_Pritchett.pdf](http://www.riseprogramme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/RISE_WP-005_Pritchett.pdf).

Pritchett, L. 2018. « System Approaches in Education ». Disponible à l'adresse suivante : [https://www.bsg.ox.ac.uk/sites/default/files/2018-06/Pritchett\\_systemsapproachesinEducation.pdf](https://www.bsg.ox.ac.uk/sites/default/files/2018-06/Pritchett_systemsapproachesinEducation.pdf).

UNESCO. 2010. « Planification stratégique : techniques et méthodes », document de travail pour la planification du secteur de l'éducation 3. Disponible à l'adresse suivante : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189759\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189759_fre).

Wales, J. ; Magee, A. ; Nicolai S. 2016. « How does political context shape education reforms and their success? Lessons from the Development Progress project ». Development Progress Dimension Paper, no 6. Disponible à l'adresse suivante : <https://cdn.odi.org/media/documents/10808.pdf>.

Williams, T. 2016. « Oriented towards action: The political economy of primary education in Rwanda », document de travail de l'ESID, no 64. Disponible à l'adresse suivante : [http://www.effective-states.org/wp-content/uploads/working\\_papers/final-pdfs/esid\\_wp\\_64\\_williams.pdf](http://www.effective-states.org/wp-content/uploads/working_papers/final-pdfs/esid_wp_64_williams.pdf).



# GUIDE MÉTHODOLOGIQUE POUR L'ANALYSE SECTORIELLE DE L'ÉDUCATION

## VOLUME 3

Le présent volume est le troisième d'une série de lignes directrices relatives à l'analyse du secteur de l'éducation. Les deux précédents volumes ont été publiés en 2014. Cette série propose des méthodes et des exemples concrets pour effectuer un diagnostic des systèmes éducatifs et élaborer des politiques et plans nationaux en la matière. Ce volume présente des directives visant à renforcer les capacités nationales d'analyse des systèmes éducatifs dans quatre domaines : l'inclusivité du système éducatif pour les enfants handicapés, l'analyse des risques pour garantir des systèmes éducatifs résilients, le fonctionnement et l'efficacité de l'administration de l'éducation, ainsi que la cartographie des parties prenantes et l'analyse axée sur les problèmes (gouvernance et économie politique).

Il a été préparé par une équipe pluridisciplinaire d'experts (en éducation, économie, sociologie, sciences politiques et autres sciences sociales, etc.) issus de l'Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO, de l'UNICEF, du Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni et du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).



Les trois volumes des directives sont disponibles sur les sites Internet suivants :  
[www.globalpartnership.org](http://www.globalpartnership.org), [www.unicef.org](http://www.unicef.org) et [www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

### Contacts

Koffi Segniagbeto, Chef de bureau,  
IIPE-UNESCO (Dakar), [k.segniagbeto@iiep.unesco.org](mailto:k.segniagbeto@iiep.unesco.org)

Raphaëlle Martinez, Cheffe d'équipe – Politique éducative et apprentissage  
GPE, [rmartinez3@globalpartnership.org](mailto:rmartinez3@globalpartnership.org)

Laura Savage, Conseillère principale pour les questions d'éducation,  
Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement du Royaume-Uni,  
[laura.savage@fcdo.gov.uk](mailto:laura.savage@fcdo.gov.uk)

Nicolas Reuge, Conseiller principal pour les questions d'éducation,  
UNICEF, [nreuge@unicef.org](mailto:nreuge@unicef.org)