

Le rôle des transferts monétaires dans l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'éducation en situation d'urgence

Auteurs

Komal Thakkar

Hannah Graham

Bethsabée Souris

Paul Gitonga



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC

 **Irish Aid**
Rialtas na hÉireann
Government of Ireland

World Vision 

DANMARKS INDSAMLING
LILLE LAND, STORT HJERTE

 **PLAN**
INTERNATIONAL

 **Global
Education
Cluster**

Remerciements

L'étude intitulée « Le rôle des transferts monétaires dans l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'éducation en situation d'urgence » a été réalisée par Hannah Graham, Komal Thakkar et Bethsabee Souris de CGA Technologies sous la supervision du groupe de travail sur les transferts monétaires du cluster Education mondial.

Le cluster Education mondial, ainsi que World Vision International et Plan International, en leur qualité de coresponsables du groupe de travail sur les transferts monétaires, souhaitent remercier tous ceux qui ont pris le temps de participer aux entretiens avec les informateurs clés et qui ont fourni la documentation ayant servi de base à cette étude. Cependant, les éventuelles erreurs relèvent de la seule responsabilité de l'auteur. Les résultats et les conclusions du présent rapport sont ceux de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les positions ou les politiques du cluster Education mondial, de l'UNICEF, de Plan International ou de World Vision International.

Nous tenons à remercier tout particulièrement World Vision International qui a accueilli les consultants et administré les fonds, ainsi que tous ceux qui ont apporté leurs contributions et leurs observations, notamment :

Dana Cristescu (CashCap)
Marco Grazia (World Vision International)
Isidro Navarro (World Vision International)
Kamila Partyka (ECHO)
Emilia Sorrentino (Plan International)
Tracy Sprott (ECHO)
Marianne Vik (Save the Children Norvège)

Cette étude n'aurait pas été possible sans les généreuses contributions de l'UNICEF grâce aux fonds fournis par la Coopération suisse au développement, de Plan International Irlande grâce au financement d'Irish Aid, Ministère des affaires étrangères, et de PlanBørnefonden grâce aux fonds fournis par Danmarks Indsamlingen.

Conception graphique : John McGill

Pour en savoir plus : help.edcluster@humanitarianresponse.info

Acronymes

AECID	Agence espagnole de la coopération internationale pour le développement
BEAM	Module d'assistance à l'éducation de base
CBE	Éducation communautaire
CCT	Transferts monétaires conditionnels
CCTE	Transferts monétaires conditionnels en faveur de l'éducation
CEC	Comités d'éducation communautaire
CGA	Charlie Goldsmith Associates
CWD	Enfants handicapés
ESU	Éducation en situations d'urgence
EUMC	Entraide universitaire mondiale du Canada
GEC	Cluster Education mondial
GESS	Éducation des filles Sud-Soudan
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IDP	Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays
INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence
KEEP	Programme d'équité dans l'éducation au Kenya
KYC	Connaître son client
MEAL	Suivi, évaluation, redevabilité et apprentissage
MEB	Panier de dépenses minimum
MEHE	Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur
M&E	Suivi et évaluation
PAM	Programme alimentaire mondial
PAN	Plan d'action national
PSF	Prestataires de services financiers
SBMC	Comités de gestion scolaire
SGBV	Violence sexuelle et sexiste
TM	Transferts monétaires
TMUM	Transferts monétaires à usages multiples
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
WASH	Eau, assainissement et hygiène



Résumé

Contexte

Le cluster Education mondial s'est efforcé de constituer une base de données probantes sur les transferts monétaires (TM) en faveur de l'éducation en situation d'urgence (ESU), ce qui a abouti à la publication du « Rapport de synthèse et des Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence » en 2019.¹ Le présent rapport a mis en évidence des lacunes dans les données probantes, notamment en ce qui concerne le rôle des TM dans l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des enfants les plus marginalisés dans l'ESU, ce qui a constitué le point central de cette recherche.

World Vision International, Plan International et le groupe de travail sur les transferts monétaires du GEC ont pour objectif de rassembler des preuves sur le rôle des TM dans l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'ESU. Charlie Goldsmith Associates (CGA), en collaboration avec World Vision International et le groupe de travail sur les transferts monétaires du GEC, a mené cette recherche sur la contribution des TM en faveur de l'ESU à l'amélioration de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation. L'étude a été financée par Plan International Irlande par l'intermédiaire d'Irish Aid, Ministère des Affaires étrangères, PlanBørnefonden par l'intermédiaire de Danmarks Indsamlingen, et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) grâce à la Coopération suisse au développement.

Objectif de la recherche

Trois questions de recherche principales découlant du mandat ont orienté cette recherche :

- 1 Quels sont les obstacles particuliers auxquels sont confrontés les filles et les enfants handicapés, ainsi que les enfants marginalisés en général, pour accéder à une ESU sûre et de qualité ?
- 2 Comment ces obstacles uniques peuvent-ils être abordés de la manière la plus efficace possible dans le cadre d'interventions intégrées comportant une composante TM (également parfois appelée composante « cash plus ») ?
- 3 Quel est l'impact de ces interventions intégrant une composante TM sur les résultats de l'ESU et d'autres indicateurs de bien-être ?

Méthode

La recherche a été menée en deux phases qui se chevauchent :

Phase 1 : Revue de la littérature. La revue de la littérature avait pour but de permettre une compréhension fondamentale de l'état actuel de l'éducation et des transferts monétaires dans ce secteur. (pour la littérature passée en revue, voir l'annexe 4)

1) Groupe de l'éducation du cluster Education mondial, « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.

Phase 2 : Consultations. L'objectif des consultations avec les informateurs clés était de mieux comprendre les questions clés recensées et de recueillir des détails supplémentaires sur l'approche et l'impact de la programmation. Nous avons ciblé l'éducation ; la protection ; les TM ; le suivi, l'évaluation, la redevabilité et l'apprentissage (MEAL) ; et les spécialistes de l'inclusion couvrant (de manière non exhaustive) : Afghanistan, Bangladesh, Colombie, République démocratique du Congo, Ethiopie, Kenya, Guinée-Bissau, Irak, Jordanie, Liban, Nigeria, Somalie, Syrie, Venezuela et Yémen. (Pour la liste des informateurs clés consultés, voir l'annexe 5).

Principales conclusions

Les données probantes montrent que les interventions en matière de TM intégrées à une programmation plus large de l'ESU sont très efficaces pour surmonter divers obstacles liés à l'offre et à la demande afin d'améliorer l'équité et l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'éducation en situation d'urgence. En plus de recourir à une approche intégrée assortie d'interventions sectorielles complémentaires de l'ESU, les organisations humanitaires devraient œuvrer de manière intersectorielle pour répondre de manière holistique aux besoins des enfants marginalisés et de leurs familles.

Recommandations

- 1 Les TM en faveur de l'ESU peuvent être intégrés aux interventions d'autres secteurs, le plus souvent la protection. Un élément clé des programmes de protection complémentaire est la fourniture d'un soutien à la gestion des cas, qui peut être particulièrement efficace pour s'attaquer aux obstacles spécifiques et hautement personnalisés auxquels les filles et les enfants handicapés sont confrontés.
- 2 Les organisations humanitaires devraient chercher à établir un lien entre l'humanitaire et le développement afin d'assurer l'inclusion durable des enfants marginalisés dans l'éducation en examinant comment les bénéficiaires de TM peuvent recevoir un appui pour surmonter les obstacles économiques liés à la demande à long terme (par exemple, grâce à des liens entre les TM en faveur de l'ESU et la programmation des moyens de subsistance) et en reliant les TM humanitaires à des mécanismes plus larges de protection sociale et de filet de sécurité.
- 3 Les gouvernements peuvent donner la priorité à l'élaboration de stratégies d'inclusion et d'environnements stratégiques, notamment dans les secteurs de l'éducation et de la protection, en permettant un TM plus efficace, en veillant à ce que les environnements réglementaires favorisent l'accès des groupes marginalisés aux TM et en établissant des liens avec les programmes nationaux de protection sociale.

Obstacles à l'éducation des filles et des enfants handicapés

Au niveau mondial, 258 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés avant la pandémie de COVID-19,² et la crise de la COVID-19 a exacerbé cette situation, avec des fermetures d'écoles dans 194 pays.³ Sur la base de la revue de la littérature et des consultations menées au cours de cette étude, nous avons constaté que les groupes marginalisés, notamment les filles et les enfants handicapés, sont confrontés à des obstacles supplémentaires pour accéder à une éducation sûre et de qualité.

Les obstacles qui empêchent 258 millions d'enfants d'accéder à l'école sont complexes et multisectoriels et relèvent à la fois de la demande et de l'offre :

- **Les obstacles liés à la demande** sont ceux auxquels sont confrontés les utilisateurs des services d'éducation (c'est-à-dire les enfants et les familles), qui limitent ou empêchent l'accès à l'éducation.
- Les **obstacles liés à l'offre** sont ceux liés à la prestation de services éducatifs, qui limitent ou empêchent l'accès à l'éducation.

Les paiements aux établissements d'enseignement (par exemple, les frais de scolarité, d'inscription et d'examen, les fonds de gestion scolaire) ainsi que les paiements ou les achats liés à l'enseignement (par exemple, les uniformes, les livres, le transport vers l'école et à partir de celle-ci, les fournitures scolaires) ont un effet disproportionné sur les taux de scolarisation des enfants vivant dans la pauvreté. La pauvreté, en tant qu'obstacle à la scolarisation, est d'autant plus importante pour les enfants handicapés que leurs familles doivent souvent engager des dépenses plus importantes pour les soins de santé, les appareils d'assistance ou les transports spéciaux. Les difficultés économiques, associées aux normes socioculturelles, ont souvent pour conséquence de priver les filles et les femmes handicapées de la possibilité de s'inscrire et de rester à l'école. Les coûts d'opportunité plus élevés lors des urgences humanitaires peuvent conduire à l'adoption de mécanismes d'adaptation négatifs, tels que le travail des enfants et le mariage précoce, qui empêchent également les filles et les enfants handicapés de s'inscrire et de rester à l'école.

Les systèmes éducatifs s'effondrent souvent ou sont fortement perturbés en situations d'urgence. Parmi les impacts les plus visibles des conflits ou des catastrophes naturelles figurent la destruction des infrastructures et le détournement des ressources nécessaires au maintien du fonctionnement des institutions et des services éducatifs. Dans les situations d'urgence où les installations scolaires sont endommagées ou pillées, où les écoles sont attaquées ou occupées par des groupes et des forces armées, ou encore où les écoles sont fermées, les enfants doivent parcourir de plus longues distances pour se rendre à l'école. Les filles sont plus exposées aux risques de protection, tels que la violence sexuelle et sexiste, les abus et l'exploitation sur le chemin de l'école et à l'école.⁴ En outre, les écoles et les chemins de l'école peuvent être inaccessibles et dangereux pour les enfants handicapés. De plus, des installations d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) insuffisantes et inaccessibles peuvent limiter la fréquentation et la rétention des filles et des enfants handicapés dans l'enseignement en particulier. L'accès des filles et des enfants handicapés à l'éducation n'est pas seulement limité par les obstacles qui les empêchent d'accéder aux salles de classe, mais aussi par des pratiques pédagogiques discriminatoires et le surpeuplement des classes. Lorsque les programmes, l'enseignement, l'apprentissage et le matériel d'évaluation ne sont pas adaptés aux enfants handicapés ou que l'apprentissage traduit les inégalités entre les sexes, les filles et les enfants handicapés sont encore plus marginalisés. En période d'urgence, l'exclusion est encore exacerbée par la pénurie d'enseignantes ou l'absence de connaissances et de compétences nécessaires pour enseigner les enfants handicapés dans les écoles.

2) Institut de statistique de l'UNESCO, « New Methodology Shows That 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School, » (Une nouvelle méthodologie montre que 258 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes ne sont pas scolarisés), septembre 2019, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>.

3) World Vision, "COVID-19 Aftershocks Access Denied : « Teenage Pregnancy Threats to Block a Million Girls Across Sub-Saharan Africa From Returning to School, » (Les impacts du COVID-19 Accès refusé : les menaces de grossesse des adolescentes empêcheront un million de filles de l'Afrique subsaharienne de retourner à l'école, » août 2020, <https://www.wvi.org/publications/report/coronavirus-health-crisis/covid-19-aftershocks-access-denied>.

4) UNGEI, NRC, « Addressing School-Related Gender-Based Violence Is Critical for Safe Learning Environments in Refugee Contexts, » (La lutte contre la violence fondée sur le genre en milieu scolaire est essentielle pour des environnements d'apprentissage sûrs dans les contextes de réfugiés), novembre 2016, <https://www.ungei.org/publication/addressing-school-related-gender-based-violence-critical-safe-learning-environments>.

5) INEE, (Guide de poche de l'INEE sur l'appui aux étudiants handicapés), 2010, https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Pocket_Guide_Learners_w_Disabilities_EN.pdf.

Approches et impact des TM sur l'équité et l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'ESU

Qu'il s'agisse de transferts monétaires en faveur de l'ESU ou de transferts monétaires à usages multiples (TMUM), les interventions en matière de TM s'attaquent principalement aux obstacles économiques à l'accès à l'éducation et au maintien à l'école. En augmentant les revenus d'un ménage, les TM lui permettent de faire face aux coûts financiers de l'éducation et d'atténuer potentiellement les coûts d'opportunité du travail des enfants ou du mariage précoce. Le rôle des TM dans l'atténuation des risques d'autres obstacles liés à la demande ne devrait pas être sous-estimé. Une capacité et une stabilité financières accrues peuvent réduire la nécessité pour une famille de choisir en priorité lesquels de ses enfants recevront une éducation. En outre, la pauvreté et les mauvaises conditions de santé peuvent s'exacerber mutuellement.⁶ Lorsque les familles sont soumises à de fortes contraintes financières, les TM peuvent permettre à un ménage de répondre aux besoins de santé de base, en particulier pour les enfants handicapés, ou empêcher l'adoption par le ménage de mécanismes d'adaptation négatifs tels que le mariage précoce, un obstacle à la protection du côté de la demande auquel les filles et les enfants handicapés sont particulièrement vulnérables. Les TM sont particulièrement bien adaptés et efficaces pour faire face aux obstacles à l'éducation inclusive du côté de la demande.

Lorsque les TM sont utilisés par les familles pour effectuer des paiements aux établissements d'enseignement ou lorsqu'ils sont versés directement aux écoles sous forme de bourses d'études, ils fournissent aux écoles les ressources nécessaires pour améliorer l'offre. Cependant, les obstacles liés à l'offre, notamment l'insuffisance de l'offre et de la qualité des écoles, l'insuffisance de l'offre et de la qualité des enseignants, ainsi que les problèmes de protection dans les écoles et aux alentours, sont traités de manière plus complète par des interventions sur l'offre intégrées aux TM. Selon le type d'obstacle, ces interventions peuvent prendre la forme de campagnes de sensibilisation, de sensibilisation de la communauté, de formation et de sensibilisation des enseignants, d'investissements dans les infrastructures, y compris l'augmentation du nombre d'écoles ou la mise en place d'installations WASH inclusives et tenant compte des sexes, la mise en place de moyens de transport sûrs vers les écoles, le développement de possibilités d'éducation alternatives et l'envoi de fonds aux écoles pour soutenir les enseignants.

Les recherches montrent que les transferts monétaires ont toujours eu des effets bénéfiques sur la participation scolaire (à la fois sur les taux d'inscription et d'abandon), mais il existe peu de preuves que ces transferts ont des impacts statistiquement considérables sur l'apprentissage.⁷ Si les résultats scolaires peuvent s'améliorer par effet de ruissellement de l'inscription et de la fréquentation, l'impact final d'un programme de transferts monétaires sur les résultats d'apprentissage dépendra de nombreux facteurs, notamment de la conception et de la mise en œuvre des TM ainsi que de facteurs contextuels et d'interventions supplémentaires du côté de l'offre pour améliorer la qualité des services éducatifs fournis. À ce titre, les meilleures pratiques internationales exigent que les transferts monétaires soient complétés par d'autres interventions dans le domaine de l'offre d'éducation ainsi que dans d'autres secteurs, notamment la protection et WASH.⁸

6) Edward Thomas, « Children with Disabilities in Situations of Armed Conflict, » (Les enfants handicapés en situation de conflit armé), UNICEF, décembre 2018, https://sites.unicef.org/disabilities/files/Children_with_disabilities_in_situations_of_armed_conflict.pdf

7) Cluster Education mondial, « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.

8) Francesca Bastagli, Jessica Hagen-Zanker, Luke Harman, Valentina Barca, Georgina Sturge et Tanja Schmidt, avec Luca Pellerano, « Cash Transfers : What Does the Evidence Say? A Rigorous Review of Programme Impact and of the Role of Design and Implementation Features, » (Transferts monétaires : que disent les preuves ? Un examen rigoureux de l'impact du programme et du rôle des caractéristiques de conception et de mise en œuvre), juillet 2016, <https://cdn.odi.org/media/documents/11316.pdf>.

Caractéristiques de conception des TM dans les programmes d'ESU

Cette recherche met en évidence quatre caractéristiques opérationnelles et conceptuelles clés qui affectent l'accès des filles et des enfants handicapés à l'ESU.

- **Ciblage** : Le ciblage est un élément clé de la conception des TM qui favorise l'équité, car il détermine si les enfants les plus vulnérables seront inclus en priorité. Il n'existe pas de critères standards pour cibler les filles ou les enfants handicapés dans les contextes d'urgence, les résultats révèlent que très peu de programmes ciblent spécifiquement les enfants handicapés comme ils le font pour les filles. En outre, s'ils sont intégrés, les enfants handicapés relèvent souvent d'une catégorie définie de manière générale qui regroupe les enfants marginalisés « vulnérables ». Les enfants les plus marginalisés, notamment les enfants handicapés, sont plus efficacement inclus lorsqu'ils sont spécifiquement et directement ciblés, notamment par une coordination intersectorielle avec les programmes de protection de l'enfance.
- **Conditionnalité** : Le choix d'inclure une conditionnalité ou de fournir des TM inconditionnels est souvent basé sur le type d'obstacles auxquels sont confrontés les enfants pour accéder à l'école. La conditionnalité doit être appliquée avec précaution pour éviter toute exclusion involontaire. Les TM conditionnels peuvent s'attaquer principalement aux obstacles socioculturels, tandis que les obstacles économiques peuvent être mieux traités par les TM inconditionnels.
- **Valeur de transfert** : Diverses méthodes ont été utilisées pour calculer les valeurs de transfert dans les programmes examinés. Lorsque les transferts sont calculés par ménage plutôt que par l'étudiant, le montant du transfert a été calculé sur la base de l'approche du « panier » en tenant compte des besoins de base. Les TM en faveur de l'ESU tendent à calculer la valeur de transfert en fonction de chaque étudiant et est plus susceptible de prendre en considération les coûts de l'éducation. Dans les TM en faveur de l'ESU, des valeurs de transfert aussi bien élevées que faibles peuvent avoir un impact sur les résultats scolaires. Cependant, cela dépend des objectifs du programme et du contexte, car les transferts de valeur plus élevée s'avèrent plus souvent efficaces pour répondre aux besoins supplémentaires des enfants handicapés et des étudiants plus âgés ou du niveau secondaire, tandis que les transferts très faibles ont eu un impact sur l'accès des filles généralement au niveau primaire.
- **Mécanismes de transfert** : Bien qu'il existe peu de recherches sur l'efficacité des diverses modalités de paiement et leur impact sur les filles et les enfants handicapés, la modalité de paiement la plus appropriée à un contexte humanitaire spécifique est souvent déterminée par l'infrastructure disponible et les environnements réglementaires et elle peut nécessiter que les programmes adaptent les modalités pour s'assurer que les filles et les enfants handicapés bénéficient de TM. Il s'agit notamment de veiller à ce que les points de distribution de TM et les mécanismes de paiement soient accessibles aux personnes souffrant de divers handicaps. Les réglementations relatives à la connaissance de son client (KYC) empêchent souvent les personnes les plus marginalisées, notamment les réfugiés, d'accéder à certains prestataires de services financiers pour recevoir de l'espèce. La conception doit donc être étayée par une analyse de l'accessibilité des mécanismes de distribution ainsi que de l'environnement réglementaire.



Table des matières

Remerciements	2
Acronymes	3
Résumé	5
1 Introduction	13
1.1 La recherche sur les TM en faveur de l'ESU et ses objectifs	13
1.2 Équité et inclusion dans l'ESU	14
Avant la crise	14
En situations de crise ou pendant la crise	14
Pandémies/épidémies : COVID-19 et Ébola	15
1.3 Questions de recherche	15
1.4 Méthodologie	16
Revue de la littérature	16
Consultations	17
2 Obstacles à l'accès des filles et des enfants handicapés à une ESU de qualité	18
2.1 Obstacles liés à la demande	18
Obstacles économiques	18
Obstacles socioculturels	20
2.2 Obstacles liés à l'offre	20
Obstacles liés aux services d'éducation et à la protection	20
Obstacles socioculturels	21
2.3 Résumé des obstacles relatifs à l'accès à l'ESU	22
3 Interventions intégrées permettant l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'éducation	23
3.1 Les TM intégrés aux interventions dans l'ESU du côté de la demande et de l'offre	23
TM en faveur de l'ESU : Une vue d'ensemble	23
TM en faveur de l'éducation intégrée à des interventions d'ESU plus larges ...	26
Transferts monétaires à usages multiples	28
3.2 Transferts monétaires intégrés aux interventions des secteurs de la protection de l'enfance et des moyens de subsistance ou liés à la protection sociale	29
TM intégré aux interventions de protection de l'enfance	30
TM intégré aux interventions sur les moyens de subsistance	32
TM humanitaires liés à des programmes de protection sociale	34

4 Leçons opérationnelles et caractéristiques de conception des TM	37
4.1 Ciblage	37
Critères de ciblage	38
Mécanismes de ciblage (Utilisation de critères pour déterminer l'admissibilité)	40
4.2 Conditionnalité	40
4.3 Valeur de transfert	43
4.4 Mécanismes de distribution	45
5 Conclusions	46
Annexe 1 : Études de cas	48
Introduction	48
Nigéria : Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram	49
Kenya : Programme d'équité dans l'éducation au Kenya II (KEEP II)	54
Syrie : Programme de transferts monétaires destinés aux enfants handicapés	58
Conclusions	62
Annexe 2 : Définitions des termes clés (Source CALP)	63
Annexe 3 : Principales questions de recherche et sous-questions/domaines d'intervention	64
Annexe 4 : Cartographie des TM	66
Annexe 5 : Informateurs clés consultés	70
Annexe 6 : Bibliographie	73
Exemples	
Exemple 1 : No Lost Generation ou Min Ila, Liban	25
Exemple 2 : Éducation des filles au Sud-Soudan (GESS) et IMPACT	27
Exemple 3 : Transferts monétaires à usages multiples en faveur des réfugiés sud-soudanais dans le camp de réfugiés de Bidibidi, en Ouganda	29
Exemple 4 : Programme Hajati, Jordanie	31
Exemple 5 : Améliorer l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et des moyens de subsistance, Nigeria	33
Exemple 6 : Transferts monétaires conditionnels en faveur de l'éducation (CCTE) destinés aux Syriens et aux autres réfugiés, Turquie	35
Figures	
Figure 1 : Résumé des obstacles relatifs à l'accès à l'ESU	22
Figure 2 : Aperçu des caractéristiques de conception	37
Figure 3 : Aperçu des mécanismes de ciblage	39
Figure 4 : Résumé de haut niveau de l'applicabilité de la conditionnalité dans la suppression d'obstacles précis	42
Figure 5 : Considérations liées à l'équité pour évaluer la valeur relative des transferts	45

Partie 1

Introduction

1.1

La recherche sur les TM en faveur de l'ESU et ses objectifs

L'un des neuf axes de travail thématiques du Grand Bargain⁹ consiste à accroître l'utilisation et la coordination des transferts monétaires.¹⁰ À ce titre, le GEC s'efforce de constituer une base de données probantes autour des TM dans l'ESU, ce qui a donné lieu à la publication du « Rapport de synthèse et des Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence » en 2019.¹¹ Les conclusions de ce rapport ont montré que la fourniture de TM aide les bénéficiaires à surmonter les obstacles économiques à l'ESU, ce qui facilite l'accès et conduit à une augmentation de la scolarisation et de la fréquentation ainsi qu'à une baisse des taux d'abandon. Le rapport a également fait ressortir que pour obtenir des résultats optimaux, les TM en faveur de l'ESU doivent être fournis en intégrant d'autres interventions dans ce domaine, en renforçant les services d'éducation et en répondant aux préoccupations en matière de protection. Cependant, le rapport a recensé des lacunes dans les preuves, en particulier en ce qui concerne le rôle des TM dans l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des enfants les plus marginalisés dans l'ESU, ce qui a permis de définir l'objectif central de cette recherche.

9) Lancé en 2016, le Grand Bargain est un accord entre certains des plus grands bailleurs de fonds et les organisations humanitaires. Afin de mettre davantage de moyens entre les mains des personnes dans le besoin et d'améliorer l'efficacité et l'efficience de l'action humanitaire, le Grand Bargain énonce 51 engagements répartis en neuf axes de travail thématiques et un engagement transversal.

10) IASC, « The Grand Bargain, Increase the Use and Coordination of Cash-Based Programming, » (Grand Bargain, renforcer l'utilisation et la coordination des transferts monétaires) <https://interagencystandingcommittee.org/increase-the-use-and-coordination-of-cash-based-programming>.

11) Cluster Education mondial, « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf



1.2 Équité et inclusion dans l'ESU

Avant la crise

Selon le Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, l'objectif de développement durable n° 4 vise à assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie d'ici 2030.¹² Dans un contexte éducatif, l'équité renvoie à l'idée que l'éducation de tous les étudiants est considérée comme étant d'importance égale, et l'inclusion est un processus qui aide à surmonter les obstacles limitant la présence, la participation et la réussite des étudiants.¹³

Au niveau mondial, 258 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés avant la pandémie de COVID-19.¹⁴ En outre, selon les estimations de la Banque mondiale, plus de 50 % des enfants de 10 ans dans les pays à revenu faible ou intermédiaire sont en situation de pauvreté éducative¹⁵, ce qui signifie qu'ils ne sont pas en mesure de lire ou de comprendre une histoire élémentaire¹⁶, ce qui suscite des inquiétudes quant à la qualité de l'éducation.

Les groupes marginalisés, notamment les filles et les enfants handicapés, sont confrontés à des obstacles supplémentaires dans l'accès à une éducation sûre et de qualité tant en situations d'urgence que non-urgentes. Dans les contextes de développement à faible revenu, seuls 25 % environ des filles les plus pauvres achèvent l'école primaire. Les filles sont confrontées à des obstacles supplémentaires pour accéder à l'éducation à mesure qu'elles progressent dans le système scolaire. En dehors des situations d'urgence, les enfants handicapés, y compris ceux qui souffrent de handicaps sensoriels, physiques et intellectuels, sont 2,5 fois plus susceptibles de n'avoir jamais été à l'école que les enfants non handicapés. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, on estime que plus de 30 millions d'enfants handicapés en âge de fréquenter l'école primaire et le premier cycle du secondaire ne sont pas scolarisés. L'intersectionnalité du genre et de la situation de handicap signifie que les filles handicapées ont moins de chance de s'inscrire à l'école et de l'achever que les garçons handicapés.¹⁷

En situations de crise ou pendant la crise

Les crises et les déplacements ajoutent et exacerbent les obstacles à l'accès à une éducation sûre et de qualité. En 2019, avant la pandémie de COVID-19, 127 millions d'enfants et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire sur 258 millions vivant dans des pays touchés par une crise ont rencontré des difficultés pour accéder à l'éducation et n'étaient pas scolarisés.¹⁸ À l'échelle mondiale, 48 % des enfants réfugiés en âge d'être scolarisés ne le sont pas. Bien que 77 % des enfants réfugiés soient inscrits dans l'enseignement primaire, seuls 31 % accèdent à l'enseignement secondaire et 3 % à l'enseignement supérieur. Les filles vivant dans des environnements touchés par des crises ou des conflits sont presque 2,5 fois plus susceptibles de ne pas être scolarisées que les filles des pays qui ne sont pas touchés par des conflits, et les jeunes femmes courent près de 90 % plus de risques de ne pas être scolarisées dans le secondaire que celles des pays qui ne sont pas touchés par un conflit. Il n'y a qu'environ sept filles réfugiées pour dix garçons réfugiés inscrits dans l'enseignement secondaire dans le monde.¹⁹

12) Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, « Objectif 4 », <https://sdgs.un.org/fr/goals/goal4>.

13) UNESCO, « L'inclusion dans l'éducation », mars 2017, <https://www.unesco.org/fr/education/inclusion>.

14) Institut de statistique de l'UNESCO, « "New Methodology Shows That 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School, » (Une nouvelle méthodologie montre que 258 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes ne sont pas scolarisés), septembre 2019, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>.

15) Pour mettre en lumière la crise de l'apprentissage, la Banque mondiale a introduit en 2019 le concept de pauvreté éducative, en s'appuyant sur de nouvelles données élaborées en coordination avec l'Institut de statistique de l'UNESCO. La pauvreté éducative signifie être incapable de lire et de comprendre un texte simple à l'âge de 10 ans. Cet indicateur regroupe les indicateurs de scolarisation et d'apprentissage : il part de la proportion d'enfants n'ayant pas atteint le niveau minimum de compétence en lecture (tel que mesuré dans les écoles) et est ajusté par la proportion d'enfants non scolarisés (et supposés incapables de lire correctement).

16) Banque mondiale, « Ending Learning Poverty : What Will It Take ? », 2019, (Mettre fin à la pauvreté éducative: que faut-il faire ? <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/32553/142659.pdf?sequence=7&isAllowed=y>).

17) Campagne Save Our Future, « Averting a Learning Catastrophe for the World's Children », (Prévention d'une catastrophe éducative chez les enfants du monde), 2020, <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/White-Paper-FINAL.pdf>.

18) INEE, « 20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies », (20 ans d'existence de l'INEE : Réalisations et enjeux de l'éducation en situations d'urgence), 2020, <https://inee.org/resources/20-years-inee-achievements-and-challenges-education-emergencies>.

19) Campagne Save Our Future, « Averting a Learning Catastrophe for the World's Children », (Prévention d'une catastrophe éducative chez les enfants du monde), 2020, <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/White-Paper-FINAL.pdf>.

Selon les normes minimales d'éducation du Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), toutes les personnes en situation de crise doivent avoir accès à une éducation de qualité et pertinente. Les environnements d'apprentissage devraient être sûrs et sécurisés et promouvoir la protection et le bien-être psychosocial des étudiants, des enseignants et des autres personnels de l'éducation. En outre, les établissements d'enseignement devraient promouvoir la sécurité et le bien-être des étudiants, des enseignants et des autres personnels de l'éducation et ils sont associés à des services de santé, de nutrition, psychosociaux et de protection.²⁰

Pandémies/épidémies : COVID-19 et Ébola

L'UNESCO estime qu'environ 1,6 milliard d'élèves dans le monde ont été touchés par les fermetures d'écoles dues à la pandémie de COVID-19 dans 194 pays, et que 7,6 millions de filles, de la maternelle au secondaire, risquent de ne pas y retourner.

Les fermetures d'écoles, comme celles qui ont eu lieu pendant l'épidémie d'Ebola de 2014 à 2016 en Afrique de l'Ouest, augmentent encore les chances que les adolescentes soient exposées à différentes formes de violence sexuelle et sexiste, notamment le mariage précoce et le risque de grossesse chez les adolescentes dans les régions où l'impact de la violence sexuelle est accrue. Pendant l'épidémie d'Ebola en Sierra Leone, il a été démontré que les fermetures d'écoles augmentaient les grossesses chez les adolescentes de 65 % dans certaines communautés. Des politiques restrictives et des normes socioculturelles peuvent empêcher la réintégration des filles enceintes et des mères adolescentes dans les écoles lorsqu'elles rouvrent leurs portes.²¹

Les fermetures d'écoles ont exacerbé les disparités préexistantes en matière d'éducation en réduisant les possibilités pour un grand nombre d'enfants les plus vulnérables, de filles, de réfugiés, d'enfants handicapés, et de personnes déplacées de force de poursuivre leur apprentissage. Des mesures d'apprentissage à distance ont été introduites dans de nombreux contextes, mais le fait que de nombreuses approches d'apprentissage à distance reposent sur des investissements technologiques ou infrastructurels et sur la capacité de l'enfant à y participer depuis son domicile limite leur accessibilité aux enfants les plus marginalisés à court terme, et il existe un risque accru que les filles et les enfants handicapés soient encore plus laissés pour compte²² lorsque la scolarisation en personne reprendra. Cette recherche vise à établir une base de données probantes pour améliorer l'équité et l'inclusion dans l'éducation, en particulier pour les filles d'âge scolaire et les enfants handicapés.

1.3 Questions de recherche

Les trois principales questions de recherche décrites dans les termes de référence ont été complétées par l'équipe de recherche avec des sous-questions telles que définies à l'annexe 3, en consultation avec le GEC et les coresponsables du groupe de travail sur les transferts monétaires du GEC en faveur de l'ESU. Les questions de recherche se concentrent particulièrement sur l'inclusion de deux groupes d'enfants fortement marginalisés : les filles d'âge scolaire et les enfants handicapés. Pour les besoins de cette recherche, nous avons utilisé les définitions des termes fréquemment utilisés, y compris les TM, les transferts monétaires, les transferts monétaires à usages multiple, les bons d'achat et les TM en faveur du secteur, conformément au glossaire du Cash Learning Partnership²³, défini à l'annexe 2. Les trois principales questions de recherche sont les suivantes :

20) INEE, « Domain 2: Access and Learning Environment | INEE » (Domaine 2 : Environnement d'accès et d'apprentissage | INEE), <https://inee.org/standards/domain-2-access-and-learning-environment>.

21) World Vision, "COVID-19 Aftershocks Access Denied : « Teenage Pregnancy Threats to Block a Million Girls Across Sub-Saharan Africa From Returning to School, » (Les impacts du COVID-19 Accès refusé : les menaces de grossesse des adolescentes empêcheront un million de filles de l'Afrique subsaharienne de retourner à l'école, » août 2020, <https://www.wvi.org/publications/report/coronavirus-health-crisis/Covid19-aftershocks-access-denied>.

22) UNICEF, « COVID-19 Response: Considerations for Children and Adults with Disabilities », (Réponse au COVID-19 : considérations pour les enfants et les adultes handicapés), 2020, <https://www.unicef.org/armenia/media/6851/file/COVID-19:%20Considerations%20for%20Persons%20with%20Disabilities%20.pdf>.

23) Cash Learning Partnership, « Glossary of Terms » (Glossaire des termes), <https://www.calpnetwork.org/library-and-resources/glossary-of-terms/>.

- 1 Quels sont les obstacles particuliers auxquels sont confrontés les filles et les enfants handicapés, ainsi que les enfants marginalisés en général, pour accéder à une ESU sûre et de qualité ?
- 2 Comment ces obstacles uniques peuvent-ils être abordés de la manière la plus efficace possible dans le cadre d'interventions intégrées comportant une composante TM (également parfois appelée composante « cash plus ») ?
- 3 Quel est l'impact de ces interventions intégrant une composante TM sur les résultats de l'ESU et d'autres indicateurs de bien-être ?

1.4 Méthodologie

La recherche approfondie a été menée en deux phases qui se chevauchent :

- 1 Une revue de la littérature visant à fournir une compréhension fondamentale de l'état actuel de l'ESU et des transferts monétaires dans le secteur, et
- 2 Des consultations avec des informateurs clés pour approfondir la compréhension des questions clés identifiées et pour recueillir des détails supplémentaires sur l'approche et l'impact de la programmation.

Revue de la littérature

Les objectifs de la revue et de l'analyse de la littérature étaient doubles. Tout d'abord, la recherche visait à recenser les obstacles auxquels les enfants, en particulier les filles d'âge scolaire, les adolescentes et les enfants handicapés, sont confrontés pour accéder à une éducation de qualité lors de différents types d'urgences humanitaires. Il s'agissait d'un éventail de situations humanitaires, notamment les conflits, les catastrophes naturelles et les déplacements, et englobant aussi bien les crises soudaines que les crises prolongées. Deuxièmement, cela a permis de recenser et d'analyser les preuves des impacts prévus et réels d'une série d'interventions monétaires à usages multiples et d'interventions de TM en faveur de l'ESU sur l'équité et l'inclusion.

Nous avons commencé l'analyse des données secondaires en examinant les conclusions du « Rapport de synthèse et des Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence ». Ensuite, nous avons effectué de vastes recherches sur Internet pour trouver des documents sur l'ESU, les TM en situations d'urgence, les filles et les enfants handicapés en situations d'urgence, l'éducation inclusive et les programmes d'apprentissage alternatifs. Nous avons ensuite effectué des recherches systématiques dans les bibliothèques de ressources du Cash Learning Partnership, de l'INEE, de l'UNICEF, du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), du Programme alimentaire mondial (PAM), de ReliefWeb, du Active Learning Network for Accountability and Performance, de Give Directly, du Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, de la Banque mondiale, de Humanity and Inclusion et de Save the Children, entre autres.

Ces recherches ont servi de point de départ pour repérer la littérature pertinente, après quoi nous avons appliqué une méthode d'échantillonnage « boule de neige », selon laquelle les documents examinés ont permis de recenser d'autres documents pertinents. Au cours de notre revue de la littérature, nous avons examiné des rapports de recherche, des rapports et évaluations de programmes, des mémoires, des notes d'orientation et des documents techniques sur l'ESU et les TM. Au cours de cette phase, nous avons examiné plus de 50 projets de TM décrits à l'annexe 4, y compris des projets mis en œuvre dans différentes zones géographiques, dans différents types d'urgences humanitaires et dans un large éventail de secteurs. La majorité des projets examinés concernaient les transferts monétaires, mais une documentation limitée sur la programmation sectorielle des TM en faveur de l'ESU a été trouvée.



Consultations

L'objectif de recherche de ces consultations était de

- 1 comprendre les obstacles auxquels se heurtent les filles d'âge scolaire et les enfants handicapés pour accéder à l'éducation en situations d'urgence, les types d'interventions de TM en faveur de l'ESU, les interventions dans l'ESU intégrées à d'autres secteurs, et les transferts monétaires à usages multiples avec ou sans composante éducation qui ont été mis en œuvre, et
- 2 comprendre les résultats et les impacts des interventions sur l'équité et l'inclusion.

Au cours de la phase de revue de la littérature, nous avons recensé 62 personnes issues de programmes et d'organisations de diverses régions géographiques, de milieux éducatifs et de contextes d'urgence variés à cibler pour participer aux consultations. De plus, nous avons reçu des recommandations du GEC et des coresponsables du groupe de travail sur les transferts monétaires du GEC en faveur de l'ESU concernant les personnes à inclure dans les consultations. Nous avons ciblé des spécialistes de l'éducation, de la protection, des TM, du MEAL et de l'inclusion, ainsi que des experts en recherche travaillant dans des organisations internationales, notamment des organisations non gouvernementales et des organismes des Nations Unies. Cependant, la majorité des hauts fonctionnaires du gouvernement contactés n'ont pas réagi.

Nous avons élaboré un questionnaire basé sur les résultats de la revue de la littérature, qui a été utilisé pour mener des entretiens semi-structurés avec les informateurs clés. En raison des restrictions de voyage imposées en raison de la pandémie de COVID-19 et des contraintes de temps, il n'a pas été possible de mener des consultations en personne avec les membres des communautés bénéficiaires dans les pays clés ou avec les décideurs et le personnel du gouvernement, comme prévu initialement.

Les consultations ont porté sur le personnel des programmes en Afghanistan, au Bangladesh, en Colombie, en République démocratique du Congo, en Éthiopie, en Guinée-Bissau, en Irak, en Jordanie, au Liban, au Nigeria, en Somalie, en Syrie, au Venezuela et au Yémen. L'annexe 5 comprend une liste complète des participants consultés.

Partie 2

Obstacles à l'accès des filles et des enfants handicapés à une ESU de qualité

24) Cluster Education mondial « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.

25) Cluster Education mondial, « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.

26) Selon le Rapport de synthèse et les Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence, les paiements aux établissements d'enseignement peuvent inclure les frais de scolarité, les frais d'examen, l'inscription, les fonds de l'association parents-enseignants, les fonds de gestion de l'école, les fonds de construction et d'entretien, les frais de cantine scolaire, les frais d'hébergement ou les frais de transport organisés par l'école. Les paiements et les achats effectués en dehors des établissements d'enseignement peuvent inclure les uniformes, les manuels scolaires, les cours particuliers, le transport vers l'école et depuis celle-ci, les repas scolaires en dehors de l'école, les fournitures scolaires ou les ordinateurs et les livres supplémentaires.

27) Sarah Dryden-Peterson, « Barriers to Accessing Primary Education in Conflict-Affected Fragile States » (Les obstacles à l'accès à l'enseignement primaire dans les États fragiles touchés par des conflits), Save the Children, décembre 2009, <https://projects.iq.harvard.edu/files/wcfia/files/2942.pdf>.

28) Entretiens avec les informateurs clés de Save the Children, RDC et l'UNICEF Guinée-Bissau.

29) Entretiens avec les informateurs clés de l'UNICEF Guinée-Bissau et de Save the Children, RDC.

30) UNICEF, « Addressing the Learning Crisis : An Urgent Need to Better Finance Education for the Poorest Children » (S'attaquer à la crise de l'apprentissage : un besoin urgent de mieux financer l'éducation des enfants les plus pauvres), 2020, <https://www.unicef.org/media/63896/file/Addressing-the-learning-crisis-advocacy-brief-2020.pdf>.

Les conflits, les déplacements, les catastrophes naturelles, les urgences de santé publique, les crises économiques et d'autres types de crises menacent la poursuite d'une éducation sûre et de qualité pour tous les étudiants. Les États fragiles et touchés par des conflits présentent souvent des variations importantes dans les taux d'inscription, de fréquentation et d'achèvement de la scolarité, en raison des différences contextuelles des situations d'urgence. Cependant, cette recherche confirme qu'il existe des thèmes communs parmi les obstacles à l'éducation inclusive, en particulier pour les filles et les enfants handicapés dans divers contextes humanitaires. Les obstacles qui empêchent les enfants d'accéder à l'école sont complexes et relèvent à la fois de la demande et de l'offre.²⁴ Cette section analyse les principaux obstacles à une éducation équitable et inclusive, en particulier pour les filles vulnérables et les enfants handicapés touchés par les crises humanitaires. Il détaille les obstacles qui limitent l'accès des filles et des enfants handicapés à une éducation de qualité et la manière dont ils le font.

2.1 Obstacles liés à la demande

Les obstacles liés à la demande sont ceux auxquels sont confrontés les utilisateurs des services d'éducation (c'est-à-dire les enfants et les familles), qui limitent ou empêchent leur accès à l'éducation. Les différents obstacles liés à la demande peuvent être regroupés dans des catégories plus larges, à savoir économiques, en matière de protection et socioculturels,²⁵ qui peuvent toutes contribuer à limiter l'accès des enfants à l'ESU.

Obstacles économiques

Le coût financier de l'éducation, y compris les paiements aux établissements d'enseignement et les autres paiements et achats liés à l'éducation (par exemple, uniformes scolaires, matériel, collations, transport),²⁶ a un effet disproportionné sur les taux de scolarisation des enfants vivant dans la pauvreté.²⁷ Les familles pauvres qui ne sont pas sûres de pouvoir payer les coûts liés à l'éducation à long terme hésitent souvent à inscrire leurs enfants à l'école.²⁸ Dans les contextes d'urgence, où les sources de revenus sont précaires, les familles sont souvent incapables de prévoir si elles seront en mesure de payer les frais de scolarité au début de chaque année²⁹. Ainsi, sans pouvoir anticiper leur capacité à couvrir les coûts à plus long terme, les parents peuvent être réticents à investir dans l'éducation de leurs enfants, ou ils peuvent être contraints de choisir en priorité lesquels de leurs enfants inscrire. Le fait que 44 % des filles et 34 % des garçons du quintile le plus pauvre n'aient jamais été scolarisés ou aient abandonné l'enseignement primaire en est une autre preuve.³⁰

Les obstacles économiques à la scolarisation sont souvent aggravés chez les enfants handicapés. Une étude sur l'impact des transferts monétaires sur les enfants handicapés en Syrie a révélé qu'après les obstacles liés à la santé, les obstacles financiers étaient cités comme la deuxième raison principale de l'absence d'inscription à l'école pour 21,7 % des garçons et 17,5 % des filles handicapés.³¹ Les

enfants souffrant d'un handicap physique peuvent encourir des dépenses plus importantes pour poursuivre leur éducation, notamment pour couvrir le coût des appareils fonctionnels, tels que les fauteuils roulants ou les appareils auditifs.³² Ils peuvent également encourir des dépenses supplémentaires pour adapter les uniformes ou fournir des moyens de transport spéciaux pour se rendre à l'école, tandis que les familles d'enfants souffrant de handicaps intellectuels peuvent encourir des dépenses supplémentaires pour fournir une assistance spécialisée à l'école afin de garantir l'apprentissage de leur enfant.³³

En outre, les personnes handicapées sont plus susceptibles de tomber dans le « piège de la pauvreté », où leur manque d'éducation ou leur absence d'emploi ou de participation à des activités génératrices de revenus peuvent accroître leur dépendance à l'égard de leur famille sans qu'elles aient la même capacité de fournir une contribution économique. En outre, d'autres membres de la famille peuvent également être dans l'incapacité de travailler car ils s'occupent des enfants handicapés.³⁴ Une enquête menée en 2018 auprès de réfugiés syriens vivant en Jordanie et au Liban a révélé que les familles s'occupant d'un membre atteint d'une déficience, d'une blessure ou d'un handicap étaient confrontées à des conditions économiques plus défavorables, notamment moins de possibilités d'emploi, des niveaux de revenus plus faibles et un endettement plus élevé que les familles de la population réfugiée au sens large.³⁵

Le manque de moyens financiers peut également empêcher les familles de rechercher un traitement pour les enfants handicapés ou d'investir suffisamment dans la santé et la nutrition de l'enfant, ce qui aggrave encore leur situation. Cette incapacité à se faire soigner est souvent exacerbée par la crise, qui compromet souvent la fourniture d'installations ou de services de soins de santé, de réadaptation et d'aide sociale, et les familles doivent parfois payer pour des services qui étaient auparavant gratuits. En période de crise, l'inflation peut également diminuer la valeur de l'aide financière, et l'augmentation des coûts combinée à une disponibilité limitée des installations ou des services peut exacerber les obstacles économiques à l'accès à l'éducation.³⁶

De plus, les difficultés économiques peuvent augmenter les coûts d'opportunité, ce qui empêche encore plus la scolarisation des filles. Les familles soumises à des pressions économiques sont plus susceptibles d'adopter des mécanismes d'adaptation négatifs, notamment en retirant les enfants de l'école ou en les envoyant travailler. Par exemple, au Yémen, l'inflation a fait augmenter les prix des biens de consommation, ce qui a conduit les ménages à retirer les enfants de l'école et à les envoyer travailler pour permettre au foyer de couvrir les coûts de la vie. Ce mécanisme d'adaptation est plus susceptible d'être adopté à mesure que les enfants grandissent et que leur potentiel de gain augmente. En Jordanie, il a été constaté que les élèves sont plus dociles et fréquentent régulièrement l'école jusqu'à la cinquième année. Les élèves commencent à abandonner l'école après la cinquième année, car de nombreuses filles participent aux travaux domestiques pour que leur famille puisse travailler dans les fermes et les garçons entrent sur le marché du travail.

En cas de crise, les familles peuvent également avoir recours au mariage précoce comme mécanisme d'adaptation pour atténuer les pressions économiques en réduisant la taille du ménage ou en générant des revenus grâce à la « dot », une pratique courante dans de nombreux contextes examinés. Cela est démontré par l'augmentation des taux de mariage d'enfants pendant les conflits et les catastrophes naturelles. De même, dans certains pays, les familles souffrant de difficultés économiques sont plus susceptibles de marier des filles handicapées afin de réduire les coûts supplémentaires de la vie ou de la santé de la famille.

Au Mali, on signale que les filles handicapées sont souvent mariées à des hommes plus âgés et sans dot, ce qui les expose davantage au risque d'être victimes de violences et d'abandonner l'école. En outre, le mariage précoce peut entraîner une grossesse précoce, ce qui peut causer des risques supplémentaires pour la santé sexuelle et reproductive. Si les politiques éducatives en matière de grossesse varient d'un pays à l'autre, les normes socioculturelles relatives à la grossesse et à

31) UNICEF, « Cash Transfer Programme for Children with Disabilities Monitoring Survey Report » (Rapport d'enquête de suivi du programme de transferts monétaires pour les enfants handicapés), 2019, <https://www.unicef.org/syria/media/5316/file/Cash%20transfer%20programme%20for%20children%20with%20disabilities%202019.pdf>.

32) Entretien avec les informateurs clés de Humanity and Inclusion.

33) Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO, « High Direct Costs », septembre 2020, <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/direct-cost-of-schooling/#policies-for-children-with-disabilities>.

34) UNESCO, « Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous », 2015, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Facts-Figures-gmr.pdf>.

35) Edward Thomas, « Children with Disabilities in Situations of Armed Conflict », (Les enfants handicapés en situation de conflit armé), UNICEF, décembre 2018, https://sites.unicef.org/disabilities/files/Children_with_disabilities_in_situations_of_armed_conflict.pdf.

36) Edward Thomas, « Children with Disabilities in Situations of Armed Conflict », (Les enfants handicapés en situation de conflit armé), UNICEF, décembre 2018, https://sites.unicef.org/disabilities/files/Children_with_disabilities_in_situations_of_armed_conflict.pdf.

l'augmentation des dépenses et des responsabilités familiales ont souvent pour effet de réduire considérablement la fréquentation scolaire d'une fille, voire de mettre un terme à son éducation.

Obstacles socioculturels

La littérature existante et les consultations ont montré que les normes socioculturelles et les facteurs structurels peuvent influencer la prise de décision des ménages. L'éducation des garçons est souvent privilégiée par rapport à celle des filles, car les familles peuvent avoir l'impression que les garçons ont plus de chances d'obtenir de meilleures possibilités économiques avec un niveau d'éducation plus élevé et de contribuer au revenu du ménage.³⁷ Ces normes socioculturelles justifient les investissements différenciés dans l'éducation des filles et des garçons.³⁸ Dans les contextes d'urgence, où les ressources sont particulièrement rares, la priorité inéquitable accordée à certains enfants est souvent accentuée. Avec des ressources de plus en plus limitées, les familles peuvent vouloir investir dans l'éducation des garçons plutôt que dans celle des filles, car l'éducation des garçons est perçue comme ayant un meilleur « rendement » dans certains contextes. Des obstacles socioculturels analogues peuvent entraver la scolarisation et la poursuite des études des enfants handicapés. Les parents sont souvent moins enclins à « investir » dans l'éducation des enfants en bas âge, car cela peut être perçu comme un coût supplémentaire peu rentable. Ils ne reconnaissent peut-être pas la valeur de l'éducation pour les enfants en bas âge, qui est encore moins importante en période de crise, lorsque les familles sont confrontées à une plus grande insécurité économique.³⁹

2.2 Obstacles liés à l'offre

Les obstacles liés à l'offre sont ceux qui ont trait à la prestation de services éducatifs, qui limitent ou empêchent la prestation d'un enseignement suffisant ou accessible en toute sécurité. Il s'agit notamment des services d'éducation, de la protection et des obstacles socioculturels.⁴⁰

Obstacles liés aux services d'éducation et à la protection

Pendant les urgences humanitaires, les services éducatifs sont susceptibles d'être perturbés, ce qui touche de manière disproportionnée les enfants vulnérables. Parmi les impacts les plus visibles des conflits ou des catastrophes naturelles figurent la destruction des infrastructures et des ressources nécessaires au maintien du fonctionnement des établissements d'enseignement. Ces dommages ou destructions peuvent avoir un effet particulièrement prononcé sur les enfants handicapés, qui ont tendance à dépendre davantage des écoles accessibles ou des équipements et fournitures scolaires spécialisés.⁴¹ Dans de nombreux contextes d'urgence, les déplacements internes mettent à rude épreuve des systèmes éducatifs déjà en difficulté et peuvent aboutir à des classes surchargées ou à des écoles qui atteignent leur capacité, à moins que l'offre ne soit augmentée.⁴² Dans des environnements d'apprentissage surpeuplés, la qualité de l'enseignement et les résultats scolaires des élèves diminuent.⁴³ Les classes surpeuplées peuvent être des environnements d'apprentissage particulièrement difficiles pour les enfants souffrant de handicaps physiques ou visuels. Les classes surpeuplées peuvent être une source de distraction pour tous les étudiants, mais peuvent constituer des obstacles particuliers pour les enfants souffrant de déficiences auditives ou intellectuelles ou d'autres difficultés d'apprentissage.⁴⁴

37) Sarah Dryden-Peterson, « Barriers to Accessing Primary Education in Conflict-Affected Fragile States » (Les obstacles à l'accès à l'enseignement primaire dans les États fragiles touchés par des conflits), Save the Children, décembre 2009, <https://projects.iq.harvard.edu/files/wcfia/files/2942.pdf>.

38) Kiran Bhatti, « Educational Deprivation in India: A Survey of Field Investigations » (La privation d'éducation en Inde : une étude des enquêtes de terrain), 1998, <https://www.jstor.org/stable/4406990?seq=1>.

39) UNICEF, « Inclure les enfants handicapés dans l'action humanitaire Dispositif de préparation Intervention et redressement rapide Rétablissement et reconstruction », 2017, https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_Education_French_0.pdf.

40) Cluster Education mondial, « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.

41) UNICEF, « Inclure les enfants handicapés dans l'action humanitaire Dispositif de préparation Intervention et redressement rapide Rétablissement et reconstruction », 2017, <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/1551285775.GEC-synthesis-report-FINAL-rgb-1.pdf>.

42) UNICEF, PAM, « 'Min Ila' Cash Transfer Program for Displaced Syrian Children in Lebanon, » (Programme de transferts monétaires « Min Ila » pour les enfants syriens déplacés au Liban), 2016, <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/1547203564.UNICEF-WFP-NLG-Min-Ila-Impact-Evaluation-Endline-1.pdf>.

43) Mary Mendenhall, Sonia Gomez et Emily Varni, « Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internationally Displaced and National Teachers » (L'enseignement en situation de conflit et de déplacement : problèmes persistants et pratiques prometteuses pour les enseignants réfugiés, déplacés internationaux et nationaux), UNESCO, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060>.

44) INEE, (Guide de poche de l'INEE sur l'appui aux étudiants handicapés), 2010, https://inee.org/system/files/resources/INEE_Pocket_Guide_Learners_w_Disabilities_FR.pdf.

45) Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, « Education Under Attack 2020 » (l'Éducation, la cible d'attaques 2020), 2020, https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2020_full.pdf.

46) Entretien avec l'informateur clé au PAM Afghanistan.

47) En cas d'urgence, notamment après une catastrophe naturelle, l'environnement scolaire est souvent rempli de dangers tels que des débris, des structures instables et des matériaux dangereux. Les routes et les chemins peuvent être impraticables pour les personnes qui utilisent des béquilles, des fauteuils roulants ou d'autres aides à la mobilité, et peu sûrs pour les personnes ayant des difficultés visuelles. Les routes principales peuvent devenir plus accidentées, partiellement bloquées ou trop dangereuses pour être utilisées, en raison de mines terrestres, de glissements de terrain, d'éboulements, d'inondations, etc.

48) INEE, (Guide de poche de l'INEE sur l'appui aux étudiants handicapés), 2010, https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Pocket_Guide_Learners_w_Disabilities_FR.pdf.

49) Institut de Georgetown pour les femmes, la paix et la sécurité, « Closing the Gap: Adolescent Girls' Access to Education in Conflict-Affected Settings » (Comblent le fossé : l'accès des filles adolescentes à l'éducation dans les régions touchées par les conflits), 2016, <https://giwps.georgetown.edu/resource/closing-the-gap/>.

50) Campagne mondiale pour l'éducation, « Make It Right: Ending the Crisis in Girls' Education » (Rectifier le tir : mettre fin à la crise qui touche l'éducation des filles), 2011, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GCE_RESULTS_Make_It_Right_Report_2011_EN.pdf.

51) Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, « Education Under Attack 2020 » (l'Éducation, la cible d'attaques 2020), 2020, https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2020_full.pdf.

52) Entretien avec l'informateur clé d'une organisation internationale au Yémen.

53) Campagne mondiale pour l'éducation, « Make It Right: Ending the Crisis in Girls' Education » (Rectifier le tir : mettre fin à la crise qui touche l'éducation des filles), 2011, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GCE_RESULTS_Make_It_Right_Report_2011_EN.pdf.

Les rapports des pays touchés par les conflits montrent que les écoles, les enseignants et les élèves sont souvent la cible d'attaques violentes.⁴⁵ En raison de l'augmentation de la violence, la décision est souvent prise de fermer les écoles dans les zones susceptibles d'être touchées.⁴⁶ Les enfants handicapés sont particulièrement touchés par l'offre insuffisante d'écoles, car les étudiants doivent parcourir de plus longues distances sur des routes inaccessibles⁴⁷ pour rejoindre d'autres écoles. Cela peut être particulièrement difficile pour les enfants handicapés qui ont des difficultés de mobilité ou qui ne peuvent pas se déplacer sans aide.⁴⁸ La scolarisation et la fréquentation des filles sont susceptibles de diminuer en raison du manque d'écoles. Lorsque les écoles sont éloignées, les filles sont moins en mesure de parcourir de longues distances sans risques pour leur sécurité, ce qui les incite davantage à abandonner l'école.

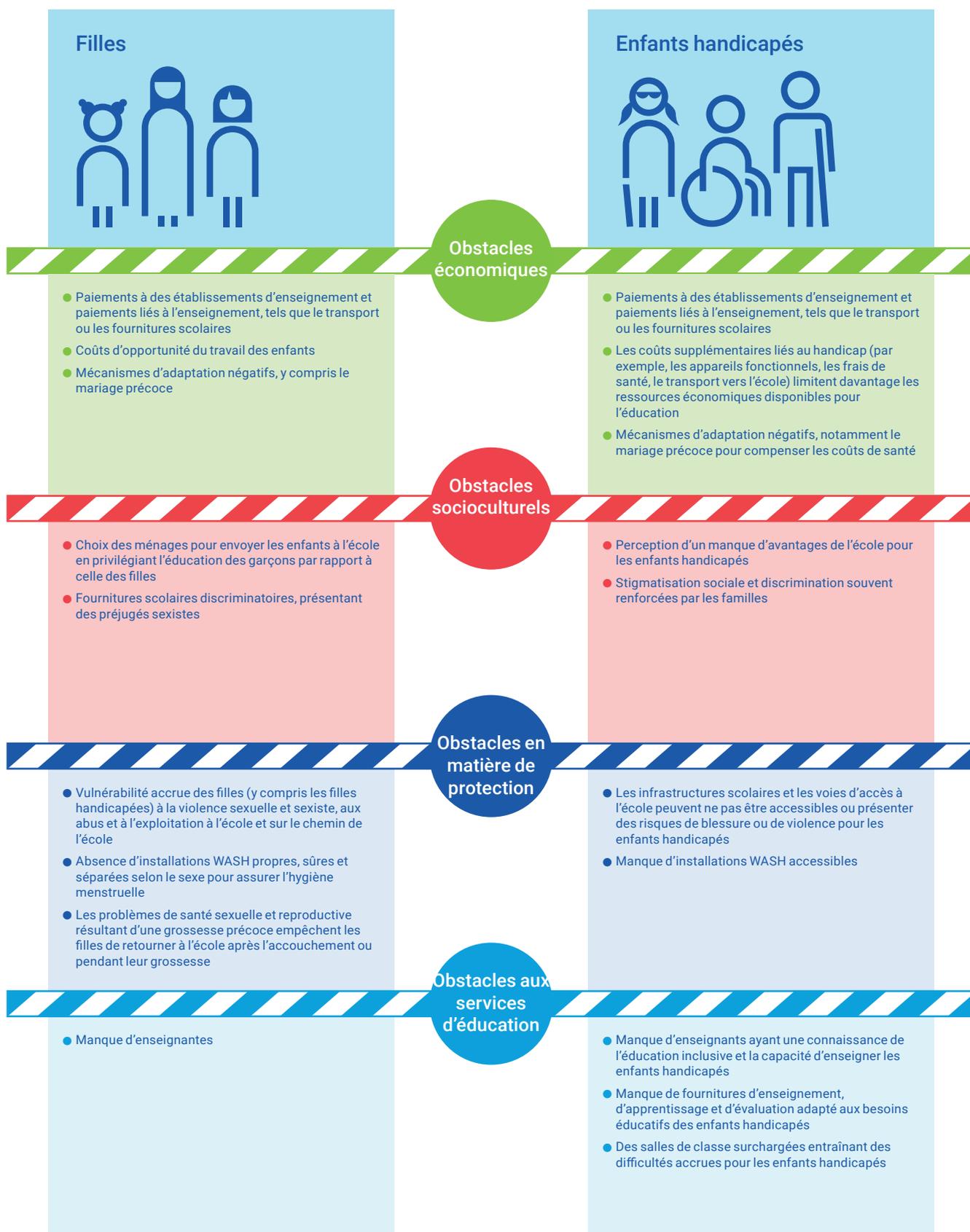
Dans certains cas, la violence et les brimades à l'école exposent les filles à un risque considérable de violence, d'abus et d'exploitation sexuels. En outre, elles peuvent être plus exposées aux violences sexuelles dans les écoles où les infrastructures WASH sûres et adéquates ne sont plus fournies. Le mauvais état des installations WASH dans de nombreuses écoles, notamment le manque d'eau, de latrines séparées par sexe, d'intimité et d'accessibilité, est un facteur clé de l'absence des filles à l'école, en particulier pendant les menstruations.⁴⁹ Les filles sont également plus vulnérables et exposées à la violence sexuelle et sexiste lorsque les infrastructures ne garantissent pas la sécurité et l'intimité.⁵⁰ Un assainissement efficace, comprenant des installations WASH adaptées au genre et au handicap dans les écoles, est un élément essentiel pour garantir que l'éducation demeure accessible aux filles et aux enfants handicapés. En raison des risques accrus de protection auxquels les enfants peuvent être confrontés pour aller à l'école, les parents préfèrent garder leurs enfants à la maison où ils peuvent assurer leur sécurité.⁵¹

Obstacles socioculturels

Le niveau d'éducation des filles et des enfants handicapés est aggravé non seulement par les obstacles qui les empêchent d'accéder aux salles de classe, mais aussi par des pratiques pédagogiques discriminatoires. Les programmes et les fournitures scolaires n'étant pas adaptés aux enfants handicapés ou présentant des inégalités entre les sexes, les filles et les enfants handicapés sont davantage victimes de préjugés et d'exclusion. En période d'urgence, cette situation est aggravée par le manque d'enseignantes et d'enseignants ayant les capacités et les compétences nécessaires pour enseigner les enfants handicapés. La présence d'une enseignante peut aider les filles et les parents à se sentir plus en confiance pour envoyer leurs filles à l'école. Par exemple, les normes culturelles liées au genre signifient que certaines communautés au Yémen peuvent retirer de l'école les filles qui atteignent la puberté, à moins qu'elles ne soient enseignées par une femme.⁵² Outre la protection des filles contre les abus potentiels, la présence d'enseignantes leur fournit des modèles de comportement. L'augmentation du nombre d'enseignantes a également le potentiel d'accroître la scolarisation, cette corrélation étant particulièrement forte en Afrique subsaharienne.⁵³

2.3 Résumé des obstacles relatifs à l'accès à l'ESU

Figure 1
Résumé des obstacles à l'accès des filles et des enfants handicapés à l'ESU



Partie 3

Interventions intégrées permettant l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'éducation

Le présent chapitre présente différents types d'interventions en matière de TM s'attaquant aux principaux obstacles auxquels sont confrontés les filles et les enfants handicapés pour accéder à l'ESU et leur impact sur le renforcement des résultats scolaires pour les enfants handicapés et les filles en particulier. Il s'agit notamment des TM en faveur de l'ESU intégrée à des interventions dans le domaine de l'éducation, des TM en faveur de l'ESU intégrée à des interventions dans plusieurs secteurs, et des transferts monétaires à usages multiples avec ou sans composante éducative. Cette section analyse la manière dont ces approches influent distinctement sur les obstacles liés à la demande et à l'offre auxquels sont confrontés les enfants handicapés et les filles.

3.1

Les TM intégré aux interventions dans l'ESU du côté de la demande et de l'offre

TM en faveur de l'ESU : Une vue d'ensemble

Les interventions sectorielles en matière de TM en faveur de l'ESU sont conçues pour atteindre des objectifs en faveur de l'éducation, le plus souvent l'augmentation de la scolarisation et souvent l'amélioration de la fréquentation scolaire en situation d'urgence. Ces programmes prennent généralement la forme de transferts monétaires aux individus ou aux ménages. Les interventions en matière de TM peuvent prendre la forme de transferts monétaires conditionnels, dont la réception peut être subordonnée à l'inscription, à l'assiduité ou aux performances, ou de transferts monétaires inconditionnels, pour lesquels il n'existe aucune condition préalable. Une combinaison de ces approches est utilisée par certains des programmes recensés.

Les interventions sectorielles en matière de TM en faveur de l'ESU s'attaquent principalement aux obstacles économiques liées à la demande qui entravent l'accès à l'éducation, le maintien et la continuité des études. En augmentant le revenu d'un ménage, les TM lui permettent généralement de faire face aux coûts de l'éducation. En contribuant au revenu du ménage, les TM peuvent également atténuer les coûts d'opportunité (par exemple, ceux associés à l'appui apporté à un ménage grâce aux revenus issus du travail des enfants) si le montant transféré est suffisamment élevé, et dans certains cas, ils peuvent empêcher l'adoption de mécanismes d'adaptation négatifs, tels que le mariage des enfants, le retrait des enfants de l'école ou l'envoi des enfants au travail, auxquels les filles et les familles ayant des enfants handicapés sont particulièrement vulnérables.

Il est prouvé que la réduction de la pression économique sur les ménages par l'intermédiaire de TM peut avoir un impact sur la résilience d'un ménage au-delà des résultats scolaires. Une étude d'impact sur le programme de l'UNICEF de distribution d'espèces aux enfants handicapés en Syrie⁵⁴ suggère que la réduction des difficultés économiques peut avoir un impact positif sur les obstacles socioculturels et de protection du côté de la demande en atténuant les mécanismes d'adaptation négatifs. L'étude associe spécifiquement la stabilité financière accrue et la capacité des familles bénéficiaires à répondre à leurs besoins de base à une réduction de leur besoin de recourir à des mécanismes d'adaptation négatifs ainsi qu'à l'augmentation du taux d'inscription et de fréquentation des enfants handicapés à l'école. En outre, cette même étude a mis en évidence la manière dont les familles des enfants en situation de handicap ont modifié leurs priorités et la part de leurs dépenses d'éducation dans les dépenses du ménage a augmenté au fil du temps, à mesure que leur stabilité financière s'améliorait.⁵⁵ Un autre exemple est le programme Min Ila du Liban, qui visait également à aider les ménages à faire face aux coûts de l'éducation au-delà des paiements aux établissements d'enseignement et à réduire la dépendance à l'égard des enfants pour des stratégies d'adaptation négatives en fournissant un transfert monétaire mensuel inconditionnel pour la durée de l'année scolaire pour les enfants réfugiés syriens âgés de 5 à 14 ans inscrits dans une deuxième équipe. Les données d'impact montrent que le programme a réduit le pourcentage d'enfants âgés de 10 à 14 ans effectuant des travaux ménagers, notamment s'occuper des membres de la famille et aller chercher du bois de chauffage ou de l'eau. L'impact sur les filles a été particulièrement prononcé, puisque le programme a réduit de 23 % le nombre de filles effectuant ces tâches.⁵⁶

Les attitudes socioculturelles expliquent souvent que l'accès à l'éducation soit moins prioritaire pour les enfants handicapés et les filles. Cependant, d'après de nombreux programmes examinés dans cette étude, la programmation des TM accroît l'accès des filles et des enfants handicapés à l'éducation, ce qui démontre que de nombreux ménages en situation d'urgence sont prêts à envoyer les filles et les enfants handicapés à l'école. Lorsque les TM augmentent la capacité financière et la stabilité d'une famille, il est moins nécessaire de choisir en priorité les enfants du foyer qui auront accès à l'éducation. Grâce aux transferts monétaires, les normes socioculturelles peuvent constituer un obstacle moins important pour les filles et les enfants handicapés en matière d'accès à l'éducation.

En outre, la revue de la littérature et les entretiens avec les informateurs clés ont confirmé que la pauvreté et le mauvais état de santé ou le handicap peuvent s'exacerber mutuellement.⁵⁷ Si les problèmes de santé ou les handicaps peuvent limiter les possibilités économiques, les ressources économiques limitées risquent également d'exacerber ces conditions.⁵⁸ Considéré comme un poste de dépenses courant, le traitement médical peut épuiser les ressources d'un ménage et contribuer à accroître la pression financière. De même, les enfants handicapés nécessitent généralement un traitement supplémentaire coûteux ou des appareils fonctionnels. L'impossibilité de se faire soigner ou d'accéder à une assistance personnalisée pour gérer son état peut entraîner une détérioration de la situation.⁵⁹ Lorsque les familles sont soumises à de fortes contraintes financières, les TM peuvent permettre à un ménage de répondre aux besoins de santé essentiels, en particulier pour les enfants handicapés, et de réduire l'adoption par le ménage de mécanismes d'adaptation négatifs, tels que le mariage et le travail des enfants, qui servent simultanément d'obstacles en matière de protection du côté de la demande, empêchant l'accès à l'éducation proprement dite.

Si les interventions en matière de TM peuvent améliorer l'accès à l'ESU, en particulier pour les filles et les enfants handicapés, en s'attaquant aux obstacles économiques liés à la demande, des interventions autres que les espèces sont nécessaires pour s'attaquer à d'autres types d'obstacles. Le programme Min Ila du Liban est un exemple de programme de TM qui met en évidence les limites des TM sans intégration des interventions nécessaires au niveau de l'offre.

54) Pour en savoir plus, voir 4.2.3 TM d'urgence lié aux programmes de protection sociale.

55) UNICEF, « Cash Transfer Programme for Children with Disabilities Monitoring Survey Report » (Rapport d'enquête de suivi du programme de transferts monétaires pour les enfants handicapés), 2019, <https://www.unicef.org/syria/media/5316/file/Cash%20transfer%20programme%20for%20children%20with%20disabilities%202019.pdf>.

56) UNICEF, PAM, « Programme de transfert de fonds 'Min Ila' pour les enfants syriens déplacés au Liban », 2016, <https://www.unicef.org/evaluation/reports/detail/8754/min-illa-cash-transfer-program-for-displaced-syrian-children-in-lebanon-unicef-and-wfp>

57) Edward Thomas, « Children with Disabilities in Situations of Armed Conflict, » (Les enfants handicapés en situation de conflit armé), UNICEF, décembre 2018, https://sites.unicef.org/disabilities/files/Children_with_disabilities_in_situations_of_armed_conflict.pdf.

58) Entretien avec les informateurs clés de Humanity and Inclusion.

59) Entretien avec les informateurs clés de Humanity and Inclusion.

Exemple 1 No Lost Generation ou Min Ila, Liban

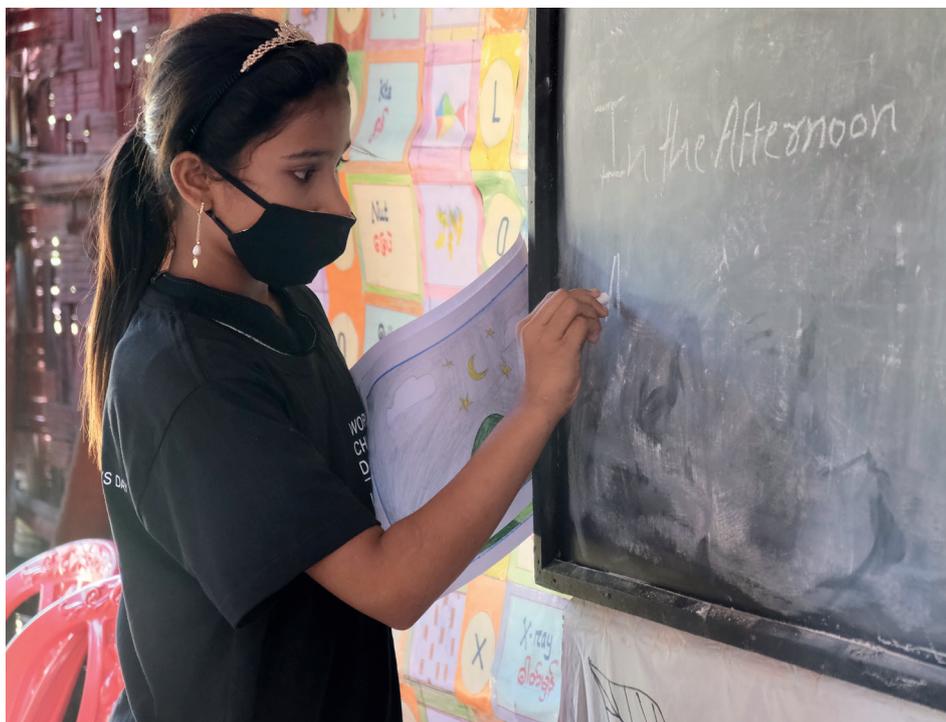
Le programme libanais No Lost Generation ou « Min Ila » de transferts monétaires pour les enfants syriens déplacés au Liban mis en œuvre par l'UNICEF, en partenariat avec le PAM et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEHE) au cours de l'année scolaire 2016-2017 est un exemple de l'importance d'une offre suffisante d'écoles afin d'augmenter efficacement l'accès inclusif.

Le programme a été conçu pour réduire les stratégies d'adaptation négatives nuisibles aux enfants et pour réduire les obstacles à la scolarisation des enfants du côté de la demande, notamment les obstacles financiers et le recours au travail des enfants et au mariage précoce dans deux gouvernorats, le Mont Liban et le Akkar. Dans le cadre de ce programme, les enfants réfugiés syriens âgés de 5 à 14 ans et inscrits dans une école de deuxième équipe ont reçu un transfert monétaire inconditionnel mensuel de base de 20 dollars pour la durée de l'année scolaire afin d'aider les familles à faire face aux coûts de l'éducation au-delà des paiements aux institutions éducatives. Les enfants syriens âgés de 10 ans et plus ont reçu 45 mensuels supplémentaires pour atténuer les coûts d'opportunité plus élevés liés à l'obtention de salaires plus élevés dans ce groupe d'âge. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, le programme a été étendu au gouvernorat du Nord-Liban, et les enfants qui étaient inscrits à l'éducation préparatoire de la petite enfance, qui étaient handicapés ou qui rencontraient des difficultés supplémentaires pour accéder à l'école en raison de la distance, du terrain ou de problèmes de sécurité ont reçu le transfert mensuel de base de 20 dollars. Cependant, les enfants n'appartenant pas à ces catégories ont reçu un transfert mensuel de base plus faible de 13,50 dollars, et les enfants âgés de 12 ans et plus ont reçu 20 dollars par mois.

Les données du MEHE ont indiqué qu'à mi-parcours, l'inscription moyenne dans les écoles à double vacation a augmenté de 51 % dans les zones pilotes NLG/Min Ila, contre 41 % dans le reste du pays au cours de l'année scolaire 2016-2017. Le taux de scolarisation a augmenté, notamment pour les enfants âgés de 5 à 9 ans, où il est passé d'un peu plus de 60 % à près de 90 %. En outre, le montant annuel consacré aux dépenses d'éducation des enfants a augmenté en moyenne de 60,58 dollars grâce au programme, avec un impact légèrement plus important sur les dépenses des filles (impact de 65,59 dollars) que sur celles des garçons (impact de 56,24 dollars). Les ménages des gouvernorats pilotes ont dépensé 9,95 dollars de plus pour les soins de santé de leurs enfants. Par ailleurs, le programme a réduit le pourcentage d'enfants âgés de 10 à 14 ans effectuant des travaux ménagers, notamment s'occuper des membres de la famille et aller chercher du bois de chauffage ou de l'eau. L'impact sur les filles a été particulièrement prononcé, puisque le programme a réduit de 23 % le nombre de filles effectuant ces tâches.

Malgré ces effets positifs, l'augmentation du nombre d'étudiants syriens qui en a résulté n'a pas suscité une réponse équivalente du côté de l'offre. Alors que les politiques du MEHE prévoyaient d'ouvrir de nouvelles secondes équipes en ouvrant des classes l'après-midi dans les écoles primaires fonctionnant avec des classes de première équipe, cela ne s'est pas produit dans la pratique. Par conséquent, plus de la moitié des écoles de seconde zone dans les régions pilotes ont épuisé leur capacité et ont été contraintes de refuser des enfants. Les directeurs d'école, les enseignants, les soignants et les élèves ont déclaré qu'il n'y avait pas assez de places dans les écoles pour les élèves syriens intéressés dans les zones pilotes. Bien que le programme ait été mis en œuvre parallèlement à des interventions éducatives existantes menées par d'autres acteurs, notamment des dispenses de frais pour les enfants inscrits à l'école primaire publique, la fourniture de papeterie et de sacs, et des investissements dans l'offre et la qualité, il n'a pas suffi à offrir l'offre requise pour répondre aux besoins, tant en termes de capacité scolaire que d'enseignants disponibles.⁶⁰

60) UNICEF, PAM, « 'Min Ila' Cash Transfer Program for Displaced Syrian Children in Lebanon, » (Programme de transferts monétaires « Min Ila » pour les enfants syriens déplacés au Liban), 2016, <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/1547203564.UNICEF-WFP-NLG-Min-Ila-Impact-Evaluation-Endline-1.pdf>.



TM en faveur de l'éducation intégrée à des interventions d'ESU plus larges

Les interventions sectorielles en matière de TM en faveur de l'ESU intégrées aux interventions plus larges dans l'ESU sont conçues pour s'attaquer à la fois aux obstacles économiques liés à la demande et aux autres obstacles liés à la demande et à l'offre auxquels les filles et les enfants handicapés sont confrontés pour accéder à l'éducation. Lorsque les TM sont utilisés par les familles pour effectuer des paiements aux établissements d'enseignement, ils fournissent aux écoles les ressources nécessaires pour améliorer l'offre en matière d'accès à l'ESU ou de qualité de celle-ci. Cependant, les obstacles liés à l'offre, notamment l'insuffisance de l'offre et de la qualité des écoles, l'insuffisance de l'offre et de la qualité des enseignants, ainsi que les problèmes de protection dans les écoles et aux alentours, sont traités de manière plus complète par des interventions sur l'offre intégrées aux TM. Selon le type d'obstacle, ces interventions peuvent prendre la forme de campagnes de sensibilisation, de sensibilisation de la communauté, de formation et de sensibilisation des enseignants, d'investissements dans les infrastructures, y compris l'augmentation du nombre d'écoles ou la mise en place d'installations WASH inclusives et tenant compte des sexes, la mise en place de moyens de transport sûrs vers les écoles, le développement de possibilités d'éducation alternatives et la mise en place de mesures incitatives en faveur des enseignants.⁶¹

En Afghanistan, le modèle d'éducation communautaire a augmenté l'offre de services éducatifs à un coût inférieur à celui de la construction, et ces écoles gérées par les villages avec des enseignants communautaires dans le nord-ouest de l'Afghanistan ont augmenté les inscriptions et les résultats aux tests, en particulier chez les filles.⁶² L'éducation communautaire est le seul modèle d'éducation en Afghanistan qui a fourni des services éducatifs à un plus grand nombre de filles que de garçons et semble avoir atténué les effets de nombreux problèmes de sécurité qui constituent souvent des obstacles à l'éducation, en particulier pour les filles.⁶³

Certains programmes ont tenté de préserver l'offre d'enseignants face à des recrutements ciblés ou à la destruction d'installations d'apprentissage en envoyant des fonds aux écoles pour soutenir les enseignants dont le salaire a été interrompu⁶⁴ et les écoles qui ont besoin de fonds opérationnels. L'augmentation du nombre d'enseignantes peut encourager la scolarisation des filles et leur maintien à l'école, en particulier les filles en âge de fréquenter l'école secondaire.⁶⁵

61) Cluster Education mondial, « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.

62) Global Education Evidence Advisory Panel, « Cost-effective Approaches To Improve Global Learning What Does Recent Evidence Tell Us Are 'Smart Buys' For Improving Learning In Low- And Middle-income Countries ? » (Approches rentables pour améliorer l'apprentissage dans le monde Quels sont, selon des données récentes, les « achats intelligents » pour améliorer l'apprentissage dans les pays à revenu faible et intermédiaire ?), (Banque mondiale, 2020),

63) Partenariat mondial pour l'éducation, « In Afghanistan, Reaching More Children with Community Schools » (Atteindre plus d'enfants en Afghanistan grâce aux écoles communautaires), avril 2018, https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/afghanistan-gpe_programme_completion_report.pdf.

64) Cette approche a été utilisée au Sud-Soudan, soutenu par le projet IMPACT financé par l'UE, et au Yémen, soutenu par l'UNICEF, entre autres.

65) Campagne mondiale pour l'éducation. « Make It Right: Ending the Crisis in Girls' Education » (Rectifier le tir : mettre fin à la crise qui touche l'éducation des filles), 2011, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GCE_RESULTS_Make_It_Right_Report_2011_EN.pdf.

Exemple 2 Éducation des filles au Sud-Soudan (GESS) et IMPACT

La phase I de GESS (2013-2018), financée par le DFID (aujourd'hui Ministère des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement), a fourni des transferts monétaires « légèrement conditionnels » à plus de 300 000 filles tout au long du projet aux niveaux primaire supérieur (de la cinquième à la huitième année) et secondaire (de la première à la quatrième année) à travers le Soudan du Sud, afin d'éliminer les obstacles économiques liés à la demande. Les transferts étaient de faible valeur (entre 20 et 28 GBP) et distribués peu fréquemment (annuellement) en fonction de la scolarisation et la fréquentation scolaire. Ces mesures ont été complétées par une communication sur le changement de comportement du côté de la demande afin d'éliminer les obstacles socioculturels, ainsi que par des subventions proportionnelles au nombre d'élèves dans les écoles, soutenues par des plans de développement scolaire dirigés par le comité de gestion scolaire et des interventions sur la qualité de l'apprentissage afin d'éliminer les obstacles liés à l'offre de services éducatifs.

L'introduction du programme IMPACT (2017-2020), financé par l'Union européenne et volontairement complémentaire, visait à remédier à l'obstacle lié à l'offre d'enseignants, dû à la rémunération irrégulière et incohérente des enseignants par le gouvernement pendant le conflit, au moyen de paiements incitatifs individuels acheminés par les écoles et calculés à 40 dollars par enseignant, mais subordonnés à l'assiduité de ce dernier.

Les données de 2017 au niveau national ont montré que la scolarisation des filles a augmenté entre la quatrième et la cinquième année du primaire (niveau auquel les transferts monétaires ont commencé) de 37 %, au lieu de diminuer, ce qui était la tendance nationale des années précédentes.⁶⁶ Tous groupes d'âge et sexes confondus, l'effectif total national documenté est passé d'environ 900 000 étudiants en 2014 à plus de 2,7 millions fin 2019.⁶⁷ Dans une enquête de suivi portant sur 7 407 filles ayant reçu des transferts monétaires en 2017 dans des écoles étudiées en fin de parcours, 3 501 filles, soit un peu moins de la moitié des filles (47 %), étaient présentes le jour de l'enquête.

Des études sur les CCT et les subventions aux écoles de la GESS et leur impact sur la scolarisation nette ont révélé que les écoles qui reçoivent des subventions semblent croître d'au moins 12 pour cent de plus que les écoles qui n'en reçoivent pas, et les écoles qui reçoivent des transferts monétaires d'au moins 6 pour cent de plus que les écoles qui n'en reçoivent pas.⁶⁸ Des recherches ultérieures sur l'impact conjoint des programmes IMPACT et GESS, y compris les paiements incitatifs aux enseignants, ont suggéré que leur inclusion a contribué à la hausse de la scolarisation nationale de 21 pour cent par rapport aux écoles qui ont seulement bénéficié du GESS (subventions et TCC), indiquant que l'assiduité requise de l'enseignant a encore stimulé les résultats.⁶⁹ Ce résultat démontre l'importance d'interventions adaptées au contexte en matière d'offre, qui s'attaquent aux obstacles liés aux services d'éducation et aux obstacles non économiques liés à l'offre, ainsi que la manière dont différents programmes peuvent être conçus pour adopter des approches complémentaires en vue d'atteindre un objectif commun.

66
GESS, « Endline School Survey Report », août 2018, <https://girlseducationsouthsudan.org/wp-content/uploads/2020/05/Endline-School-Survey-Report.pdf>.

67
South Sudan Schools Attendance Monitoring System (SSSAMS), « Archives », <https://www.sssams.org/archive.php>.

68
Lee Crawford, « Cash Grants for Schools and Pupils Can Increase Enrolment & Attendance Despite Ongoing Conflict »: Findings from South Sudan » (Les subventions monétaires pour les écoles et les élèves peuvent augmenter les inscriptions et la fréquentation scolaire malgré le conflit en cours : conclusions du Soudan du Sud), Université de Sussex, 2016.

69
Lee Crawford, « The Effect of Financial Aid from UK Aid Girls' Education South Sudan Programme and EU IMPACT Programme to Education in South Sudan in 2017 », (Impact de l'aide financière du programme britannique d'éducation des filles au Soudan du Sud et du programme européen IMPACT sur l'éducation au Soudan du Sud en 2017), Université de Sussex, 2017, <https://girlseducationsouthsudan.org/wp-content/uploads/2020/06/The-effect-of-GESS-and-IMPACT-financial-aid-to-education-in-South-Sudan-in-2017-vf.pdf>.

Transferts monétaires à usages multiples

Les transferts monétaires à usages multiples (périodiques ou ponctuels) sont conçus pour répondre à des besoins multiples, la valeur du transfert étant calculée en conséquence. Tous les transferts monétaires à usages multiples sont sans restriction⁷⁰ en termes d'utilisation.⁷¹ Aux fins de la présente recherche, nous avons retenu les programmes de TMUM ayant une composante éducative comme des programmes ayant un lien explicite avec l'éducation. Il peut s'agir des conditionnalités liées à l'éducation (par exemple, la fréquentation scolaire) ou les dépenses liées à l'éducation dans le panier de dépenses minimum (MEB) lors du calcul de la valeur du transfert.

Les transferts monétaires à usages multiples sans lien explicite avec l'éducation visent principalement à répondre aux multiples besoins de base et aux besoins de redressement économique des ménages, ce qui permet potentiellement de donner la priorité à l'éducation. Ils aident généralement les ménages à réduire l'insécurité alimentaire, à obtenir des services de santé essentiels et à acheter des médicaments, à réduire leurs dettes ou à répondre à d'autres besoins tels que l'éducation, en fonction des décisions prises par les ménages en matière de dépenses.

En 2018, environ la moitié des paniers de dépenses minimum utilisés pour calculer la valeur des transferts monétaires à usages multiples comprenaient des coûts d'éducation, généralement pour les fournitures scolaires, les uniformes et les frais de scolarité.⁷² Le montant du panier de dépenses minimum est souvent réduit lors de la mise en œuvre effective des transferts monétaires à usages multiples, et ce montant n'inclut généralement pas l'éducation, pourtant les bénéficiaires de certains desdits transferts étudiés ont utilisé au moins une partie du transfert pour des dépenses d'ESU. Les données publiées sur l'impact des transferts monétaires à usages multiples sur l'éducation sont limitées car la plupart des initiatives en la matière ne mesurent pas les résultats scolaires, mais de nombreux programmes mesurent des indicateurs au niveau des résultats, notamment « l'augmentation des dépenses en faveur de l'éducation » ou « la priorité accordée à l'éducation dans les dépenses des ménages ». La priorité accordée aux dépenses d'éducation par les ménages varie en fonction de facteurs contextuels, notamment le type et le montant de l'assistance, le type et la nature de l'urgence, la vulnérabilité d'un ménage, la disponibilité des possibilités d'éducation et la valeur que le ménage accorde à l'éducation, entre autres, mais elle est souvent considérée comme une dépense prioritaire.⁷³

Quelques exemples isolés, comme le programme ougandais ci-dessous, ont recueilli des preuves des résultats de l'ESU. Ceux-ci sont généralement liés à une plus grande stabilité financière des ménages, ce qui permet d'augmenter les dépenses d'éducation pour couvrir les coûts directs ou indirects liés à l'accès.

70) Les TM sans restriction n'imposent aucune limite aux bénéficiaires en termes de dépenses. Les TM restreints peuvent limiter ses dépenses à des postes prescrits ou selon certaines catégories de dépenses.

71) HCR, « Orientations opérationnelles et boîte à outils pour les transferts monétaires à usages multiples », 2015, <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/erc-mpg-toolkit-fr-web.pdf>.

72) Cluster Education mondial, « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.

73) Parmi les transferts monétaires à usages multiples examinés (énumérés à l'annexe 4) qui ont recueilli et rapporté les dépenses, les postes de dépenses prioritaires comprenaient généralement l'alimentation, la santé et parfois le logement, bien que l'éducation soit souvent classée en troisième ou quatrième position et parfois plus haut. Cette variation est considérée comme reflétant le soutien fourni ainsi que les besoins contextuels précis.

Exemple 3

Transferts monétaires à usages multiples en faveur des réfugiés sud-soudanais dans le camp de réfugiés de Bidibidi, en Ouganda

Ce programme, mis en œuvre par un consortium de partenaires comprenant DanChurchAid, Transcultural Psychosocial Organization et Mercy Corps, visait à lutter contre l'insécurité alimentaire, à répondre aux besoins de base et à améliorer la qualité de vie des réfugiés. Il a fourni un transfert monétaire mensuel de 38 000 shillings ougandais par bénéficiaire.

Le programme comportait trois volets : un transfert monétaire inconditionnel à usages multiples ciblant les groupes vulnérables, un transfert monétaire conditionnel au moyen de bons électroniques émis à l'intention des femmes enceintes ou des mères de jeunes enfants, et un programme de rémunération du travail ciblant les jeunes. Les personnes ciblées par la composante TMUM les ménages dirigés par des enfants et les personnes handicapées. Le programme n'avait pas de composante éducation désignée, mais a délibérément incorporé une réponse en matière de protection, y compris un soutien psychosocial et une composante de moyens de subsistance grâce à un soutien à l'épargne et aux prêts.

Les résultats quantitatifs ont révélé que 98 % des bénéficiaires des subventions des TMUM ont dépensé les fonds reçus en nourriture, 80 % en matériel d'hygiène, 65 % en médicaments et 28 % en éducation. Les données qualitatives de la composante TMUM ont révélé que les TM ont permis d'éviter que les enfants n'abandonnent l'école en raison de coûts indirects tels que ceux liés aux fournitures scolaires. En outre, des données qualitatives ont indiqué que certaines filles qui recevaient les TM du programme travail contre rémunération l'utilisaient également pour payer des coûts indirects tels que des serviettes hygiéniques, qui les empêchaient auparavant d'aller à l'école.⁷⁴

Un soutien financier généralisé de la part des transferts monétaires à usages multiples pour faire face aux obstacles économiques et répondre aux besoins de base peut permettre d'améliorer les résultats scolaires des filles, comme le montre le programme mis en œuvre dans le camp de Bidibidi. Cependant, les résultats des entretiens avec les informateurs clés et de la revue de la littérature indiquent que les transferts monétaires à usages multiples ne sont pas nécessairement suffisants pour avoir un impact direct sur les résultats des enfants handicapés sans une conception de programme intégrée sur mesure ciblant spécifiquement les enfants handicapés et s'attaquant de manière plus complète aux autres obstacles non financiers auxquels ils sont confrontés et qui peuvent être autrement insurmontables.

3.2

Transferts monétaires intégrés aux interventions des secteurs de la protection de l'enfance et des moyens de subsistance ou liés à la protection sociale

Les interventions en matière de TM en faveur de l'ESU peuvent également être intégrées aux programmes de subsistance, qui peuvent aider les familles à surmonter les obstacles économiques chroniques à l'éducation, ainsi qu'aux programmes de protection sociale, qui peuvent fournir des liens précieux pour cibler ou garantir un soutien durable aux enfants handicapés. Enfin, les interventions en matière de TM en faveur de l'ESU peuvent également être intégrées à des programmes de protection sociale à plus grande échelle, ce qui peut permettre aux ménages de répondre à leurs besoins de base et donc accroître l'efficacité des TM en faveur de l'ESU pour améliorer l'équité et l'inclusion dans l'éducation.

74

Hellen Grace Akwii-Wangusa et Franco Peter Mpagi, « A Learning Event Report: Multi-Purpose Cash and Protection for South Sudanese Refugees in Bidibidi Refugee Settlement » (Rapport d'un événement d'apprentissage : transferts monétaires à usages multiples et protection des réfugiés sud-soudanais dans le camp de réfugiés de Bidibidi), DanChurch Aid, 2018, <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/1520236778.Learning%20Event%20Report%20-%20Cash%20and%20Protection%20in%20Bidibidi%20Refugee%20Settlement%20-%20August%202017%20%28004%29%20%28002%29.pdf>.

TM intégrés aux interventions de protection de l'enfance

Les interventions en matière de TM en faveur de l'ESU sont souvent intégrées aux interventions d'un autre secteur, le plus souvent la protection ou WASH, ce qui permet d'améliorer l'accès des groupes vulnérables ou touchés par les conflits. Les besoins de protection des enfants résultant de la détresse liée au conflit, de la violence sexuelle et sexiste à l'intérieur des écoles et aux alentours et de la discrimination sont généralement pris en considération, notamment au moyen d'un soutien psychosocial et d'informations sur la santé sexuelle et reproductive pour les étudiants, d'autres programmes de santé, de l'orientation vers des prestataires de services de protection, ainsi que de la formation et de la sensibilisation des enseignants. Cependant, l'intégration de la protection de l'enfance peut également apporter un soutien opérationnel en matière de ciblage grâce aux voies d'orientation,⁷⁵ en veillant à ce que les plus marginalisés soient ciblés. Les besoins des enfants en matière de WASH sont généralement satisfaits par la mise en place d'installations sûres, inclusives et tenant compte des sexes, ainsi que par la fourniture de kits sanitaires pour les étudiantes.

Dans les contextes humanitaires où les obstacles socioculturels et de protection restreignent fortement l'accès à l'éducation, la sensibilisation et la mobilisation des familles, des membres de la communauté et des enseignants constituent une approche particulièrement rentable pour surmonter ces obstacles et améliorer l'accès à l'éducation, en particulier pour les filles et les enfants handicapés, à condition que la famille ait la capacité - financière ou autre⁷⁶ - d'envoyer leur enfant à l'école.⁷⁷ En examinant plus avant les changements à apporter à la formation des enseignants au niveau politique pour répondre aux besoins des enfants handicapés, un spécialiste de l'éducation a suggéré ce qui suit :

« Mettons en place un environnement politique correct, notamment en ce qui concerne l'éducation inclusive. Nous ne pouvons y remédier que si cela commence au niveau de la formation des enseignants. Il existe une formation en cours d'emploi et une formation préalable... Dans le cadre de la formation préalable, ces chapitres et modules [sur l'éducation des personnes handicapées] doivent être inclus. Pour la formation continue, les partenaires et le gouvernement doivent investir dans ce domaine. »

Comme l'indiquent les résultats du programme Hajati dans l'exemple ci-dessous, un élément clé de TM complémentaire en faveur de l'ESU intégrée à la programmation de la protection est la fourniture d'un soutien à la gestion des cas. Comme l'ont démontré divers programmes, y compris en Syrie, il peut s'agir d'un moyen très efficace d'améliorer l'accès (inscription et fréquentation) et de réduire les taux d'abandon en fournissant un soutien plus individualisé pour surmonter des obstacles spécifiques. Par exemple, comme le démontre l'intégration du programme Hajati avec les centres Makani, lorsque les enfants handicapés peuvent avoir besoin de services spécialisés, la gestion de cas est particulièrement utile pour les sécuriser car les obstacles sont abordés de manière plus adaptée aux besoins de l'individu.

75
Veuillez consulter la section 5.1 Ciblage pour de plus amples informations.

76
Global Education Evidence Advisory Panel, « Cost-effective Approaches to Improve Global Learning What Does Recent Evidence Tell Us Are 'Smart Buys' for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries » (Approches rentables pour améliorer l'apprentissage dans le monde Selon les données récentes, quels sont les « achats intelligents » permettant d'améliorer l'apprentissage dans les pays à revenu faible ou intermédiaire ?, Banque mondiale, 2020, <http://documents1.worldbank.org/curated/en/719211603835247448/pdf/Cost-Effective-Approaches-to-Improve-Global-Learning-What-Does-Recent-Evidence-Tell-Us-Are-Smart-Buys-for-Improving-Learning-in-Low-and-Middle-Income-Countries.pdf>).

77
Les familles doivent pouvoir agir sur les informations qu'elles reçoivent dans les sensibilisations sans rencontrer d'autres obstacles. Par exemple, il doit y avoir à proximité des écoles sûres et accessibles où envoyer leurs enfants.

Exemple 4 Programme Hajati, Jordanie

En 2015, l'UNICEF Jordanie a lancé un programme de transferts monétaires pour les 55 000 enfants réfugiés syriens les plus vulnérables en Jordanie, étendu par la suite aux membres des communautés d'accueil. En raison d'un manque de financement, Hajati a été réduit, passant d'un soutien à 55 000 enfants pendant l'année scolaire 2017-2018 à 10 000 enfants en 2018-2019, dont 49 % sont des filles, 51 % des garçons et 10,8 % des enfants handicapés.⁷⁸

Le programme Hajati vise à réduire la dépendance des familles vulnérables à l'égard de stratégies d'adaptation négatives telles que le travail des enfants et le mariage précoce, afin d'améliorer leur bien-être et leur accès à l'éducation. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, le programme a fourni des transferts monétaires inconditionnels de 20 JOD (28 USD) par mois aux enfants les plus vulnérables dans 205 établissements scolaires ayant recours au système des classes alternées. Bien que sans conditions, les ménages ont été informés que les TM étaient destinés à soutenir l'éducation des enfants. En outre, pour s'attaquer à d'autres obstacles liés à la demande, le programme comprenait des activités de sensibilisation et de vulgarisation visant à encourager la fréquentation scolaire. Lorsque les enfants sont absents pendant plus de cinq jours, les ménages sont contactés par SMS ou visités par les partenaires de Makani pour déterminer le soutien supplémentaire nécessaire. Les centres Makani (« Mon espace » en arabe) offrent un espace sûr aux enfants et aux jeunes pour accéder à des possibilités d'apprentissage, à la protection de l'enfance et à d'autres services essentiels,⁷⁹ auxquels participent 40 % des ménages.⁸⁰ Deux des groupes vulnérables spécifiquement visés par cette action sont les enfants handicapés et les adolescentes, en particulier les filles menacées de mariage précoce ou déjà mariées. Ils bénéficient d'un soutien sous forme de cours d'arabe, d'anglais et de mathématiques, d'une formation aux compétences de vie et de services de protection de l'enfance. Le personnel du centre Makani oriente les étudiants qui pourraient avoir besoin de services spécialisés (par exemple, une assistance médicale, psychologique, juridique, éducative ou physique)⁸¹ et complète cette démarche par une approche de protection de l'enfance basée sur la communauté, proposant des sessions de sensibilisation pour les soignants et la formation de comités communautaires de protection de l'enfance.

On estime que Hajati a doublé son impact par rapport à d'autres programmes grâce à sa composante de sensibilisation et de soutien aux cas. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, environ 4 431 enfants non scolarisés ont été inscrits à l'école, tandis que la fréquentation a augmenté de 11,4 % par rapport aux non-bénéficiaires. Les données qualitatives ont révélé que les ménages utilisaient les fonds pour acheter des articles, notamment des vêtements et de la papeterie, ce qui, selon le programme, a permis de réduire les obstacles à la protection tels que les brimades et la discrimination. Hajati a empêché 6 % des enfants de sombrer dans la pauvreté, ce qui aurait été le cas sans le programme, et les ménages ont été 18,3 % moins susceptibles d'utiliser des mécanismes d'adaptation négatifs.⁸²

Après l'année scolaire 2018-2019, le programme a constaté des résultats tout aussi positifs, puisque 91 % des enfants bénéficiaires sont susceptibles d'aller à l'école, contre 86 % en dehors du programme. Les enfants bénéficiant de l'aide de Hajati étaient également moins susceptibles de participer à une activité économique et donc moins susceptibles d'être exposés à des risques liés au travail et étaient plus susceptibles d'être suffisamment nourris et de posséder des vêtements chauds.⁸³

78) Entretien avec l'informateur clé à l'UNICEF Jordanie.

79) Sara AlHattab & AbdellMajid El-Noaimi, « Makani Centres - a Safe Space to Learn and Make New Friends » (Les centres Makani - un espace sûr pour apprendre et se faire de nouveaux amis), UNICEF Jordanie, octobre 2019, <https://www.unicef.org/jordan/stories/makani-centres-safe-space-learn-and-make-new-friends>.

80) Entretien avec l'informateur clé à l'UNICEF Jordanie.

81) UNICEF, « Makani Standard Operating Procedures » (Procédures opérationnelles standard de Makani), <https://www.unicef.org/jordan/media/1816/file/Jordan-Reports.pdf>.

82) UNICEF Jordanie, « My Needs, Our Future Hajati Cash Transfer Post Distribution Monitoring Report » (Mes besoins, notre futur Rapport de suivi post-distribution des transferts monétaires des Hajati), juin 2018, <https://www.unicef.org/jordan/media/146/file/My%20Needs,%20Our%20Future.pdf>.

83) UNICEF Jordanie, « The Difference a Dollar a Day Can Make » (La différence que peut apporter un dollar par jour), août 2020, <https://www.unicef.org/jordan/media/2976/file/Policy-Report-Lessons-from-Unicef-Jordans-Hajati-Cash-Transfer-Programme.pdf>.

Comme nous l'avons vu, les principaux obstacles à la protection du côté de l'offre auxquels sont confrontés les filles et les enfants handicapés sont le manque de sécurité, que ce soit à l'école ou en tentant de s'y rendre. Les interventions du côté de l'offre, qui garantissent un transport sûr vers l'école et depuis celle-ci, ainsi que la formation ou la sensibilisation des enseignants, permettent non seulement de lever les obstacles aux services éducatifs, mais aussi d'atténuer les risques de protection. Le programme Min Ila au Liban et le programme syrien de transferts monétaires pour les enfants handicapés inclus dans les études de cas⁸⁴ ont révélé qu'une partie des transferts monétaires versés aux familles était souvent consacrée au transport scolaire.

TM intégré aux interventions sur les moyens de subsistance

Les interventions en matière de TM en faveur de l'ESU doivent également être intégrées à la programmation des moyens de subsistance. Plusieurs informateurs clés ont souligné l'importance d'intégrer les TM humanitaires à plus court terme aux programmes de subsistance afin d'aider les familles à obtenir des activités génératrices de revenus à plus long terme et donc de permettre aux enfants de continuer à accéder à l'éducation à la fin des TM. Ceci est particulièrement important pour conserver les progrès réalisés en matière d'équité et d'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'éducation grâce aux TM en faveur de l'ESU. Un informateur clé en Syrie a déclaré,

« Nous devons réfléchir à la manière dont nous réduisons la dépendance et permettons aux familles de générer leurs propres revenus, en nous concentrant davantage sur le renforcement de l'autonomie pour permettre aux enfants de retourner à l'école. L'éducation et les moyens de subsistance constituent une intégration importante. Plus nos interventions seront intersectorielles, plus nous atteindrons nos objectifs de réduction de la dépendance aux interventions d'aide. Les familles ont des besoins multisectoriels, donc plus nous pouvons intervenir de manière globale, mieux c'est. Se concentrer uniquement sur l'éducation sans les moyens de subsistance n'est pas durable. Nous devons réfléchir à la manière d'accroître l'autonomie. Pour cela, il faut une bonne intégration des activités et une stratégie appropriée dans la conception du projet, qui passe de l'urgence pure à l'intervention en matière de développement. La situation peut nécessiter des interventions purement humanitaires et il est parfois difficile de penser à long terme, mais, dans la mesure du possible, nous devons l'associer à des interventions plus durables ». ⁸⁵

Cet examen des programmes a confirmé que les TM sont moins souvent liés à des programmes de moyens de subsistance, mais un exemple est le programme de Save the Children Norvège intitulé « Increasing Access to Quality Education Through Strengthened Resilience and Livelihood » (Améliorer l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et des moyens de subsistance) au Nigeria.

84) Voir l'annexe 1 pour les études de cas.

85) Entretien avec l'informateur clé d'une organisation en Syrie.

Exemple 5

Améliorer l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et des moyens de subsistance, Nigeria

Cette intervention intégrée financée par la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) et mise en œuvre par Save the Children en deux phases (phase I entre mi-août 2017 et mi-août 2018 et phase II entre septembre 2018 et août 2019) dans la zone de gouvernement local de Konduga au Nigeria, dans l'État de Borno, visait à lever les obstacles économiques à l'éducation pour 801 enfants non scolarisés âgés de 5 à 14 ans en augmentant les revenus et en renforçant la résilience de leurs ménages.⁸⁶ Bien que nous n'ayons pas pu accéder aux données au niveau de l'impact, les résultats du programme sont détaillés ci-dessous.

Au cours de la phase I, le programme a mené un exercice de cartographie afin de recenser les enfants non scolarisés les plus marginalisés (en donnant la priorité aux filles et aux enfants handicapés), les a aidés à s'inscrire à l'école, a fourni aux bénéficiaires des bons en papier inconditionnels pour des kits d'apprentissage (composés d'une paire d'uniformes scolaires, de sandales et de chaussettes, de matériel d'écriture, de bouteilles d'eau et de sacs d'école), et a fourni aux écoles des registres de classe pour suivre l'assiduité des enfants. Le programme a également aidé les ménages à démarrer des activités génératrices de revenus afin de leur permettre de poursuivre l'éducation de leurs enfants après la fin du programme. Cette aide était subordonnée à la scolarisation des enfants du ménage. Les chefs de famille ont été aidés à sélectionner des activités génératrices de revenus viables au sein de leur communauté. Le soutien de l'activité génératrice entrante consistait en une formation technique, financière et de gestion d'entreprise, en la fourniture de matériel de démarrage pour leur entreprise et en des fonds pour les matières premières.⁸⁷

Au cours de la phase II, le projet a ajouté 700 enfants à la liste des bénéficiaires. Sur la base des données de suivi des six premiers mois de la mise en œuvre du programme, cette phase a fourni :

- 1 des bons d'achat pour des kits d'apprentissage ;
- 2 Formation de 17 membres du comité de gestion de l'école et de trois dirigeants communautaires sur la façon de s'engager auprès des membres de la communauté pour que les enfants retournent à l'école ;
- 3 formation de 27 enseignants sur l'alphabétisation, le calcul, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'enfant, et les évaluations ;
- 4 des documents de référence pour les enseignants et des manuels pour les élèves ;
- 5 coaching et mentorat en milieu scolaire pour 22 enseignants ;
- 6 la réhabilitation de salles de classe et la construction de latrines adaptées aux handicapés et aux filles
- 7 des kits sanitaires pour les filles et la création de clubs de santé scolaires.

En outre, les 436 ménages qui ont bénéficié d'un soutien aux moyens de subsistance pendant la phase I ont reçu une formation de recyclage de trois jours sur la gestion des micro-entreprises et les compétences professionnelles. La formation professionnelle s'est concentrée sur 17 activités génératrices de revenus différentes et a abordé des sujets tels que l'entretien des outils et des équipements, l'utilisation des matières premières, la valeur ajoutée, et a impliqué des démonstrations pratiques. Il était également prévu que les bénéficiaires reçoivent deux autres formations de remise à niveau ainsi qu'un accompagnement et un mentorat deux fois par mois avant la fin du programme. Les bénéficiaires ont également été aidés à former des associations villageoises d'épargne et de crédit destinées à renforcer la résilience des communautés et à accroître les moyens de subsistance durables.⁸⁸

86) Save the Children Norvège, « Améliorer l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et des moyens de subsistance », juillet 2017.

87) Save the Children Norvège, « Rapport descriptif des bailleurs de fonds de la GIZ sur l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et des moyens de subsistance », mars à mai 2018.

88) Save the Children Norvège, « Rapport d'étape trimestriel sur l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et des moyens de subsistance », mai à juillet 2019.



TM d'urgence liée à des programmes de protection sociale

Les données indiquent en outre que les liens entre les TM humanitaires et les programmes de protection sociale à grande échelle peuvent également servir à accroître la durabilité, l'impact et l'extensibilité d'un programme de TM humanitaires ou en faveur de l'ESU. Les enfants handicapés peuvent particulièrement bénéficier des liens entre les TM en faveur de l'ESU et les programmes de TM de protection sociale. Les programmes de protection sociale mettent souvent en place des systèmes qui ciblent les groupes les plus vulnérables et les plus marginalisés⁸⁸. Étant donné que de nombreux programmes de filets de sécurité sociale sont structurés par étape de vie et visent à remédier à des vulnérabilités et à des risques spécifiques, ils ont tendance à être intrinsèquement plus inclusifs pour les plus marginalisés, y compris les enfants handicapés et les filles. Les liens entre les TM humanitaires et les programmes de filets de sécurité sociale peuvent permettre aux programmes d'ESU d'utiliser ces systèmes de protection sociale existants pour recenser et cibler plus facilement les enfants handicapés ou les filles ayant besoin d'aide. En outre, ils peuvent faciliter l'orientation vers des programmes de protection sociale des enfants handicapés qui ne seraient plus en mesure d'accéder à l'éducation après la fin d'une intervention de TM en faveur de l'ESU.⁹⁰

En outre, le fait de lier les programmes de TM de l'ESU aux programmes de protection sociale peut servir à renforcer l'impact des TM en faveur de l'ESU pour les filles et les enfants handicapés. Étant donné que les TM des programmes de protection sociale peut aider les ménages à répondre à leurs besoins de base, une plus grande partie des TM en faveur de l'ESU peut être utilisée pour les dépenses d'éducation. Par exemple, le module d'assistance à l'éducation de base (BEAM) du Zimbabwe vise à améliorer l'accès général à l'éducation de base en s'attaquant aux obstacles économiques liés à la demande au moyen de transferts monétaires. Le programme BEAM fait partie d'un programme de protection sociale plus large appelé Plan d'action national (PAN), qui vise à fournir un soutien en réponse à une crise économique plus prolongée exacerbée par des chocs climatiques. Le PAN vise à réduire la vulnérabilité des enfants en s'attaquant à la pauvreté des ménages et en améliorant l'accès aux services de protection de l'enfance. L'approche holistique du programme a amélioré l'accès à l'éducation pour des milliers d'enfants, notamment des filles et des orphelins.⁹¹

88) Save the Children Norvège, « Rapport d'étape trimestriel sur l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et des moyens de subsistance », mai à juillet 2019.

89) Nupur Kukrety, « Travailler avec des filets de sécurité basés sur transferts monétaires dans des contextes humanitaires : Note d'orientation pour les acteurs humanitaires », février 2016, <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/calp-humanitarian-practitioners-guidance-notes-fr-web.pdf>.

90) Nupur Kukrety, « Travailler avec des filets de sécurité basés sur transferts monétaires dans des contextes humanitaires : Note d'orientation pour les acteurs humanitaires », février 2016, <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/01/calp-humanitarian-practitioners-guidance-notes-en-web.pdf>.

91) CfBT Education Trust, Impact Research International et Paul Musker and Associates, « Process and Impact Evaluation of the Basic Education Assistance Module (BEAM) in Zimbabwe Final Evaluation Report » (Rapport final d'évaluation du processus et de l'impact du module d'assistance à l'éducation de base (BEAM) au Zimbabwe), UNICEF, mars 2012, <https://www.unicef.org/evaluation/reports/detail/5324/evaluation-of-the-basic-education-assistance-module-programme>

Exemple 6

Transferts monétaires conditionnels en faveur de l'éducation (CCTE) destinés aux Syriens et aux autres réfugiés, Turquie

Le CCTE pour les Syriens et autres réfugiés, une extension du CCTE national, a été lancé en 2017. Il comprend une composante monétaire qui s'aligne sur le programme national CCTE et prévoit des versements bimensuels de 50 à 75 livres turques (TL) par mois aux ménages admissibles, à condition que les enfants fréquentent l'école à 80 % au cours d'un mois (sans plus de quatre jours d'absence). Pour inciter les familles à envoyer les filles à l'école, celles-ci reçoivent un montant de transfert légèrement supérieur à celui des garçons. Les filles de la première à la huitième année reçoivent 50 TL, tandis que les garçons reçoivent 45 TL. Pour compenser les coûts plus élevés de l'enseignement secondaire, les filles de la 9^e à la 12^e année reçoivent 75 TL et les garçons 55 TL. La composante monétaire a été mise en œuvre dans tout le pays et fournie à plus de 562 016 ménages entre mai 2017 et novembre 2019. À partir de septembre 2019, des compléments de motivation ont été introduits pour encourager l'achèvement de la scolarité. Les enfants bénéficiaires des classes 5-8 reçoivent un supplément de 100 TL au début de chaque semestre, et les enfants bénéficiaires des classes 9-2 (ainsi que les enfants participant à des programmes d'apprentissage alternatifs) reçoivent un supplément de 150 TL au début de chaque semestre. En outre, les élèves du programme d'apprentissage accéléré, quel que soit leur sexe, reçoivent 60 TL pour chaque mois de présence régulière aux cours.

Le programme CCTE pour les réfugiés comprend également un volet de protection de l'enfance qui a été mis en œuvre dans 15 des 81 provinces de Turquie. Il offre un soutien à la gestion des cas au moyen de visites de protection de l'enfance dans les foyers où la scolarisation des enfants est menacée. Grâce à ces visites, le personnel recense les défis et les risques auxquels les enfants peuvent être confrontés et fournit des informations ou des références pour des services de santé, psychosociaux et autres services spécialisés aux personnes qui s'occupent des enfants. Au-delà de la fourniture d'informations et de la mise en relation des familles avec des services au moyen d'orientations, les données qualitatives ont révélé que les visites de protection de l'enfance donnaient également aux familles le sentiment que quelqu'un s'occupe d'elles, un effet positif involontaire de la composante de protection. Les équipes de protection de l'enfance ont soutenu 75 390 enfants entre mai 2017 et mars 2020, bien qu'elle n'ait pas été en mesure de répondre à la totalité de la demande de ses services.

Le programme a permis de constater que la plupart des enfants participants allaient régulièrement à l'école et ne manquaient pas de respecter le critère de 80 % de présence. 82 % des enfants ont fréquenté régulièrement (c'est-à-dire au moins 80 % du temps sur une période de six mois). Les filles ont participé un peu plus fréquemment que les garçons (83 % contre 81 % respectivement). Le taux de fréquentation régulière s'est amélioré de 5 % au cours de la période étudiée dans cette étude, la fréquentation régulière de l'année scolaire 2018-2019 étant de 82 % et celle de l'année scolaire 2017-2018 de 77 % en moyenne. Cette amélioration s'est produite tant chez les garçons que chez les filles. Le programme a donné lieu à des taux de fréquentation scolaire plus élevés dans les provinces ayant à la fois des composantes monétaires et de protection de l'enfance. En moyenne, les enfants des provinces avec la composante de protection ont manqué la condition de 80 % de présence mensuelle 0,83 fois au cours de l'année scolaire 2017-2018, tandis que les enfants des provinces sans la composante de protection ont manqué la condition 1,14 fois en moyenne. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, les enfants des provinces disposant du volet de protection ont manqué la condition d'assiduité 1,15 fois, tandis que les enfants des provinces sans volet de protection ont manqué la condition 1,31 fois.

La recherche qualitative a indiqué que la composante de gestion des cas de protection de l'enfant était importante pour s'attaquer aux obstacles socioculturels et de protection du côté de la demande et pour encourager la fréquentation scolaire, faciliter la scolarisation et l'accès aux services sanitaires, psychosociaux et économiques. En outre, la recherche qualitative a indiqué que le CCTE pour les Syriens et autres réfugiés a contribué à créer un sentiment d'équité chez certains Syriens qui ont reçu la même aide que les familles turques vulnérables. 83 % des bénéficiaires reçoivent également des fonds par l'intermédiaire du programme turc de filet de sécurité sociale d'urgence, qui vise à répondre aux besoins de base des ménages de réfugiés vulnérables par des transferts monétaires à usages multiples d'environ 120 TL par membre du ménage et par mois. Les résultats qualitatifs indiquent que le chevauchement entre les deux programmes a rendu le transfert monétaire plus significatif. Cependant, il existe encore des obstacles du côté de l'offre que le programme ne traite pas, notamment les brimades et la discrimination dans les écoles.⁹²

92
Hannah Ring, Victoria Rothbard, David Seidenfeld, Francesca Stuer et Kevin Kamto, « Évaluation du programme de transfert monétaire conditionnels en faveur de l'éducation des Syriens et autres réfugiés en Turquie (CCTE) », American Institutes for Research, septembre 2020, <https://www.air.org/sites/default/files/UNICEF-Turkey-CCTE-Evaluation-Report-September-2020.pdf>.

Partie 4

Leçons opérationnelles et caractéristiques de conception des TM

Cette section présente les résultats des principales caractéristiques opérationnelles et conceptuelles associées au TM dans les programmes d'ESU. Elle mettra en évidence les caractéristiques qui entravent l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans le processus d'accès à l'ESU. Les TM se composent de quatre caractéristiques principales qui peuvent permettre une plus grande équité et inclusion.

Figure 2
Aperçu des caractéristiques de conception

Caractéristique de conception	Comment la fonctionnalité de conception favorise l'équité et l'inclusion
Ciblage	Identification des enfants les plus vulnérables
Conditionnalité	Peut s'attaquer principalement aux obstacles socioculturels à l'accès ; doit être appliquée avec précaution pour éviter toute exclusion involontaire
Valeur de transfert	Calcul des montants de transfert qui répondent à des obstacles plus importants ou plus élevés à l'éducation
Mécanismes de transfert	Veiller à ce que les enfants les plus marginalisés ou leurs familles puissent accéder aux transferts en toute sécurité

4.1 Ciblage

Le ciblage, une caractéristique clé de la conception des programmes de TM, favorise l'équité en déterminant si les enfants les plus vulnérables seront inclus en priorité. L'approche adoptée pour cibler les filles et les enfants handicapés en situation d'urgence est cruciale étant donné que les barrières qui les excluent généralement de l'éducation peuvent également entraver leur repérage et leur accessibilité par les acteurs humanitaires. Sur les 50 programmes examinés dans le cadre de cette étude, seuls six ciblaient spécifiquement les filles et trois les enfants handicapés. Les programmes ont plutôt cherché à identifier les filles et les enfants handicapés en ciblant plus généralement les enfants « marginalisés » ou « vulnérables ». La section suivante présente les leçons à tirer de ce qui est efficace pour recenser les filles et les enfants handicapés qui ont besoin d'une assistance grâce à des critères d'admissibilité et aux mécanismes utilisés ensuite pour appliquer ces critères.

Critères de ciblage

Les critères de ciblage permettent aux programmes à la fois de définir les bénéficiaires prioritaires des TM - dans ce cas, les enfants qui font face aux obstacles les plus sévères à l'éducation - et de s'assurer que leur inclusion va dans le sens des objectifs du programme. Les critères de ciblage visent généralement à être multidimensionnels afin de garantir la prise en considération de l'ensemble des obstacles à l'éducation liés à la demande et à l'offre. Ces critères reflètent généralement les caractéristiques des enfants ou des ménages, notamment leurs atouts économiques ou leurs vulnérabilités sociales.

Les critères de ciblage des TM sont généralement conçus pour mesurer la consommation, les dépenses et les revenus des ménages, ainsi que d'autres facteurs permettant d'évaluer le bien-être et les niveaux de pauvreté. Généralement, les programmes cartographient les ménages les plus vulnérables et les plus pauvres en estimant le revenu et la marginalisation des ménages à l'aide d'indicateurs démographiques et de proxies. Ce ciblage économique ou de pauvreté désigne les ménages jugés admissibles s'ils font partie d'un groupe social ou démographique particulier. Bien que cette méthode de ciblage puisse être bénéfique pour cibler les populations vulnérables où les enfants risquent davantage d'être confrontés à des obstacles à l'éducation, elle ne se concentre pas sur la promotion de l'inclusion et de l'équité dans les programmes d'ESU, car elles ne ciblent pas précisément les filles ou les enfants handicapés ayant besoin d'un soutien éducatif.

Dans les contextes d'urgence, la sélection des critères de ciblage des filles et des enfants en bas âge a tendance à être élaborée sur la base des données démographiques disponibles utilisées comme indicateurs indirects de l'abandon scolaire.⁹³ Le programme Hajati, qui lie l'argent à la fréquentation scolaire en Jordanie, prend en considération les facteurs de vulnérabilité des ménages dans ses calculs d'éligibilité afin de donner la priorité aux filles et aux enfants en bas âge qui ont besoin d'un soutien financier.⁹⁴ Les critères de ciblage du programme Hajati comprennent 11 variables, dont huit indicateurs liés à la vulnérabilité des ménages (ratio de dépendance, vulnérabilité sociale, type de location, adéquation du logement, source d'eau potable, latrines communes, accès aux soins de santé et score de consommation alimentaire) et trois indicateurs liés à la marginalisation des enfants (fréquentation scolaire, distance par rapport à l'école, handicap ou maladie chronique),⁹⁵ ce qui aide le programme à recenser les enfants les plus marginalisés d'une communauté qui sont les plus susceptibles de ne pas aller à l'école ou de l'abandonner.

Les programmes qui donnent précisément la priorité aux filles et aux enfants handicapés l'ont fait en élaborant des critères de ciblage tels que l'indice de marginalisation. Par exemple, le Programme d'équité dans l'éducation au Kenya, qui fournit des transferts monétaires en faveur de l'éducation aux filles dans les camps de réfugiés au Kenya pour soutenir la fréquentation et l'inscription à l'école, a élaboré des critères de ciblage qui incluent les caractéristiques de marginalisation, y compris les handicaps, les ménages dirigés par des enfants et les enfants orphelins et vulnérables.⁹⁶

Mécanismes de ciblage (Utilisation de critères pour déterminer l'admissibilité)

La deuxième étape du ciblage consiste à définir les mécanismes de ciblage ou les méthodes d'identification des individus à évaluer en fonction des critères de ciblage du programme. Notre examen des TM a montré que les acteurs de l'éducation utilisent une série de mécanismes de ciblage, largement classés comme **administratifs, géographiques, communautaires ou institutionnels**.

93) Cluster Education mondial, « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.

94) Entretien avec l'informateur clé à l'UNICEF Jordanie.

95) UNICEF Jordanie, « Baseline Study for Hajati Cash Transfer » (Enquête initiale pour le transfert monétaire des Hajati), 2018, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/1523288198.UNICEF_Hajati-Baseline-Report_Final_3.2018-1.pdf.

96) Voir l'annexe 1 pour les études de cas.

Figure 3
Aperçu des mécanismes de ciblage

Mécanisme de ciblage	Approche commune	Études de cas
Ciblage administratif	Utilisation des registres sociaux existants tels que les registres d'état civil, les registres sociaux, le SIGE.	Le programme syrien de TM en faveur des enfants handicapés (UNICEF) a partiellement utilisé cette approche afin de recenser les enfants handicapés à travers les registres nationaux.
Ciblage géographique	Inclusion d'enfants dans un lieu particulier, souvent défini par des enquêtes sur les ménages.	ESU dans les États de Borno et Adamawa à l'intention des enfants touchés par le conflit de Boko Haram (Plan International) a initialement utilisé le ciblage géographique.
Ciblage communautaire	Les organismes ou structures communautaires recensent les bénéficiaires sur la base de leur connaissance des besoins par rapport aux critères prescrits.	L'initiative ESU dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram (PLAN) a utilisé un mécanisme communautaire pour réduire le nombre de personnes répondant aux critères de la liste restreinte.
Ciblage institutionnel	Recommandations des écoles ou des prestataires de services de protection ou utilisation de ces derniers pour identifier les enfants prioritaires.	Le Kenya Equity in Education Programme (KEEP), mis en œuvre par l'Entraide universitaire mondiale du Canada, a ciblé les étudiants marginalisés par l'intermédiaire des écoles bénéficiant d'un soutien existant.

De nombreux professionnels utilisent plus d'un ou une combinaison de ces mécanismes, mais chacun d'entre eux suppose une certaine forme de collecte de données sur les enfants ou les ménages pour permettre une analyse par rapport aux critères. Il peut s'agir de tirer des données existantes des systèmes, de mener des enquêtes au niveau des ménages ou de les collecter dans le cadre d'un exercice institutionnel existant tel que la scolarisation ou une évaluation de la protection.

Les programmes examinés dans le cadre de cette étude ont utilisé un ou une combinaison de chacun de ces mécanismes de ciblage. Par exemple, le programme de TM de l'UNICEF en Syrie a utilisé un certain ciblage administratif en s'appuyant sur les systèmes nationaux de protection sociale où les enfants handicapés sont enregistrés. Le programme Hajati a utilisé le ciblage géographique, en recensant les écoles ayant recours au système des classes alternées dans les endroits ciblés comme indicateur indirect des écoles qui ont accueilli des enfants réfugiés syriens.⁹⁷ Les données recueillies sur les enfants inscrits dans ces écoles sont ensuite analysées en fonction des critères de ciblage. En outre, le programme Hajati a également utilisé le ciblage institutionnel, puisque des systèmes d'aiguillage ont été utilisés pour identifier les enfants non scolarisés et les encourager à s'inscrire dans les écoles participantes pour recevoir un soutien financier.⁹⁸ Tant GESS au Sud-Soudan que KEEP au Kenya ont utilisé à des degrés divers le ciblage institutionnel par l'intermédiaire de l'inscription à l'école, ce dernier en développant un indice de marginalisation complété par des données collectées via des enquêtes auprès des ménages. Le GESS a utilisé une « approche basée sur les obstacles », selon laquelle les écoles de tout le pays ont proposé comme admissibles toutes les filles qui remplissaient les critères plutôt que de les classer par ordre de priorité sur un index.

97) UNICEF Jordanie, « Baseline Study for Hajati Cash Transfer » (Enquête initiale pour le transfert monétaire des Hajati), 2018, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/1523288198.UNICEF_Hajati-Baseline-Report_Final_3.2018-1.pdf.

98) UNICEF Jordanie, « Baseline Study for Hajati Cash Transfer » (Enquête initiale pour le transfert monétaire des Hajati), 2018, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/1523288198.UNICEF_Hajati-Baseline-Report_Final_3.2018-1.pdf.

Chacun de ces mécanismes de ciblage varie en fonction de son niveau de précision, de son évolutivité et du coût associé. L'utilisation du ciblage géographique au moyen d'enquêtes sur les ménages peut présenter une liste plus précise des enfants les plus vulnérables en les identifiant objectivement selon des critères spécifiques au sein de leur foyer, mais cela peut nécessiter des ressources administratives, financières et humaines supplémentaires pour mener la collecte de données au niveau des ménages. Le ciblage communautaire est par nature moins objectif et risque de ne pas refléter les enfants les plus vulnérables d'une communauté, mais il est susceptible de nécessiter moins de ressources, d'être plus évolutif et d'utiliser une connaissance très localisée des ménages. Ainsi, l'approche de collecte de données utilisée par KEEP était plus coûteuse, tandis que l'approche de GESS était plus évolutive si elle était moins détaillée sur les facteurs de marginalisation.

Certains de ces mécanismes peuvent également présenter des limites dans le ciblage des enfants très marginalisés. Par exemple, l'utilisation de la scolarisation comme point de départ du ciblage peut négliger certains enfants non scolarisés. Le guide de l'UNICEF intitulé « Targeting Guidance for CVA in ESU » souligne la nécessité d'appliquer une optique de genre lors de la mise en place de méthodologies de ciblage afin de garantir l'inclusion des filles.⁹⁹ Compte tenu de la faible visibilité et de la stigmatisation des enfants handicapés, il est tout aussi nécessaire de veiller à ce que les mécanismes de ciblage contrecarrent ces risques au lieu de les renforcer. Par exemple, certains membres du personnel consultés ont raconté des exemples de familles et de communautés qui, lorsqu'elles ont été interrogées, ont nié avoir un enfant handicapé ou n'ont pas aidé à faciliter son accès à l'éducation et aux services de protection. À ce titre, ils ont souligné qu'une combinaison de mécanismes sera probablement nécessaire et qu'elle devrait notamment inclure des systèmes d'orientation et une coordination entre au moins les acteurs de l'éducation et de la protection. Dans les contextes où les systèmes d'orientation ne sont pas bien établis, la capacité des TM à identifier et à inclure les enfants les plus vulnérables peut être limitée.¹⁰⁰ Par exemple, un spécialiste de l'inclusion consulté a souligné qu'il était plus facile repérer les enfants handicapés ayant besoin d'une assistance en matière d'ESU dans les camps de réfugiés au Kenya que dans les zones reculées du Mali, étant donné l'étroite collaboration entre les organismes et la pratique établie d'orientation des enfants ayant besoin d'assistance.¹⁰¹

La nécessité de disposer de systèmes de référence solides et d'une coordination entre les acteurs des TM est notamment essentielle dans les transferts monétaires à usages multiples. Les conseils de ciblage de l'UNICEF soulignent que l'objectif premier des transferts monétaires à usages multiples est de répondre aux besoins de base d'un ménage et, par conséquent, il n'est pas nécessairement axé sur l'inclusion des ménages ayant des enfants en âge scolaire. Pour que les transferts monétaires à usages multiples aient un impact sur les résultats de l'ESU, les processus de ciblage doivent tenir compte au maximum des vulnérabilités spécifiques des enfants, y compris le genre et le handicap. L'UNICEF suggère que le ciblage des TM sur les résultats de l'éducation exige que les professionnels de l'éducation coordonnent leurs efforts entre les secteurs pour faciliter le ciblage conjoint entre les secteurs impliqués dans la programmation des transferts monétaires à usages multiples.¹⁰²

4.2 Conditionnalité

Tous les TM sont soit conditionnels soit inconditionnels, et cette décision dans la conception est généralement liée à l'objectif du programme et au contexte. Les deux types de TM ont été utilisés dans les programmes examinés pour cette étude, bien que les transferts monétaires inconditionnels aient été plus fréquents que les CCT.

99) Gabrielle Smith, « Targeting CVA for Education Outcomes: How to Select Beneficiaries to Advance Equity and Maximise Results » (Cibler les TM pour les résultats en matière d'éducation : Comment sélectionner les bénéficiaires pour promouvoir l'équité et obtenir de meilleurs résultats), UNICEF, mai 2020. <https://www.unicef.org/media/93166/file/Cash%20and%20voucher%20assistance%20targeting%20for%20education%20outcomes%20-%20How%20to%20select%20beneficiaries%20to%20advance%20equity%20and%20maximize%20results.pdf>.

100) UNICEF, « Cash Transfer Programme for Children with Disabilities Monitoring Survey Report » (Rapport d'enquête de suivi du programme de transferts monétaires en faveur des enfants handicapés), 2019, <https://www.unicef.org/syria/media/5316/file/Cash%20transfer%20programme%20for%20children%20with%20disabilities%202019.pdf>.

101) Entretien avec les informateurs clés de Humanity and Inclusion.

102) Gabrielle Smith, « Targeting CVA for Education Outcomes: How to Select Beneficiaries to Advance Equity and Maximise Results » (Cibler les TM pour les résultats en matière d'éducation : Comment sélectionner les bénéficiaires pour promouvoir l'équité et obtenir de meilleurs résultats), UNICEF, mai 2020. <https://www.unicef.org/media/93166/file/Cash%20and%20voucher%20assistance%20targeting%20for%20education%20outcomes%20-%20How%20to%20select%20beneficiaries%20to%20advance%20equity%20and%20maximize%20results.pdf>.

D'un point de vue opérationnel, les conditionnalités peuvent ajouter une couche de complexité aux transferts monétaires. La conditionnalité s'accompagne de la nécessité de contrôler et de faire respecter les conditions. Bien que tous les programmes tendent à collecter régulièrement des données pour suivre et évaluer l'efficacité du programme, le suivi des conditionnalités exige une collecte de données plus régulière et systématique, avec une capacité administrative et humaine accrue. Il a été estimé que dans certains programmes, le contrôle de la conditionnalité peut représenter jusqu'à 20 % des coûts administratifs du programme.¹¹⁰

Dans le cadre des TM en faveur de l'ESU où les conditions incluent l'assiduité et la scolarisation, les coûts de suivi peuvent encore augmenter lorsqu'il n'existe pas d'infrastructure ou de système existant pour collecter des données sur les bénéficiaires. Plusieurs des programmes examinés dans le cadre de cette étude ont été mis en œuvre dans des pays où aucun système fiable n'avait été mis en place pour contrôler l'assiduité des bénéficiaires. Des exceptions à cette règle ont été constatées lorsque les partenaires ont déployé leur propre système. Dans le cadre de KEEP II, le contrôle de l'assiduité comprenait un outil numérique qui recueille des données en temps quasi réel sur l'assiduité scolaire et qui signale les cas où l'assiduité tombe sous un certain seuil. Le contrôle de la conformité est plus difficile dans les contextes d'urgence où l'accès physique aux bénéficiaires est entravé. En tant que tels, les concepteurs de programmes doivent peser les avantages attendus des conditionnalités en termes d'impact par rapport aux coûts et aux difficultés de leur mise en œuvre.

4.3 Valeur de transfert

La troisième caractéristique clé des TM est le montant du transfert. Cet examen des programmes de TM a révélé que diverses méthodes étaient utilisées pour calculer les valeurs de transfert, en fonction de la conception du programme.

Dans les transferts monétaires à usages multiples, où les transferts sont effectués aux ménages plutôt que directement aux enfants, le montant du transfert est généralement calculé sur la base du panier de dépenses et de l'approche de l'analyse des écarts, en considérant la différence entre les besoins totaux des ménages et les besoins réellement satisfaits par les ménages,¹¹¹ en tenant compte des caractéristiques des ménages telles que le nombre d'enfants en âge scolaire (cf. programme Hajati) ou le nombre d'enfants handicapés.

L'un des défis liés à l'utilisation de la métrique « panier alimentaire minimum » ou « panier de dépenses minimum » pour calculer les valeurs de transfert est qu'elle n'est souvent pas conçue pour couvrir les coûts d'éducation on estime que seule la moitié environ des MEB les incluait en 2018.¹¹² Par conséquent, les calculs des valeurs de transfert peuvent ne pas tenir compte des obstacles à l'éducation, tels que le transport vers l'école, qui touchent particulièrement les enfants vulnérables comme les enfants handicapés. Cependant, les données de suivi des transferts monétaires à usages multiples - même ceux qui n'ont pas de composante éducative - montrent parfois des dépenses de TM pour des besoins éducatifs, comme le montre le programme de TM dans la colonie de Bidibidi, en Ouganda.

110) UNICEF, « Conditionality in cash transfers: UNICEF approach » (Conditionnalité des transferts monétaires : l'approche de l'UNICEF), février 2016, https://static1.squarespace.com/static/56588879e4b0060c6b607883/t/5c5cc5c5ff9619a11bc473391/1549583837660/Conditionality+Cash_UNICEF-Sept+15+2017.pdf.

111) Il peut s'agir d'un « panier alimentaire », d'un « panier de dépenses » ou, dans les transferts monétaires à usages multiples, du « panier de dépenses minimum ».

112) Cluster Education mondial, « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence), 2019, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.

Certains programmes ont cherché à rendre le MEB plus inclusif pour les familles d'enfants handicapés en prenant en considération la perte d'occasion pour les parents de s'occuper des enfants handicapés dans le calcul de la valeur de transfert. Par exemple, dans le programme de TM pour les enfants handicapés de Syrie, les familles ayant des enfants handicapés ont reçu le double de la valeur standard de la MEB versée à un individu afin de soutenir les coûts d'éducation de l'enfant et d'atténuer les effets des coûts d'occasion pour un parent ou un tuteur.¹¹³

Dans les programmes en faveur de l'ESU, la valeur de transfert tend à être calculée pour couvrir les frais de scolarité des enfants qui vont à l'école. Nombre de ces programmes en faveur de l'ESU ont calculé la valeur du transfert en utilisant - formellement ou non - un panier d'articles liés à l'école, notamment les frais de scolarité, les livres, les stylos et les uniformes. Par exemple, le programme Keep Girls in Education au Malawi a estimé les coûts de l'éducation à 5 000 kwacha malawites (environ 9 dollars par trimestre et par fille), et le programme GESS à 24 dollars par an et par fille.

Il existe peu d'éléments permettant de suggérer une valeur de transfert optimale ou les coûts liés à l'école qui devraient être inclus dans le calcul du montant du transfert dans les programmes en faveur de l'ESU. Les études n'ont pas démontré de manière concluante l'impact comparatif de valeurs de transfert plus ou moins élevées sur les résultats de l'éducation,¹¹⁴ et les programmes examinés ont montré une certaine variation des valeurs utilisées.

Les études des programmes GESS et Min Ila suggèrent qu'il peut être nécessaire de calculer des valeurs de transfert pour compenser les coûts d'opportunité des enfants qui ne travaillent pas ou ne se marient pas. Le programme GESS a notamment montré que les obstacles diffèrent selon l'âge des étudiants, et que la valeur de transfert devrait compenser les obstacles pour chaque groupe d'âge. Le programme GESS a eu un impact plus important sur la scolarisation des filles aux niveaux 5 à 8 du primaire (173 % d'augmentation de la scolarisation) que sur celles des niveaux 1 à 4 du secondaire (44 % d'augmentation).¹¹⁵ Il s'est avéré que ces transferts ont eu un impact plus faible sur les résultats de l'éducation dans les écoles secondaires parce que la valeur des transferts, qui était un taux fixe pour toutes les années, pour les filles du secondaire n'était généralement pas assez élevée pour compenser les coûts d'opportunité perçus croissants de la scolarisation des filles à mesure qu'elles vieillissent. En d'autres termes, les obstacles socioculturels sont devenues plus importants à mesure que les filles vieillissaient et que les coûts associés à l'école secondaire augmentaient, nécessitant des valeurs de transfert plus élevées afin de contrer d'autres obstacles que le programme GESS n'offrait pas.¹¹⁶

Certains programmes ont également visé à calculer les montants des transferts pour compenser le coût d'opportunité des enfants qui ne travaillent pas. Par exemple, le transfert monétaire Min Ila du Liban aux enfants syriens déplacés au Liban a pris en considération à la fois les coûts de l'éducation et les coûts d'opportunité d'un enfant engagé dans le travail des enfants, par rapport à son âge, ce qui signifie que les enfants adolescents ont reçu un taux plus élevé.¹¹⁷ Un autre exemple est le CTE de la Turquie, qui prévoit des montants de transfert légèrement plus élevés pour les filles que pour les garçons afin d'inciter les familles à envoyer les filles à l'école et qui prévoit des montants plus élevés pour les étudiants de l'école secondaire que pour ceux de l'école primaire.¹¹⁸

113) Entretien avec les informateurs clés de l'UNICEF Syrie. Voir l'annexe 1 pour les études de cas.

114) Francesca Bastagli, Jessica Hagen-Zanker, Luke Harman, Valentina Barca, Georgina Sturge et Tanja Schmidt, avec Luca Pellerano, « Cash Transfers: What Does the Evidence Say? A Rigorous Review of Programme Impact and of the Role of Design and Implementation Features, » (Transferts monétaires : que disent les preuves ? Un examen rigoureux de l'impact du programme et du rôle des caractéristiques de conception et de mise en œuvre), juillet 2016, <https://cdn.odn.org/media/documents/11316.pdf>.

115) Naomi Clugston, « Breaking Barriers to Girls' Education by Breaking Cycles of Poverty: Cash Transfers in South Sudan: A Case Study » (Lever les obstacles à l'éducation des filles en brisant les cycles de la pauvreté : transferts monétaires au Sud-Soudan : une étude de cas), <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/genderandctpgessandcga-1.pdf>.

116) Naomi Clugston, « Breaking Barriers to Girls' Education by Breaking Cycles of Poverty: Cash Transfers in South Sudan: A Case Study » (Lever les obstacles à l'éducation des filles en brisant les cycles de la pauvreté : transferts monétaires au Sud-Soudan : une étude de cas), <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/genderandctpgessandcga-1.pdf>.

117) UNICEF, PAM, « 'Min Ila' Cash Transfer Program for Displaced Syrian Children in Lebanon, » (Programme de transferts monétaires « Min Ila » pour les enfants syriens déplacés au Liban), 2016, <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/1547203564.UNICEF-WFP-NLG-Min-Ila-Impact-Evaluation-Endline-1.pdf>.

Hannah Ring, Victoria Rothbard, David Seidenfeld, Francesca Stuer et Kevin Kamto, « Évaluation du programme de transfert monétaire conditionnels en faveur de l'éducation des Syriens et autres réfugiés en Turquie (CTE) », American Institutes for Research, septembre 2018, <https://www.air.org/sites/default/files/UNICEF-Turkey-CTE-Evaluation-Report-September-2020.pdf>.

Figure 5

Considérations liées à l'équité pour évaluer la valeur relative des transferts

Enfants ciblés		Considérations relatives à la valeur de transfert
Filles 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Premier cycle du primaire ■ Primaire supérieur (où les filles jeunes) 	Les transferts de faible valeur, versés peu fréquemment, peuvent être efficaces pour améliorer les taux d'accès en général, mais il est peu probable qu'ils répondent aux besoins de la plupart des filles et des enfants handicapés marginalisés.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Primaire supérieur (si les filles sont plus âgées) ■ Secondaire ■ Facteurs de marginalisation prononcés (par exemple, les filles mères) 	Des transferts de valeur plus élevée sont probablement nécessaires pour les étudiants plus âgés ou ceux du niveau secondaire afin de faire face aux coûts financiers et d'opportunité plus élevés.
Les enfants handicapés 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tous les âges ou niveaux 	Des transferts de valeur plus élevée sont probablement nécessaires pour les enfants handicapés afin de couvrir les coûts supplémentaires (par exemple, liés à la santé, aux appareils fonctionnels, au transport) ainsi que le coût d'opportunité potentiel de l'aidant.

4.4

Mécanismes de distribution

Bien qu'il existe peu de recherches sur l'efficacité des divers mécanismes d'opportunité et leur impact sur les filles et les enfants handicapés, le mode de paiement le plus adapté à un contexte humanitaire spécifique est souvent déterminé par l'infrastructure disponible et les environnements réglementaires et peut nécessiter que les programmes adaptent les modes afin de garantir que les points de distribution de TM et les mécanismes de paiement soient accessibles aux filles et aux personnes souffrant de divers handicaps.

KYC fait généralement référence aux informations que le régulateur local exige des prestataires de services financiers (PSF) de collecter sur tout nouveau client potentiel afin de décourager l'utilisation des produits financiers pour le blanchiment d'argent ou d'autres crimes. Certains pays accordent aux PSF une plus grande flexibilité que d'autres quant à la source de ces informations, et certains pays autorisent des niveaux d'information plus faibles pour les comptes qu'ils considèrent à faible risque.

Les réglementations KYC empêchent souvent les plus marginalisés, notamment les réfugiés, d'accéder à certains PSF afin de recevoir des transferts monétaires. Le projet Kenya Equity in Education Project II au Kenya a rencontré ce problème lorsque des réfugiés sud-soudanais ou somaliens n'ont pas pu obtenir les cartes d'identité nationales nécessaires à l'enregistrement d'une carte SIM, ce qui les empêche d'accéder à Mpesa (argent mobile). Equity, une banque traditionnelle, a permis aux bénéficiaires d'utiliser les documents du HCR pour ouvrir un compte bancaire. Le programme a donc dû adapter sa modalité de paiement en conséquence afin que les filles marginalisées des camps de réfugiés de Kakuma et de Dadaab et des communautés d'accueil environnantes dans le nord du Kenya puissent bénéficier de TM.¹¹⁹ Ces défis peuvent servir à limiter l'accès de tous les bénéficiaires d'un programme à certaines modalités de paiement. La conception doit donc être étayée par une analyse de l'accessibilité des mécanismes de prestation ainsi que de l'environnement réglementaire.

119) Liz O'Neill, Paul Gitonga, Hannah Graham, « Kenya Equity in Education Programme (KEEP) II Cash Transfer Strategy Paper », [Document sur la stratégie de transfert monétaire du Programme d'équité dans l'éducation au Kenya (KEEP) II], 2007.

Partie 5

Conclusions

Les obstacles à l'accès à une ESU de qualité auxquels sont confrontés les enfants handicapés et les filles comprennent l'accessibilité des infrastructures et des programmes scolaires du côté de l'offre, la stigmatisation du côté de l'offre et de la demande, les facteurs socioculturels et les préoccupations en matière de protection. La pauvreté, en tant qu'obstacle à la scolarisation, est renforcée pour les enfants handicapés et les filles et conduit souvent à une plus forte adoption de mécanismes d'adaptation négatifs, auxquels les enfants très marginalisés sont particulièrement sensibles. Les TM s'attaquent principalement aux obstacles économiques à l'accès à l'éducation auxquels sont confrontés les enfants handicapés et les filles, notamment en permettant aux ménages de couvrir les frais d'éducation et en réduisant la dépendance à l'égard des mécanismes d'adaptation négatifs. Cependant, les TM ont également un rôle à jouer dans la lutte contre les effets d'autres obstacles liés à la demande, tels que la protection (par exemple, le mariage précoce) et les obstacles socioculturels (la privatisation de l'éducation des filles et des femmes handicapées), lorsque ces obstacles sont liés à des préoccupations économiques ou ont des racines économiques.

Les TM ne s'intéressent généralement pas à la qualité de l'éducation, ni aux obstacles à l'éducation du côté de l'offre. Étant donné que les TM visent à augmenter la demande, des interventions contextuelles du côté de l'offre sont essentielles pour lever les obstacles à l'accès et à la qualité de l'éducation, ce qui est particulièrement vital pour les filles et les enfants handicapés, pour lesquels une disponibilité faible ou entravée peut constituer un obstacle insurmontable. Selon les obstacles particuliers présentés dans un contexte, ces interventions peuvent prendre la forme de formation et de sensibilisation des enseignants, d'investissements dans les infrastructures, y compris l'augmentation du nombre d'écoles ou la mise en place d'installations WASH inclusives et tenant compte des sexes, la mise à disposition de moyens de transport sûrs vers les écoles, des campagnes de sensibilisation, la sensibilisation de la communauté, la création de possibilités d'éducation alternatives et des mesures incitatives pour les enseignants.

Au vu des programmes examinés et des entretiens avec les informateurs clés, les données probantes montrent que les interventions en matière de TM intégrées à une programmation plus large de l'ESU sont très efficaces pour surmonter divers obstacles liés à l'offre et à la demande afin d'améliorer l'équité et l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'éducation en situation d'urgence. En plus de recourir à une approche intégrée assortie d'interventions sectorielles complémentaires de l'ESU, les organisations humanitaires devraient œuvrer de manière intersectorielle pour répondre de manière holistique aux besoins des enfants marginalisés et de leurs familles. Comme le montrent les exemples du chapitre 4, les TM en faveur de l'ESU peuvent être intégrés aux interventions d'autres secteurs, le plus souvent la protection. Un élément clé des programmes de protection complémentaire est la fourniture d'un soutien à la gestion des cas, qui peut être particulièrement efficace pour s'attaquer aux obstacles spécifiques et hautement personnalisés auxquels les filles et les enfants handicapés sont confrontés.

Les organisations humanitaires devraient également chercher à établir un lien entre l'humanitaire et le développement afin d'assurer l'inclusion durable des enfants marginalisés dans l'éducation en examinant comment les bénéficiaires de TM peuvent recevoir un appui pour surmonter les obstacles économiques liés à la demande à long terme (par exemple, grâce à des liens entre les TM en faveur de l'ESU et la programmation des moyens de subsistance) et en reliant les TM humanitaires à des mécanismes plus larges de protection sociale et de filet de sécurité.

Les gouvernements peuvent donner la priorité à l'élaboration de stratégies d'inclusion et d'environnements stratégiques, notamment dans les secteurs de l'éducation et de la protection, en permettant un TM plus efficace, en veillant à ce que les environnements réglementaires favorisent l'accès des groupes marginalisés aux TM et en établissant des liens avec les programmes nationaux de protection sociale.

L'analyse de plus de 50 projets de TM et les consultations avec 33 informateurs clés ont permis de recenser un certain nombre de limites. Une petite partie des programmes examinés comprenait des TM en faveur de l'ESU et, si nombre d'entre eux soutenaient les filles, peu ciblaient précisément les enfants handicapés ou témoignaient de la prise en considération spécifique des enfants handicapés. En outre, alors que de nombreux programmes ventilent les données de suivi et d'impact post-distribution par sexe, il existe peu de données concernant l'impact des TM sur les enfants handicapés. Par exemple, alors que certains programmes ciblaient les groupes marginalisés, notamment les filles, les enfants handicapés et les orphelins, parmi d'autres groupes vulnérables, ils étaient souvent traités collectivement comme un sous-groupe global, ce qui empêchait de disposer de données ventilées sur les effets différentiels des interventions sur chacun d'eux. Tout au long de la revue de la littérature, il est devenu évident que les rapports de suivi et d'impact post-distribution fournissaient fréquemment des données sur l'éducation au niveau des résultats (par exemple, les priorités de dépenses des ménages), mais moins d'informations concernant l'impact des TM sur l'accès à l'éducation (par exemple, la scolarisation, l'assiduité, la rétention) ou la qualité, bien qu'il soit entendu que les TM seuls ne devraient pas avoir d'impact considérable sur cette dernière.

En outre, alors que la majorité des projets intégrés à d'autres interventions sectorielles examinés dans le cadre de cette recherche étaient axés sur la protection, cette recherche a trouvé une documentation limitée sur les TM en faveur des filles et des enfants handicapés intégrés aux programmes de moyens de subsistance et de filet de sécurité sociale, bien que les consultations et la littérature soulignent l'importance de ces liens pour assurer, entre autres, la durabilité des avantages.

Enfin, quelques projets examinés incorporent des distributions en nature, mais la majorité des projets examinés dans le cadre de cette recherche comportaient des transferts monétaires. Afin d'élargir la base de données probantes sur l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'ESU, ces lacunes devraient servir de domaines prioritaires potentiels pour les recherches futures et la collecte de données.

Annexe 1

Études de cas

Auteurs

Komal Thakkar

Hannah Graham

Bethsabée Souris

Introduction

Le présent document examine trois programmes intégrés spécifiques impliquant des transferts monétaires (TM) et l'éducation ou des interventions multisectorielles qui ciblent les filles ou les enfants handicapés au Nigeria, au Kenya et en Syrie. Chaque programme est présenté sous forme d'une étude de cas distincte décrivant le contexte de l'urgence, les obstacles auxquels les filles ou les enfants handicapés sont confrontés pour accéder à l'éducation, les composantes et les impacts du programme. La conclusion fournit une analyse comparative des trois programmes et de leur impact sur l'équité et l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'accès à l'éducation en situation d'urgence (ESU).



120) Conflict Management Consulting, « Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram », février 2020.

121) HCR, « Nigeria Situation » (Situation au Nigeria), mars 2021, https://data.unhcr.org/en/situations/nigeriasituation#_ga=2.155809531.1973709748.1571844796-1590759838.1571844796.

122) Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, « Education Under Attack » (l'Éducation, la cible d'attaques), 2020, https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/eua_2020_full.pdf.

123) Conflict Management Consulting, « Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram », février 2020.

124) Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, « Education Under Attack » (l'Éducation, la cible d'attaques), 2020, https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/eua_2020_full.pdf.

125) Conflict Management Consulting, « Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram », février 2020.

126) Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, « Education Under Attack » (l'Éducation, la cible d'attaques), 2020, https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/eua_2020_full.pdf.

127) Conflict Management Consulting, « Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram », février 2020.

128) Entretien avec l'informateur clé chez Plan International Nigeria.

129) Conflict Management Consulting, « Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram », février 2020.

130) Conflict Management Consulting, « Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram », février 2020.

131) Plan International Nigeria, « SPNO/AECID Baseline Assessment Report 2018 » (Rapport d'évaluation de base SPNO/AECID 2018), décembre 2018.

132) Plan International Nigeria, « SPNO/AECID Baseline Assessment Report 2018 » (Rapport d'évaluation de base SPNO/AECID 2018), décembre 2018.

133) Conflict Management Consulting, « Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram », février 2020.

Nigeria

Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram

Contexte d'urgence

Depuis 2009, le nord-est du Nigeria connaît des conflits armés avec Boko Haram.¹²⁰ Selon le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), en mars 2021, 2,9 millions de personnes ont été déplacées dans la zone du bassin du lac Tchad, dont 2,1 millions à l'intérieur du Nigeria.¹²¹ Entre janvier 2009 et décembre 2018, les violences liées à Boko Haram ont entraîné la mort de 611 enseignants et l'endommagement ou la destruction de 910 écoles. Ces attaques ont entraîné la fermeture de plus de 1 500 écoles, et des enfants ont été enlevés, tués ou recrutés par des groupes armés.¹²² Ceux qui restent dans les communautés n'ont pas où aller parce que les bâtiments ont été détruits ou que les enseignants ont pris la fuite.¹²³ Cette situation a perturbé l'éducation de plus de 900 000 enfants. Boko Haram a particulièrement ciblé les étudiants en fonction de leur sexe, ce qui a un impact sur l'éducation des filles et des femmes.¹²⁴ Ils ont enlevé plus de 1 000 filles, notamment en avril 2014 lorsqu'ils ont attaqué la Government Girls Secondary School de Chibok et enlevé 276 élèves.¹²⁵ En 2019, 112 des 276 lycéennes enlevées étaient toujours portées disparues. En outre, en 2019, 18 écoles étaient utilisées par l'armée et la police nigérianes, ainsi que par des groupes armés non étatiques non identifiés, à des fins non éducatives.¹²⁶

Obstacles

D'après les documents du programme et les entretiens avec les informateurs clés du personnel du programme de Plan International Espagne et de Plan International Nigeria, les enfants des États de Borno et d'Adamawa, y compris les filles et les enfants handicapés, sont confrontés à des obstacles économiques, de protection, socioculturels et en matière de services éducatifs. Du côté de la demande, les enfants interrogés à Borno et dans l'Adamawa ont désigné le manque de fournitures scolaires et l'absence de ressources financières comme des menaces pour leur expérience scolaire. En outre, 60 % des enfants ont indiqué que le manque de fournitures scolaires était un obstacle majeur à leur éducation.¹²⁷ En raison des contraintes économiques, les familles et les personnes qui s'occupent des enfants handicapés ont souvent recours à des mécanismes d'adaptation négatifs tels que le colportage ou la mendicité dans les rues pour obtenir un revenu plutôt que d'envoyer leurs enfants à l'école.¹²⁸ Les enfants interrogés dans le cadre du programme ont également désigné les obstacles de protection, notamment la peur des attaques de l'insurrection Boko Haram et les brimades, comme des menaces pour leur expérience scolaire.¹²⁹

Du côté de l'offre, les déplacements induits par le conflit ont contribué à l'absence d'infrastructures appropriées en matière d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH), ce qui a encore plus accentué la marginalisation des filles et des femmes et entravé la scolarisation des filles.¹³⁰ Dans l'enquête de base du projet, 51 % des élèves n'avaient pas accès à l'eau potable dans les écoles, et 62 % n'avaient pas accès à des toilettes adaptées à leur sexe.¹³¹ Dans l'enquête de base du projet, 31 % des élèves ont déclaré que leurs écoles n'étaient pas sûres pour l'apprentissage, plus de 60 % d'entre eux mettant en avant l'absence de structures scolaires comme raison principale.¹³² Le risque d'enlèvement, de violence sexuelle et sexiste (VSBG), d'agression et de mariage forcé a poussé de nombreuses filles à quitter l'école.¹³³

Aperçu du programme

Le programme, financé par l'Agence espagnole de la coopération internationale pour le développement (AECID), a intégré l'assistance sous forme de bons d'achat à des interventions en matière d'ESU, de protection et de WASH. Il visait à promouvoir un accès sûr à l'éducation pour les enfants et les filles en dehors du système formel en raison de l'insurrection de Boko Haram dans deux États du Nord-Est. Le programme visait à

- 1 augmenter le nombre d'enfants touchés par les conflits qui réintègrent les systèmes d'éducation formelle ;
- 2 améliorer la qualité de l'éducation d'urgence, en mettant l'accent sur les filles et les jeunes femmes ; et
- 3 améliorer l'éducation protectrice des enfants et des jeunes touchés par les conflits, en particulier les filles et les jeunes femmes. La première phase du programme a débuté en juillet 2018 et s'est terminée après 12 mois en juin 2019. Le programme a été élargi en juin 2020 et s'achèvera en novembre 2021 (deuxième phase).

Pour s'attaquer aux obstacles à la protection du côté de l'offre et de la demande, le programme a mis en place des clubs de la paix, qui impliquent des activités interactives (par exemple, des chants, des jeux, etc.) axées sur le renforcement de l'estime de soi, l'amélioration des valeurs positives et le renforcement des liens entre les élèves, ainsi que des formations pour les enseignants, les comités de gestion scolaire (SBMC) et les comités d'éducation communautaire (CEC) sur l'éducation à la paix, le soutien psychosocial, les droits de l'enfant et les stratégies de protection de l'enfance pour leur permettre de recenser les cas de violence sexuelle et sexiste et de mariage précoce pour les filles. Le programme visait 3 500 enfants et jeunes âgés de 6 à 24 ans dans le cadre de ses activités, avec une proportion égale de garçons et de filles, mais a en fait touché plus de 3 500 étudiants bénéficiaires lors de sa mise en œuvre. Plan International visait 35 enseignants et volontaires (17 hommes et 18 femmes) et 90 membres des comités scolaires et communautaires pour ces formations, mais a atteint un nombre légèrement supérieur lors de la mise en œuvre du programme.

Pour s'attaquer aux obstacles liés à l'offre de services éducatifs et à WASH, le programme a mis en place des espaces d'apprentissage temporaires dans l'État de Borno, a facilité la réparation des infrastructures scolaires existantes dans l'État d'Adamawa, a construit 20 latrines dans les communautés et les centres d'apprentissage, et a distribué des kits d'enseignement comprenant du matériel d'écriture, des manuels, des agendas et des livres de planification des leçons, ainsi que des registres de classe, et des kits récréatifs, notamment des jouets, du matériel de sport et des blocs de construction aux enseignants du programme.¹³⁴

Composante de TM

Plan International avait pour objectif de fournir un soutien à 3 500 enfants et jeunes âgés de 6 à 24 ans touchés par le conflit de Boko Haram, à 35 enseignants et à 90 personnes de la communauté. Les critères de ciblage tenaient compte des vulnérabilités sociales et économiques, y compris les facteurs suivants : le niveau de revenu, le nombre d'enfants d'âge scolaire dans un ménage, les ménages dirigés par des femmes, les enfants à risque ou ayant des préoccupations spécifiques en matière de protection, les enfants non accompagnés et séparés, les enfants qui sont des populations déplacées à l'intérieur du pays (PDI), les jeunes femmes à risque ou victimes de violence sexuelle et sexiste, les jeunes femmes enceintes, les victimes de mariages d'enfants, les enfants handicapés et les enfants vivant avec des personnes handicapées ou âgées.¹³⁵ Bien que le programme ait pris en considération le statut de handicap dans ses critères de ciblage, il n'avait pas d'objectifs spécifiques liés à l'inclusion des enfants handicapés. Il s'agissait plutôt d'améliorer l'accès à l'éducation, en particulier pour les filles et les jeunes femmes.

134) Wilson I Ikwebe, « AECID Project Final Report » (Rapport final du projet de l'AECID), 2019.

135) Informateurs clés de Plan International, courrier électronique.

Au Nigeria, le programme a d'abord recensé sept communautés récemment reprises par les forces armées de l'État ou incapables de faire face aux besoins d'un afflux massif ou imminent de personnes déplacées, considérant également qu'il s'agissait de zones où le gouvernement n'avait pas encore été en mesure d'aborder les questions d'éducation. Après avoir ciblé géographiquement des communautés spécifiques, le programme a utilisé le ciblage communautaire pour repérer des bénéficiaires spécifiques. Plan International a utilisé ses réseaux pour consulter les principales parties prenantes de la communauté, notamment les représentants des autorités locales, les comités de gestion des écoles, les groupes communautaires de femmes et de jeunes, le personnel éducatif et les dirigeants communautaires, entre autres, afin de définir et de fixer les critères d'admissibilité et de définition des priorités, la sélection des bénéficiaires et le contrôle croisé au moyen d'un processus de vérification.¹³⁶

La valeur de la composante d'assistance sous forme de bons du programme visait à compenser les coûts¹³⁷ des paiements et des achats effectués en dehors des établissements d'enseignement, en particulier les fournitures scolaires, et a donc été déterminée par une évaluation du marché pour établir leur disponibilité et leur coût. Le montant des bons d'achat était déterminé par le coût des fournitures scolaires inclus dans les kits scolaires¹³⁸, notamment un sac d'école, des bouteilles d'eau, une douzaine de cahiers de 60 feuilles, des stylos, des règles en plastique, des jeux de mathématiques, des sandales à boucle d'école, des règles en plastique, des crayons et des gommes.¹³⁹ Les bons pour les kits d'apprentissage ont été distribués une fois au début de l'année scolaire.

Les bons d'achat étaient conditionnés par l'inscription et l'assiduité à l'école. Pour contrôler ces conditionnalités, des agents de suivi et d'évaluation (S&E) se rendaient dans les écoles pour vérifier les registres d'inscription et de fréquentation. En outre, les comités de gestion scolaire ont veillé à ce que les parents envoient leurs enfants à l'école en les sensibilisant à l'importance de l'inscription, de l'assiduité et du maintien de leurs enfants à l'école, en communiquant sur la conditionnalité des bons scolaires pour les kits d'apprentissage, en définissant les problèmes ou les obstacles empêchant les enfants d'aller à l'école et en aidant les agents de suivi et d'évaluation de Plan International à vérifier les registres de présence et à assurer le suivi des parents dont les enfants sont absents.¹⁴⁰

Impacts du programme

Le programme dans les États de Borno et d'Adamawa au Nigeria a été évalué à l'aide de méthodes mixtes, notamment une enquête, des entretiens avec des informateurs clés et des discussions de groupe. Les données ont été recueillies auprès des étudiants, des enseignants et des parents impliqués dans les Comités de gestion scolaire et les Comités d'éducation communautaire. Les étudiants avaient identifié le manque de fournitures scolaires et de ressources financières comme un obstacle majeur à leur éducation. Par conséquent, la composante d'assistance sous forme de bons d'achat était destinée à atténuer les effets de cet obstacle économique lié à la demande afin d'améliorer l'accès à l'éducation, l'un des principaux objectifs du programme. En évaluant l'efficacité du programme par rapport au premier objectif, à savoir l'augmentation du nombre d'enfants réintégrés dans les systèmes d'éducation formelle, l'évaluation a montré que le nombre d'enfants inscrits dans les écoles du projet entre le début et la fin de l'évaluation a augmenté dans cinq des sept écoles. En raison de la pandémie de COVID-19 et de la situation sécuritaire dans les États où le programme a été mis en œuvre au Nigeria, le programme n'a pas été en mesure de recueillir des données détaillées sur les impacts spécifiques des kits de bons d'apprentissage sur la fréquentation, l'inscription et la rétention scolaires.

136) Informateurs clés de Plan International, courrier électronique.

137) Selon le Rapport de synthèse et les Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence du cluster Education mondial, les paiements et les achats effectués en dehors des établissements d'enseignement peuvent inclure des uniformes, des manuels scolaires, des cours particuliers, le transport vers l'école et depuis celui-ci, des repas scolaires en dehors de l'école, du matériel d'apprentissage ou des ordinateurs et des livres supplémentaires.

138) Entretien avec les informateurs clés de Plan International.

139) Wilson I Ikwebe, « AECID Project Final Report » (Rapport final du projet de l'AECID), 2019.

140) Informateurs clés de Plan International, entretien et courrier électronique.

Bien que les données d'impact disponibles ne définissent pas spécifiquement les impacts de l'assistance sous forme de bons sur l'amélioration de l'accès à l'éducation, la nature intégrée de l'intervention est essentielle pour aborder la combinaison d'obstacles à l'accès identifiés par les enfants dans l'enquête de base. Étant donné qu'une partie des interventions du programme dans l'État de Borno a consisté à construire des espaces d'apprentissage temporaires là où il n'y avait pas d'écoles ou très peu d'écoles, la plupart des communautés scolaires de Borno ont connu une augmentation plus importante des inscriptions que celles de l'État d'Adamawa. Dans l'État d'Adamawa, le programme s'est principalement concentré sur le soutien aux écoles existantes. Par exemple, dans la communauté de Muna Asheri à Borno, le taux de scolarisation a augmenté de 137 %¹⁴¹, dont 73 % de filles et de jeunes femmes. Dans les communautés de Makinta Kururi et du camp de déplacés du NRC dans l'État de Borno, les inscriptions ont augmenté de plus de 54 % à la fin de l'enquête, et les étudiantes représentaient 42 % de ces augmentations.¹⁴² Ces chiffres sont comparés à ceux de la communauté de Bahuli dans l'État d'Adamawa, où les inscriptions ont augmenté, mais moins que dans les écoles de Borno.¹⁴³ Outre le développement des infrastructures, l'augmentation des inscriptions scolaires peut également être attribuée au fait que les élèves et les parents se sentent davantage en sécurité dans les écoles, comme en témoigne le fait que 77 % des parents ont classé la sécurité comme très élevée ou élevée dans une enquête.

Une augmentation de l'assiduité des filles a été signalée¹⁴⁴, ce qui peut être en partie attribué à la fourniture par le programme de kits de dignité ou de kits d'hygiène sanitaire. Au cours des discussions de groupe, les étudiantes ont déclaré que les kits leur étaient très utiles et que la fourniture de ces kits les encourageait à aller à l'école. Cependant, ils ont noté que les kits ne contenaient pas assez de provisions pour leur permettre de tenir tout le trimestre scolaire.¹⁴⁵ Alors que le programme a recueilli des données ventilées par sexe, il n'a pas été en mesure de recueillir des données au niveau de l'impact ventilées par vulnérabilités spécifiques, en particulier le statut de handicapé. Les analyses futures des impacts des différents TM sur l'équité et l'inclusion bénéficieraient de données ventilées par facteurs de marginalisation spécifiques.

En plus des obstacles économiques, les étudiants ont également indiqué qu'ils ne se sentaient pas en sécurité à l'école. Par conséquent, la formation des enseignants et des membres de la communauté aux stratégies de protection et à la gestion des écoles, ainsi que la formation de clubs de la paix, devaient contribuer à atténuer les effets des obstacles à l'éducation liés aux services de protection et d'éducation et à améliorer la qualité de l'éducation, un autre objectif clé du programme. Pour évaluer l'efficacité du programme d'éducation d'urgence au Nigeria par rapport à son objectif d'améliorer l'offre d'une éducation d'urgence de qualité pour les enfants et les jeunes touchés par les conflits, en particulier les filles et les jeunes femmes, l'évaluation a évalué des indicateurs, notamment les connaissances des enseignants et des membres des SBMC ou des CEC en matière de stratégies de protection et de gestion des centres d'apprentissage. L'évaluation a révélé qu'à la suite des formations sur l'identification des problèmes de protection de l'enfance, 92 % des enseignantes ont confirmé qu'elles seraient en mesure d'identifier et de prévenir le mariage des enfants, tandis que 68 % des enseignants l'ont confirmé. En outre, les membres du SBMC et des CEC ont fourni des données qualitatives par le biais d'entretiens avec des informateurs clés et ont indiqué que la formation avait contribué à améliorer leur connaissance des droits et de la protection de l'enfance, en particulier sur les questions de violence sexuelle et sexiste. Pour déterminer si les enseignants ont amélioré leurs connaissances des pratiques d'enseignement pour l'éducation en situation d'urgence, les recenseurs ont demandé aux étudiants leur perception de l'enseignement et de leurs enseignants. 81 % des élèves de sexe féminin et 84 % des élèves de sexe masculin ont reconnu que leurs enseignants les faisaient se sentir en sécurité à l'école.

141) Les inscriptions dans la communauté de Muna Asheri à Borno ont augmenté de 764 élèves, passant de 536 à 1300 élèves.

142) Dans la communauté de Makinta Kururi, les effectifs ont augmenté de 130 élèves, passant de 240 à 370 élèves inscrits à la fin. Dans la communauté du camp de déplacés du NRC, les inscriptions ont augmenté de 195 élèves, passant de 360 à 555 élèves.

143) Dans la communauté de Bahuli, les effectifs ont augmenté de 49 élèves, passant de 311 à 360.

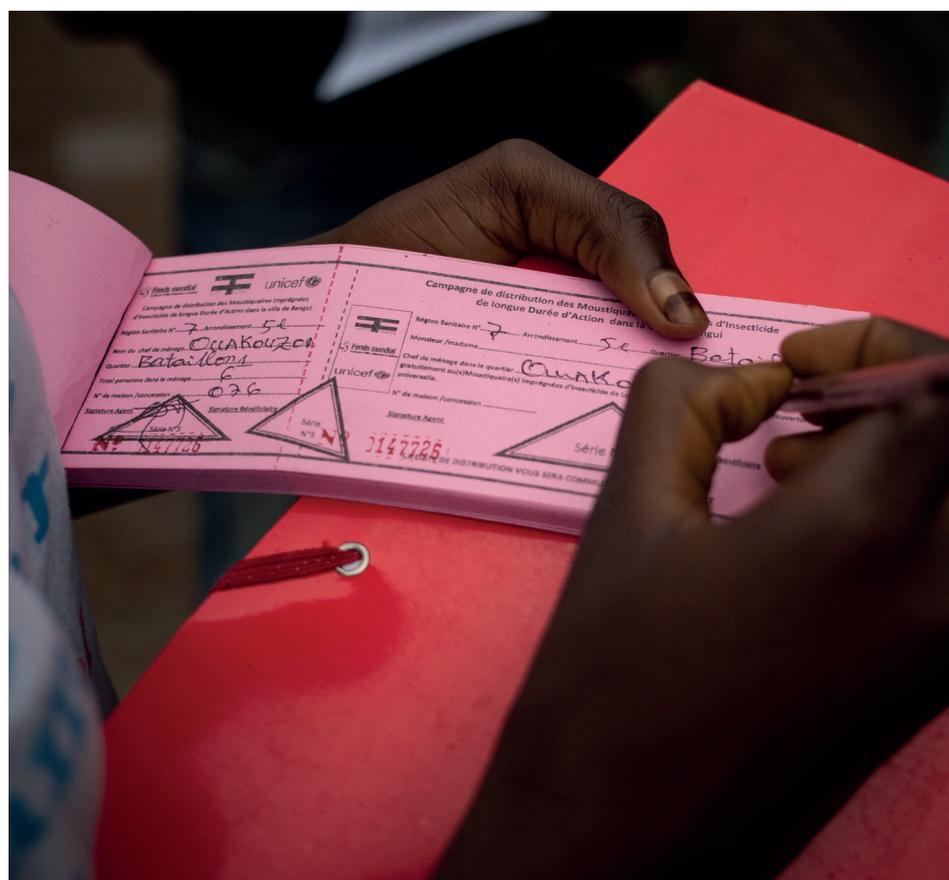
144) L'évaluation finale indique que « les filles et les jeunes femmes ont constaté une amélioration de leur scolarisation à la suite de la fourniture de kits de dignité par le projet ».

145) Conflict Management Consulting, « Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram », février 2020.

Pour évaluer la gestion des centres d'apprentissage par les SBMC et les CEC, des entretiens avec des informateurs clés, les dirigeants de ces comités, ont révélé une participation active des comités dans la gestion, le suivi et la supervision de l'enseignement dans les écoles. Un dirigeant communautaire de Mubi a expliqué que le comité de gestion scolaire de sa communauté organisait régulièrement des réunions avec les enseignants pour aborder les problèmes qu'ils rencontraient.

Résultats en matière de protection

Pour évaluer l'efficacité du programme par rapport à son objectif d'améliorer l'éducation protectrice des enfants et des jeunes touchés par les conflits, en particulier les filles et les jeunes femmes, l'évaluation a examiné des indicateurs tels que les connaissances des enseignants et des élèves en matière de stratégies de résolution des conflits, le pourcentage d'écoles dont les plans de sécurité ou d'amélioration ont été mis en œuvre, la participation aux clubs de la paix et les connaissances des enseignants en matière de discipline positive et d'égalité des sexes. Grâce à ce programme, 100 % des filles et 97 % des garçons n'étaient pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils étaient victimes d'intimidation à l'école. De plus, les étudiantes ont exprimé dans les groupes de discussion qu'elles sont en mesure de signaler les abus aux enseignants. 86 % des enseignants interrogés ont confirmé l'existence de clubs de la paix dans leurs écoles, et 71 % des enseignants ont confirmé que la participation des élèves aux activités des clubs de la paix était élevée ou très élevée. En outre, 100 % des élèves de sexe féminin et 90 % des élèves de sexe masculin n'étaient pas d'accord pour dire que les enseignants traitaient les garçons et les filles différemment. L'évaluation ne contenait aucune information sur le pourcentage d'écoles ayant mis en œuvre des plans de sécurité ou d'amélioration. Ainsi, les formations des enseignants et les activités des clubs de la paix ont eu un impact sur l'éducation protectrice des élèves et des enseignants, bien qu'il ne soit pas clair si les plans de sécurité ou d'amélioration des écoles ont eu des impacts.¹⁴⁶



146) Conflict Management Consulting, « Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram », février 2020.

Kenya

Programme d'équité dans l'éducation au Kenya II (KEEP II)

Contexte d'urgence

Le contexte humanitaire au Kenya est également celui de déplacements massifs déclenchés par les conflits dans les pays voisins, notamment au Sud-Soudan et en Somalie. Le camp de réfugiés de Kakuma, créé en 1992¹⁴⁷ et situé dans le comté de Turkana, abrite 203 192 réfugiés et demandeurs d'asile en janvier 2021. Ils sont originaires du Sud-Soudan, du Soudan, de la Somalie, de la République démocratique du Congo, du Burundi, de l'Éthiopie et de l'Ouganda.¹⁴⁸ Le comté de Turkana est l'un des comtés les plus pauvres du Kenya, et de nombreux habitants de Turkana dans les communautés d'accueil environnantes sont des pasteurs vivant un mode de vie semi-nomade. Le camp de réfugiés de Dadaab, créé en 1991, se compose de six camps s'étendant sur 50 kilomètres carrés dans le nord-est du Kenya.¹⁴⁹ Il abrite 223 817 réfugiés en janvier 2021. Ils sont principalement originaires de Somalie et un plus petit nombre vient d'Éthiopie, du Sud-Soudan, du Soudan, du Burundi, de la République démocratique du Congo, du Rwanda, de l'Érythrée et de l'Ouganda, entre autres pays de la région.¹⁵⁰

Obstacles

Comme au Nigeria, les étudiants des communautés de programme au Kenya, y compris les filles et les enfants handicapés, sont confrontés à des obstacles économiques, socioculturels, de protection et en matière de services éducatifs. Les paiements et les achats effectués en dehors des établissements scolaires constituent un obstacle majeur à l'éducation des enfants par les familles dans les communautés du projet. Les contraintes financières des familles sont aggravées par des obstacles socioculturels, notamment les préférences des ménages qui privilégient souvent l'éducation des garçons par rapport à celle des filles,¹⁵¹ à Kakuma comme à Dadaab, mais surtout dans cette dernière.¹⁵² À Kakuma, Dadaab et dans les communautés d'accueil environnantes, les filles inscrites et scolarisées, en particulier dans les classes supérieures, risquent davantage d'abandonner l'école que les garçons en raison des mariages précoces, des grossesses et des tâches domestiques.¹⁵³ En ce qui concerne les obstacles liés à l'offre, pour les enfants handicapés qui souhaitent aller à l'école, la capacité des enseignants à soutenir les enfants handicapés est limitée.¹⁵⁴ En outre, l'éloignement des écoles et la médiocrité des infrastructures et des ressources, exacerbés par la surpopulation, sont également des obstacles à l'éducation des filles au Kenya.¹⁵⁵ Si les obstacles liés à l'offre existent, ils sont moins importants que les facteurs économiques et socioculturels liés à la demande pour empêcher l'accès des filles à l'éducation.¹⁵⁶

Aperçu du programme

Le programme KEEP II de l'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC) et de Windle International, financé par le Foreign, Commonwealth & Development Office, est un programme de TM qui intègre des interventions monétaires et en éducation visant à atténuer les facteurs économiques, sociaux et culturels qui marginalisent les filles dans le processus éducatif et à créer un changement positif dans les attitudes de la communauté. Il a débuté en avril 2017 et se terminera en mars 2022.

147) HCR, « Kakuma Refugee Camp and Kalobeyei Integrated Settlement » (Camp de réfugiés de Kakuma et établissement intégré de Kalobeyei), 2021, <https://www.unhcr.org/ke/kakuma-refugee-camp>.

148) HCR, « Kakuma Camp & Kalobeyei Settlement, Kenya Monthly Operational Update » (Camp de Kakuma et établissement de Kalobeyei, Kenya : mise à jour opérationnelle mensuelle), janvier 2021, https://www.unhcr.org/ke/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/UNHCR_Kakuma_January-2021_Operational-Updates-1.pdf.

149) Université de la Colombie-britannique, « Dadaab Camps, » (Camps de Dadaab), <https://ltd.educ.ubc.ca/media/dadaab-camps/>.

150) HCR, « Sub Office Dadaab, Kenya Operational Update », (Sous-bureau Dadaab, Kenya Mise à jour opérationnelle) janvier 2021. <https://www.unhcr.org/ke/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Dadaab-Operational-Updates-JANUARY-2021-1.pdf>.

151) Entraide universitaire mondiale du Canada, « Cash Transfer Year 1 Qualitative Early Impact Assessment » (Transfert monétaire - Première année d'évaluation qualitative de l'impact précoce), 2018.

152) Entretien avec les informateurs clés d'Entraide universitaire mondiale du Canada.

153) Entraide universitaire mondiale du Canada, « Cash Transfer Year 1 Qualitative Early Impact Assessment » (Transfert monétaire - Première année d'évaluation qualitative de l'impact précoce), 2018.

154) Entretien avec les informateurs clés d'Entraide universitaire mondiale du Canada.

155) Entraide universitaire mondiale du Canada, « Cash Transfer Year 1 Qualitative Early Impact Assessment » (Transfert monétaire - Première année d'évaluation qualitative de l'impact précoce), 2018.

156) C.A.C. International, LCPI Kenya, FOVET Kenya et Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC), « Kenya Equity in Education Project, Phase II Midline Report » (Projet d'équité en matière d'éducation au Kenya, rapport intermédiaire de la phase II), février 2020.

Ce programme est la deuxième phase, succédant à KEEP I, qui a été mis en œuvre entre 2013 et 2017. Avant la pandémie de COVID-19, le programme ciblait chaque année 2 500 filles marginalisées et vulnérables par le biais de transferts monétaires. Pendant la pandémie, ce chiffre a été porté à 3 000 filles. Le programme vise également à créer les conditions d'un meilleur apprentissage pour environ 21 000 filles marginalisées dans 84 écoles grâce à ses autres interventions intégrées. Pour s'attaquer aux obstacles à la protection du côté de la demande et aux services éducatifs du côté de l'offre, le programme KEEP II prévoit également des cours de rattrapage, des conseils sur les aptitudes à la vie quotidienne, ainsi que la modernisation des infrastructures scolaires, en tenant compte de la nécessité de rendre les écoles adaptées aux personnes handicapées, et la formation des enseignants sur des questions telles que la gestion de classe, l'inclusion, l'enseignement de haute qualité, la pédagogie tenant compte des sexes et l'adaptation des écoles au genre.¹⁵⁷

Composante de TM

Au Kenya, KEEP II vise à donner la priorité aux filles marginalisées qui sont confrontées à des obstacles économiques à l'éducation. Ils ont donc élaboré des critères de ciblage qui tiennent compte de la vulnérabilité économique des filles. Les critères de ciblage de KEEP II comprenaient le statut d'invalidité de la fille, le fait qu'elle ait ou non des enfants, le nom et l'âge de son principal soignant, le nombre d'enfants scolarisés dans le ménage et les biens du ménage.¹⁵⁸

Le processus de ciblage pour le programme KEEP II a impliqué un ciblage géographique en fonction de critères économiques et de marginalisation et une vérification au niveau de la communauté. Le ciblage a commencé par une analyse du taux de fréquentation des filles de l'année scolaire précédente. Si une fille a un taux d'assiduité inférieur à 80 %, elle est présélectionnée pour une collecte de données supplémentaires visant à évaluer sa vulnérabilité, recueillies par des mobilisateurs communautaires au moyen d'une enquête sur les ménages. L'enquête évalue des facteurs tels que le statut d'invalidité, le fait que la fille ait ou non des enfants, l'identité de la personne qui s'occupe principalement d'elle et les biens du ménage, entre autres, afin d'identifier les filles les plus marginalisées au sein du sous-ensemble défini par l'analyse de la fréquentation. Enfin, pour vérifier la liste des bénéficiaires, les mobilisateurs communautaires facilitent un exercice de vérification au niveau de la communauté, en examinant la liste des filles telle que soumise à un comité de vérification communautaire. Il s'agit de parties prenantes, notamment des enseignants, des membres du conseil d'administration des écoles primaires et secondaires, des membres de l'association parents-enseignants, des chefs religieux et des chefs communautaires connaissant les familles et les filles locales. Une fois la liste finalisée, le programme mène des actions de sensibilisation pour enregistrer les filles ciblées.¹⁵⁹

KEEP II a pour objectif de s'attaquer aux obstacles économiques, l'une des principales causes de l'irrégularité de la fréquentation scolaire, afin de réduire la probabilité d'abandon scolaire grâce à l'octroi de transferts monétaires. Une fois que les filles sont sélectionnées pour le programme, elles reçoivent 2 000 shillings kenyans (environ 20 dollars) par mois pendant le trimestre scolaire précédant la pandémie de COVID-19, soit un total de huit versements par an. Ce montant a été calculé sur la base des dépenses hors établissements d'enseignement, que les ménages engagent pour envoyer leurs enfants à l'école.

157) Entraide universitaire mondiale du Canada, « Cash Transfer Year 1 Qualitative Early Impact Assessment » (Transfert monétaire - Première année d'évaluation qualitative de l'impact précoce), 2018.

158) Entraide universitaire mondiale du Canada, « Cash Transfer Household Survey Vulnerability Assessment Scoring Matrix v2020 - KEEP » (Matrice de notation pour l'évaluation de la vulnérabilité des enquêtes sur les transferts monétaires auprès des ménages v2020 - KEEP), 2020.

159) Entraide universitaire mondiale du Canada, « Cash Transfers Selection Process & Criteria Updated » (Processus et critères de sélection des transferts monétaires mis à jour), 2017.

Pendant la pandémie COVID-19, le montant du transfert a été porté à 3 000 shillings kenyans (environ 30 dollars) par mois pendant 10 mois afin de servir d'enveloppe de réponse au COVID. L'objectif était de fournir une aide supplémentaire aux familles pour soutenir l'apprentissage des filles à la maison, d'atténuer certaines des impacts de la perte des moyens de subsistance et de réduire le risque que les filles ne reviennent pas à la réouverture des écoles, car la crise exacerbe souvent les obstacles à l'éducation des filles.¹⁶⁰ Les bénéficiaires ont indiqué qu'ils savaient que le programme attendait d'eux qu'ils retournent à l'école dès sa réouverture.¹⁶¹

Avant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19, les TM de KEEP II étaient doucement conditionnés à l'inscription et à la fréquentation scolaire afin d'aborder non seulement les obstacles économiques mais aussi les obstacles socioculturels à l'éducation au sein des communautés du programme. Pour contrôler la conditionnalité, les mobilisateurs communautaires faciliteraient les contrôles ponctuels mensuels pour vérifier la présence des filles. Lorsqu'une fille présentait des absences répétées, les mobilisateurs communautaires ont effectué un suivi afin de trouver les raisons pour lesquelles elle n'était pas en mesure de respecter la condition de présence. Les mobilisateurs ont été formés par l'EUMC et Windle aux protocoles de base en matière de conseil et de suivi afin qu'ils puissent faire remonter le problème comme il se doit.

Le programme offre également des bourses d'études basées sur le mérite aux filles marginalisées qui obtiennent de bons résultats scolaires. Alors que les transferts monétaires sont basés sur la vulnérabilité, les bourses d'études tiennent compte à la fois de la vulnérabilité et des résultats scolaires. Les filles qui reçoivent des bourses d'études ne sont pas prises en considération pour le programme de transfert monétaire.¹⁶² L'utilisation de la conditionnalité dans la plupart des projets va au-delà de la nécessité de s'attaquer aux obstacles économiques, mais lorsque les attitudes sociales et culturelles à l'égard de l'éducation ou le manque de compréhension de ses avantages font que les familles sont moins susceptibles de la considérer comme une priorité. Lorsque l'objectif d'un programme est spécifiquement d'améliorer les résultats de l'éducation et que l'élimination de l'obstacle financier peut ne pas être suffisante, la conditionnalité est considérée comme un moyen d'inciter les parents ou les étudiants à investir dans l'éducation, en supposant qu'avec le temps, ils pourront en apprécier les avantages. Dans des contextes tels que Kakuma, Dadaab et les communautés d'accueil environnantes, où les barrières socioculturelles ont un impact sur les préférences en matière d'éducation des filles, la conditionnalité peut être un moyen efficace d'augmenter la scolarisation des filles et leur maintien à l'école.¹⁶³

Impacts du programme

Comme le programme au Nigeria, KEEP II a également évalué les impacts de son programme sur l'accès à l'éducation. Cependant, leur évaluation portait sur les taux de fréquentation plutôt que sur les inscriptions et utilisait une approche d'essai contrôlé randomisé. En examinant un groupe de traitement composé de filles de toutes les cohortes (y compris les filles qui ont reçu des transferts monétaires depuis le début du programme en 2017 ainsi que les filles qui ont commencé à recevoir des transferts monétaires en 2018 et 2019), l'évaluation d'impact a révélé que le groupe de traitement qui a reçu des transferts monétaires et avait un taux de fréquentation scolaire moyen supérieur de 0,017 point à celui du groupe de contrôle qui n'a pas reçu les transferts d'argent au cours des deuxième et troisième trimestres de 2018, une différence statistiquement significative dans les taux de fréquentation. Cependant, l'amélioration statistiquement significative du taux de fréquentation scolaire des filles ayant bénéficié de transferts monétaires n'était plus le cas en 2019, lorsque la fréquentation moyenne entre les deux groupes était la même.

160) Entretien avec les informateurs clés d'Entraide universitaire mondiale du Canada.

161) Entraide universitaire mondiale du Canada, « KEEP Cash Transfer: Access and Usage during the COVID-Restrictive Period Assessment Report » (Transfert monétaire KEEP : rapport d'évaluation sur l'accès et l'utilisation pendant la période restrictive due au COVID-19), 2021.

162) Entretien avec les informateurs clés d'Entraide universitaire mondiale du Canada.

163) UNICEF, « Conditionality in cash transfers: UNICEF approach » (Conditionnalité des transferts monétaires : l'approche de l'UNICEF), février 2016, https://static1.squarespace.com/static/56588879e4b0060cdb607883/t/5c5cc5cff9619a11bc473391/1549583837660/Conditionality+Cash_UNICEF-Sept+15+2017.pdf.

La similitude dans la fréquentation entre les deux groupes peut être due aux effets d'entraînement des autres interventions du côté de l'offre faisant partie de la programmation de KEEP II (par exemple, les cours de rattrapage, le conseil en compétences de vie, la modernisation des infrastructures et la formation des enseignants), qui peuvent avoir contribué à l'augmentation de la fréquentation scolaire des filles qui n'ont pas reçu le transfert d'argent.

En examinant les impacts des transferts sur un groupe de traitement au fil du temps composé de 442 filles d'une cohorte qui ont reçu leur premier transfert après le troisième trimestre en 2017, l'évaluation a révélé qu'il y avait des impacts durables sur leur assiduité, qui se sont poursuivis jusqu'au début de 2019. Depuis 2017, le taux de fréquentation de la cohorte bénéficiant de transferts monétaires s'est amélioré de 0,215 point, par rapport au groupe témoin qui s'est amélioré de 0,18 point. Pendant la pandémie de COVID-19, KEEP II a continué à faciliter les paiements aux filles du programme. Après la réouverture des écoles en octobre 2020, les filles du groupe de traitement ont été plus nombreuses à retourner à l'école que celles du groupe de contrôle. Les évaluateurs ont observé un retour plus lent à l'école pour les filles qui n'ont pas reçu de transferts monétaires.¹⁶⁴

L'évaluation de KEEP II a également examiné les dépenses des ménages avant et pendant la COVID-19. Bien que les données sur les dépenses des ménages ne fournissent pas d'informations sur l'impact des transferts monétaires sur l'accès à l'éducation ou sur la qualité de celle-ci, elles constituent un indicateur indirect de l'établissement de priorités au sein du ménage. Avant la COVID-19, les ménages dépensaient le montant du transfert dans l'ordre suivant : papeterie, vêtements, serviettes hygiéniques, nourriture/boissons, produits d'hygiène, lumière, sacs, frais, médicaments, transport et téléphone ou tablette. Au cours de l'enquête sur la COVID-19, les dépenses des ménages en articles de papeterie, lampes et sacs ont diminué, tandis que les dépenses en vêtements, serviettes hygiéniques, nourriture ou boissons, produits d'hygiène, honoraires, médicaments, transports et téléphones/tablettes ont augmenté. La diminution des dépenses en fournitures scolaires comme la papeterie et les sacs est logique puisque les filles n'ont pas besoin de ce matériel en raison de la fermeture des écoles. L'augmentation des dépenses en serviettes hygiéniques est aussi probablement due à la fermeture des écoles, car le gouvernement du Kenya possède une politique qui stipule la fourniture de serviettes hygiéniques à l'école, un besoin qui ne serait pas satisfait lorsque les écoles sont fermées.¹⁶⁵



164) Entraide universitaire mondiale du Canada, « Cash for Education in Crisis : a longitudinal assessment of the impact of cash transfers on girls' education » (Les transferts monétaires pour l'éducation en temps de crise : une évaluation longitudinale de leur impact sur l'éducation des filles), 2021.

165) Entraide universitaire mondiale du Canada, « Cash for Education in Crisis : a longitudinal assessment of the impact of cash transfers on girls' education » (Les transferts monétaires pour l'éducation en temps de crise : une évaluation longitudinale de leur impact sur l'éducation des filles), 2021.

Syrie

Programme de transferts monétaires destinés aux enfants handicapés

Contexte d'urgence

La Syrie connaît une guerre civile depuis 2011, ce qui a entraîné l'enregistrement de plus de 5,5 millions de réfugiés en Turquie, au Liban, en Jordanie, en Irak et en Égypte¹⁶⁶ et de 6,1 millions de personnes déplacées à l'intérieur de la Syrie.¹⁶⁷ Après 10 ans de conflit continu, les attaques contre les civils, les travailleurs humanitaires et les infrastructures ont entraîné des déplacements de grande ampleur. La pandémie de COVID-19 a aggravé la crise économique et l'insécurité alimentaire.¹⁶⁸ En raison de l'hyperinflation, les familles ont été plus susceptibles d'adopter des mécanismes d'adaptation négatifs, notamment le travail des enfants et le mariage précoce.¹⁶⁹ À la mi-mars 2020, presque toutes les écoles en Syrie et dans les pays environnants accueillant des réfugiés syriens étaient fermées en raison de la pandémie de COVID-19, mettant en danger l'apprentissage et le bien-être des enfants. De nombreux enfants n'ont pas accès à des équipements numériques pour poursuivre leur apprentissage.¹⁷⁰ L'augmentation de la pauvreté et l'accès limité aux services ont exacerbé les vulnérabilités préexistantes et la violence sexiste.¹⁷¹ Une enquête menée par World Vision auprès de 379 garçons et filles syriens en Syrie, au Liban et en Jordanie a révélé que près de 30 % des enfants ont dû quitter complètement l'école, près de 20 % ont dû commencer à travailler, et d'autres ont dû commencer à s'occuper du foyer ou de leurs frères et sœurs à cause du COVID-19.¹⁷² Début 2021, une école sur trois en Syrie ne pouvait pas être utilisée parce qu'elle était détruite, endommagée ou utilisée à des fins militaires. Près de 2,45 millions d'enfants ne sont pas scolarisés en Syrie. Les enfants qui peuvent aller à l'école sont confrontés à des salles de classe surpeuplées et à des bâtiments où l'eau et l'assainissement, l'électricité, le chauffage ou la ventilation sont insuffisants.¹⁷³

Obstacles

À l'instar des étudiants marginalisés au Nigeria et au Kenya, les enfants handicapés en Syrie sont confrontés à toute une série d'obstacles économiques, socioculturels, de protection et en matière de services éducatifs. Sur les 460 ménages bénéficiaires de transferts monétaires du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) Syrie dans les gouvernorats ruraux de Damas et de Tartous, seuls 31 % des garçons et 22 % des filles avaient été scolarisés ou avaient reçu une éducation formelle à un moment de leur vie. Les obstacles liés à la demande, en particulier les problèmes de santé et les obstacles économiques, sont les principaux obstacles à l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés en Syrie. Environ 80 % des garçons et des filles handicapés n'ont jamais été scolarisés en raison de problèmes de santé. Les obstacles financiers liés à la demande viennent ensuite, et environ 20 % des enfants handicapés ont cité les raisons pour lesquelles ils n'ont jamais été scolarisés.¹⁷⁴ Bien que certains enfants aient cité la protection et les obstacles socioculturels à l'éducation, elles étaient moins répandues que les obstacles sanitaires ou économiques à l'éducation, puisque seulement 2 % des garçons handicapés et 7 % des filles handicapées ont indiqué des problèmes de sûreté et de sécurité comme raison de ne jamais aller à l'école et qu'environ 2 % des enfants handicapés n'y sont pas allés en raison d'obstacles socioculturels.¹⁷⁵

166) UNICEF, « Syria Crisis Humanitarian Situation Report » (Rapport sur la situation humanitaire pendant la crise syrienne), décembre 2020, <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Syria%20Crisis%20Humanitarian%20Situation%20Report%20-%20January%20-%20December%202020.pdf>.

167) UNICEF, « Whole of Syria Humanitarian Situation Report » (Rapport sur la situation humanitaire dans l'ensemble de la Syrie), février 2021, <https://www.unicef.org/media/95851/file/Whole-of-Syria-Humanitarian-SitRep-28-February-2021.pdf>.

168) International Rescue Committee, « Crisis in Syria: The deadliest place for humanitarians », (Crise en Syrie : Le lieu le plus meurtrier pour les travailleurs humanitaires), février 2021, <https://www.rescue.org/article/crisis-syria-deadliest-place-humanitarians>.

169) UNICEF, « Syrian Crisis » (Crise syrienne), mars 2021, <https://www.unicef.org/emergencies/syrian-crisis>.

170) World Vision, "Too High a Price to Pay: The Cost of Conflict for Syria's Children » (Un prix trop élevé à payer : le coût du conflit pour les enfants de Syrie), 2021, https://www.wvi.org/sites/default/files/2021-03/090321_Syria%2010th%20Anniversary%20Global%20Policy%20Report.pdf.

171) UNICEF, « Syria Crisis Humanitarian Situation Report » (Rapport sur la situation humanitaire pendant la crise syrienne), décembre 2020, <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Syria%20Crisis%20Humanitarian%20Situation%20Report%20-%20January%20-%20December%202020.pdf>.

172) World Vision, "Too High a Price to Pay: The Cost of Conflict for Syria's Children » (Un prix trop élevé à payer : le coût du conflit pour les enfants de Syrie), 2021, https://www.wvi.org/sites/default/files/2021-03/090321_Syria%2010th%20Anniversary%20Global%20Policy%20Report.pdf.

173) UNICEF, « Syrian Crisis » (Crise syrienne), mars 2021, <https://www.unicef.org/emergencies/syrian-crisis>.

174) UNICEF, « Cash Transfer Programme for Children with Disabilities Monitoring Survey Report » (Rapport d'enquête de suivi du programme de transferts monétaires en faveur des enfants handicapés), 2019, <https://www.unicef.org/syria/media/5316/file/Cash%20transfer%20programme%20for%20children%20with%20disabilities%202019.pdf>.

175) UNICEF, « Cash Transfer Programme for Children with Disabilities Monitoring Survey Report » (Rapport d'enquête de suivi du programme de transferts monétaires en faveur des enfants handicapés), 2019, <https://www.unicef.org/syria/media/5316/file/Cash%20transfer%20programme%20for%20children%20with%20disabilities%202019.pdf>.

Les obstacles liés à l'offre étaient moins souvent cités comme raisons de ne jamais avoir été à l'école, mais ils étaient toujours présents. Parmi les enfants qui ont déclaré n'avoir jamais suivi aucune forme d'enseignement, environ 3 % des garçons et 10 % des filles ne sont jamais allés à l'école en raison de la distance qui les sépare de l'école. Les filles étaient légèrement plus nombreuses que les garçons à déclarer que la distance à parcourir pour se rendre à l'école constituait un obstacle, probablement en raison des risques accrus de protection auxquels les filles sont souvent confrontées sur le chemin de l'école.

Aperçu du programme

En Syrie, le programme de transferts monétaires à usages multiples pour les enfants handicapés de l'UNICEF et de ses partenaires d'exécution est intégré à un volet de protection en faveur des enfants handicapés. Il vise à répondre aux vulnérabilités économiques du côté de la demande et aux vulnérabilités sociales des enfants handicapés et de leurs familles et à optimiser leur inclusion dans les services disponibles. Le programme vise à lever les obstacles à la protection de la demande et de l'offre en matière d'éducation pour les enfants handicapés en fournissant des services professionnels de gestion de cas et d'orientation. Les personnes concernées sont orientées vers des services d'éducation spécialisée ou ordinaire, des services de soins de santé, des services de réadaptation et de physiothérapie, des services psychologiques et de conseil, ainsi que pour l'acquisition d'appareils fonctionnels. Ces services sont essentiels pour que les enfants handicapés puissent accéder à l'éducation, étant donné que 80 % d'entre eux ont indiqué que les problèmes de santé constituaient un obstacle majeur. L'UNICEF a commencé ce programme en 2016, et il est en cours. Entre 2016 et 2020, elle a atteint plus de 25 000 enfants handicapés.

Composante de TM

Le programme de l'UNICEF en faveur des enfants handicapés en Syrie visait à soutenir les enfants souffrant de handicaps graves.¹⁷⁶ Par conséquent, les critères de ciblage donnaient la priorité aux vulnérabilités médicales plutôt qu'aux vulnérabilités économiques ou sociales.

Le programme utilise un ciblage géographique pour recenser les enfants présentant les handicaps les plus graves et nécessitant une aide à temps plein de la part d'un aidant. Le programme intervient dans les zones contrôlées par le gouvernement en Syrie. Dans ces domaines, le programme vise à inclure tous les enfants handicapés dans ses zones d'opération, en travaillant par l'intermédiaire de partenaires de mise en œuvre composés d'organisations non gouvernementales nationales pour les recenser. Les partenaires recensent les enfants à l'aide de diverses méthodes, notamment en recevant des recommandations des organisations concernées et en effectuant des visites à domicile, ainsi qu'en utilisant les données du registre de protection sociale du ministère des Affaires sociales. Les groupes prioritaires admissibles au programme sont basés sur la classification nationale syrienne des handicaps et comprennent les enfants souffrant de déficiences intellectuelles graves et profondes, d'autisme, de syndrome de Down, de monoplégie, de quadriplégie, d'infirmité motrice cérébrale, de maladies de la moelle épinière, de perte de membres supérieurs et inférieurs, de déficiences auditives et visuelles sévères et de perte d'un membre.¹⁷⁷ Le programme invite également à l'autosaisine, par l'intermédiaire de plateformes communautaires telles que les écoles, les établissements de santé, les églises et les mosquées, qui appellent toutes les personnes à inscrire leurs enfants admissibles. Une fois qu'ils ont recensé tous les enfants d'une zone donnée, ils les enregistrent et veillent à ce que les enfants handicapés qui ne répondent pas aux critères de leur programme de transferts monétaires aient accès à d'autres services.¹⁷⁸ L'utilisation par le programme des données des registres de protection sociale, des plateformes d'autoréférence et des références organisationnelles, ainsi que les visites à domicile, sont essentielles pour cibler les enfants handicapés qui pourraient autrement être difficiles à repérer.

176) UNICEF, « Cash Transfer Programme for Children with Disabilities Monitoring Survey Report » (Rapport d'enquête de suivi du programme de transferts monétaires en faveur des enfants handicapés), 2019, <https://www.unicef.org/syria/media/5316/file/Cash%20transfer%20programme%20for%20children%20with%20disabilities%202019.pdf>.

177) UNICEF, « Cash Transfer Programme: Mechanism for Identification of Eligible Children with Disabilities, » (Programme de transferts monétaires : mécanisme de recensement des enfants handicapés admissibles), consulté en mai 2021.

178) Entretien avec les informateurs clés de l'UNICEF.

Alors que les programmes du Nigeria et du Kenya prévoient un TM en faveur du secteur de l'éducation, les transferts de ce programme sont des transferts monétaires à usages multiples. Une fois que les bénéficiaires du programme de l'UNICEF sont sélectionnés, ils reçoivent un transfert monétaire inconditionnel. Chaque ménage reçoit 40 dollars américains par mois, distribués tous les trois mois par tranches de 120 dollars. Le panier de dépenses minimum (MEB) du PAM était estimé à environ 170 dollars pour une famille de cinq membres en février 2021. À partir de mars 2021, le montant du transfert correspond à environ un quart du MEB mensuel.¹⁷⁹

Dans ce contexte, les transferts monétaires demeurent inconditionnels, car il s'agit de l'option privilégiée dans les contextes humanitaires, où une approche fondée sur les droits de l'homme et les principes humanitaires justifient le transfert monétaire inconditionnel et où la faisabilité du contrôle des conditions suscite des inquiétudes.¹⁸⁰ En l'occurrence, le programme a été conçu pour être inconditionnel afin de permettre aux bénéficiaires de choisir la manière dont ils dépenseront le transfert pour répondre à leurs besoins de base particuliers et accéder à des services spécialisés essentiels pour réduire les obstacles à l'éducation des enfants handicapés.¹⁸¹ En outre, les obstacles socioculturels n'étant pas aussi importants que les obstacles liés à la santé, à l'économie et à l'accessibilité des écoles, les transferts monétaires conditionnels ne sont peut-être pas aussi efficaces pour lever ces obstacles.

Impacts du programme

UNICEF Syrie a mené des enquêtes de suivi à deux reprises au cours du projet, en 2018 et 2019, pour évaluer l'efficacité du programme. Les ménages ont été invités à classer leurs priorités de dépenses en matière de TM, qui correspondaient globalement aux obstacles recensés. En d'autres termes, près de la moitié (46 %) des ménages ont cité les soins de santé comme le poste de dépenses le plus important, suivi par les consommables ménagers quotidiens ; 29 % ont cité les aliments, tandis que 14 % ont donné la priorité à d'autres articles personnels tels que les vêtements, les serviettes et les couches. Par ailleurs, 9 % des ménages ont cité l'éducation comme leur poste de dépense prioritaire, tandis que 2 % seulement ont cité le logement. Cette priorité dans les dépenses affirme que même lorsque les obstacles ne sont pas seulement économiques, les TM peuvent aider à faire face à d'autres obstacles tels que les besoins en matière de soins de santé, en particulier lorsqu'ils sont complétés par un soutien administratif aidant les familles à y accéder. Dans une enquête ultérieure menée pour faciliter l'analyse longitudinale des résultats et des répercussions des transferts monétaires, 51 % des ménages ont cité les soins de santé comme la dépense la plus importante des TM (contre 46 % auparavant), suivis par l'éducation à 19 % (contre 9 % auparavant). Cela implique que les transferts monétaires soutenus sur une période donnée ont permis aux familles de redéfinir leurs priorités et d'augmenter leurs dépenses en matière d'éducation.

Après avoir reçu le transfert monétaire, le montant moyen que les ménages ont consacré aux besoins de base a augmenté. Avant le transfert monétaire, les ménages dépensaient en moyenne 10 985 SYP pour les soins de santé des enfants handicapés et 2 732 SYP pour leur éducation. Après les transferts monétaires, les ménages ont dépensé en moyenne 18 125 SYP pour les soins de santé des enfants handicapés et 5 140 SYP pour leur éducation, ce qui représente respectivement une augmentation de 65 % et de 88 % des dépenses. Une enquête ultérieure a confirmé que les ménages ont continué à augmenter leurs dépenses moyennes en aliments, en soins de santé et en éducation, ce qui indique une plus grande capacité à répondre aux besoins de base grâce à la poursuite des transferts monétaires.

179) Entretien avec les informateurs clés de l'UNICEF.

180) UNICEF, « Conditionality in cash transfers: UNICEF approach » (Conditionnalité des transferts monétaires : l'approche de l'UNICEF), février 2016, https://static1.squarespace.com/static/56588879e4b0060cdb607883/1/5c5cc5cff9619a11bc473391/1549583837660/Conditionality+Cash_UNICEF-Sept+15+2017.pdf.

181) Entretien avec les informateurs clés de l'UNICEF.

Par exemple, après le premier tour, les ménages ont dépensé en moyenne 5 140 SYP pour l'éducation des enfants handicapés, alors qu'après le deuxième tour, ce montant est passé à 7 246 SYP. Ces augmentations des dépenses des ménages indiquent une plus grande capacité à répondre aux besoins de base. Cela est également prouvé par le fait que 90 % des ménages ont indiqué que les transferts monétaires les ont permis de répondre aux besoins de base des enfants handicapés de manière significative ou modérée. Une plus grande capacité à répondre aux besoins de base, notamment en matière de soins de santé, est particulièrement importante pour les enfants handicapés, car l'obstacle à l'éducation le plus fréquemment cité était les problèmes de santé. En permettant aux ménages d'augmenter leurs dépenses de santé, les transferts monétaires peuvent contribuer à lever l'un des principaux obstacles à l'accès à l'éducation. Les transferts monétaires permettant d'augmenter les dépenses en matière de soins de santé et d'éducation, intégrés à la composante de gestion des cas, ont entraîné une amélioration de 5 % de l'accès des enfants handicapés à l'éducation spécialisée.

Avant les transferts monétaires, les ménages ont adopté une série de stratégies d'adaptation négatives en réponse aux difficultés économiques. Un autre résultat des transferts monétaires a été la diminution du pourcentage de ménages adoptant des mécanismes d'adaptation négatifs.

Par exemple, avant les transferts monétaires, 43 % des ménages choisissaient des options alimentaires moins préférées et moins chères, 18 % des ménages choisissaient de réduire leur consommation alimentaire et 13 % empruntaient de l'argent. Après les transferts monétaires, 19 % des ménages n'ont plus choisi des aliments moins préférés et moins chers, 17 % des ménages n'ont plus eu besoin de réduire leur consommation alimentaire et 26 % n'ont plus eu besoin d'emprunter de l'argent.

Résultats en matière de protection

En raison de l'intégration des transferts monétaires à une composante de gestion de cas, le recours aux services spécialisés a augmenté. Cela est essentiel pour répondre aux besoins spécifiques des enfants handicapés et s'attaquer à certains des obstacles liés à la demande auxquels ils sont confrontés pour accéder à l'éducation. Le nombre d'enfants interrogés ayant eu recours à des services de rééducation et de physiothérapie a augmenté de 7 %, celui des appareils fonctionnels et des services de conseil et de psychologie de 17 %, et celui des soins de santé spécialisés de 24 %. Les ménages ont continué à augmenter leur utilisation de chacun des services spécialisés grâce aux transferts monétaires soutenus sur une certaine période. En témoigne le fait qu'entre le premier et le deuxième tour de l'enquête de suivi, le recours aux services de réadaptation et de physiothérapie a augmenté de 3 %, l'utilisation des appareils fonctionnels et des services de conseil et de psychologie de 22 %, et l'accès aux soins de santé spécialisés de 7 %.¹⁸²

182) UNICEF, « Cash Transfer Programme for Children with Disabilities Monitoring Survey Report » (Rapport d'enquête de suivi du programme de transferts monétaires en faveur des enfants handicapés), 2019, <https://www.unicef.org/syria/media/5316/file/Cash%20transfer%20programme%20for%20children%20with%20disabilities%202019.pdf>.

Conclusions

Si les trois TM ont été mis en œuvre dans des contextes nationaux différents, les trois situations d'urgence humanitaire reflètent des conflits prolongés entraînant des déplacements à grande échelle. Par conséquent, bon nombre des obstacles auxquels les filles et les enfants handicapés sont confrontés pour accéder à l'éducation dans ces situations d'urgence sont similaires, même s'ils sont pondérés différemment. Dans les trois contextes de programme, les ménages ont cité l'absence de ressources financières comme un obstacle à l'accès à l'éducation pour leurs enfants, même si, chez les bénéficiaires du programme KEEP, cet obstacle était aggravé par des obstacles socioculturels, tandis que chez les enfants handicapés syriens, il était aggravé par les besoins en services de santé. Outre les obstacles économiques, les obstacles liés à la protection, notamment les problèmes de sûreté et de sécurité à l'école et sur le chemin de l'école, ont particulièrement affecté la fréquentation et la rétention des filles et des enfants handicapés à l'école dans les trois contextes. Toutefois, chez les enfants handicapés syriens, les préoccupations en matière de protection l'emportent sur l'inaccessibilité des infrastructures scolaires et la distance à parcourir pour se rendre à l'école, cette dernière constituant un obstacle dans les trois contextes.

Ces programmes démontrent non seulement que les TM peuvent être utilisés pour obtenir des résultats en matière d'ESU, notamment en ce qui concerne l'accès des groupes marginalisés, mais aussi que son impact dépend de la conception des TM ainsi que des interventions complémentaires et de la manière dont celles-ci sont liées aux obstacles précis qui ont été relevés. Bien que les filles et les enfants handicapés soient confrontés à des obstacles similaires, ceux-ci sont généralement pondérés différemment, en fonction du contexte. Les TM sont utilisés le plus efficacement pour s'attaquer aux obstacles économiques du côté de la demande, mais son impact sur les résultats plus larges de l'ESU ou sur les indicateurs de bien-être de l'enfant dépend à la fois de la conception de TM et de l'inclusion d'autres interventions d'ESU du côté de l'offre ou des interventions intersectorielles. Alors qu'au Nigeria, la programmation de la protection était une intervention complémentaire nécessaire pour faire face, par exemple, aux risques sécuritaires plus larges qui empêchent l'accès des étudiants, et en particulier des filles, à l'ESU, au Kenya, les TM étaient structurés comme conditionnels afin de s'attaquer aux obstacles socioculturels à l'éducation auxquelles sont confrontées les filles, parallèlement au renforcement nécessaire de l'offre d'éducation. En Syrie, les principaux obstacles à l'éducation rencontrés par les enfants handicapés en particulier ont été levés par les TM inconditionnels, mais seulement si elle était complétée par un soutien hautement individualisé de la gestion des cas, avec un accent nécessaire sur un ciblage complet et ciblé plutôt que sur un suivi de la conditionnalité.

Le rôle des TM dans le soutien des résultats de l'ESU pour les filles et les enfants handicapés est central étant donné que les obstacles économiques sont communs aux groupes marginalisés dans de nombreux contextes. Cependant, pour avoir un impact réel sur le bien-être et les résultats de l'ESU de ces enfants, leurs besoins plus larges en matière d'offre de services éducatifs doivent être pris en considération, ainsi que la protection, la santé et l'eau, l'assainissement et l'hygiène, tant à la maison qu'à l'école. En outre, les programmes qui s'efforcent de tenir compte de ces enfants marginalisés doivent les cibler délibérément, en cherchant à répondre à leurs besoins souvent très individualisés, et les méthodes de suivi doivent de la même manière les saisir et les refléter en tant que tels au moyen de données ventilées, au moins sur les facteurs de marginalisation. À mesure que le secteur humanitaire s'efforce d'accroître l'utilisation et la coordination des programmes fondés sur les transferts monétaires dans le cadre d'une réponse intégrée, cette analyse des obstacles propres au contexte doit éclairer tous les aspects de la conception des programmes, et l'utilisation des données sur les bénéficiaires doit aller au-delà du suivi des projets pour cibler systématiquement les plus vulnérables avec des données hautement ventilées qui permettent la gestion des cas et l'appui en matière de suivi souvent requis, non seulement par les enfants handicapés mais aussi par les filles, comme le montrent les exemples de la Syrie et du Kenya.

Annexe 2

Définitions des termes clés

Réseau source CALP <https://www.calpnetwork.org/>

Transferts monétaires (TM)

Désigne tous les programmes dans le cadre desquels des transferts monétaires de biens ou de services sont directement fournis aux bénéficiaires. Dans le contexte de l'aide humanitaire, le terme est utilisé pour faire référence à la fourniture de transferts monétaires à des individus, des ménages ou des communautés bénéficiaires, et non à des gouvernements ou autres acteurs étatiques.

Transfert monétaires

La fourniture d'une assistance sous forme d'argent, qu'il s'agisse de monnaie physique ou de monnaie électronique, à des bénéficiaires (individus, ménages ou communautés). Les transferts monétaires sont par définition sans restriction d'utilisation et se distinguent des modalités restreintes, notamment les bons d'achat et l'assistance en nature.

Transferts monétaires à usages multiples (TMUM)

Transferts (périodiques ou ponctuels) correspondant à la somme d'argent nécessaire pour couvrir, totalement ou partiellement, les besoins de base ou les besoins de relèvement d'un ménage. Ce terme désigne les transferts monétaires conçus pour répondre à des besoins multiples, la valeur du transfert étant calculée en conséquence. Les valeurs des transferts monétaires à usages multiples sont souvent indexées sur les écarts de dépenses en fonction d'un MEB ou d'un autre calcul monétisé du montant nécessaire pour couvrir les besoins fondamentaux. Tous les transferts monétaires à usages multiples ne sont pas limités en termes d'utilisation, car ils peuvent être dépensés comme le bénéficiaire le souhaite. Ce concept peut également être appelé « subventions monétaires à usages multiples » ou « assistance monétaire à usages multiples ».

TM en faveur du secteur

Il s'agit d'une intervention conçue pour atteindre des objectifs spécifiques au secteur. L'assistance sectorielle peut être conditionnelle ou inconditionnelle. Les bons d'achat (transferts restreints) peuvent être utilisés pour limiter les dépenses aux articles et services contribuant à la réalisation d'objectifs sectoriels spécifiques. Les interventions sectorielles fournies par les transferts monétaires peuvent être étiquetées et conçues pour influencer sur la manière dont les bénéficiaires les dépensent.

Bon d'achat

Un papier, un jeton ou un bon électronique qui peut être échangé contre une quantité ou une valeur déterminée de biens ou de services, sous la forme d'une valeur monétaire (par exemple, 15 dollars), de marchandises prédéterminées (par exemple, deux uniformes scolaires) ou de services spécifiques (par exemple, des frais de scolarité), ou d'une combinaison de valeurs et de marchandises. Les bons sont restreints par défaut, bien que le degré de restriction varie en fonction de la conception du programme et du type de bon. Ils sont échangeables auprès de vendeurs présélectionnés ou dans des « foires » créées par l'organisme de mise en œuvre. Les termes « bons », « timbres » ou « coupons » peuvent être utilisés de manière interchangeable.

Annexe 3

Principales questions de recherche et sous-questions ou domaines d'intervention

Question de recherche	Sous-questions / Domaines d'intervention
1 Quels sont les obstacles particuliers auxquels sont confrontés les filles et les enfants handicapés, ainsi que les enfants marginalisés en général, pour accéder à une ESU sûre et de qualité ?	1.1 Quels sont les obstacles du côté de l'offre et de la demande (en tenant compte des facteurs économiques, sociaux et culturels et des facteurs de protection) auxquels sont confrontées les filles d'âge scolaire, y compris les adolescentes , lorsqu'elles veulent accéder à une ESU sûre et de qualité ? 1.2 Quels sont les obstacles du côté de l'offre et de la demande (en tenant compte des facteurs économiques, sociaux et culturels et des facteurs de protection) auxquels sont confrontées les enfants handicapés , lorsqu'elles veulent accéder à une ESU sûre et de qualité ? 1.3 À quel stade de l'expérience éducative d'un enfant (par exemple, inscription, rétention, progression) chacun des obstacles identifiés limite-t-il ou affecte-t-il généralement l'accès des filles ou des enfants handicapés ? 1.4 Les obstacles recensés ont-ils été exacerbés par la pandémie de COVID-19 ? Si oui, de quelle manière ?
2 Comment ces obstacles uniques peuvent-ils être abordés de la manière la plus efficace possible dans le cadre d'interventions intégrées comportant une composante de TM ?	2.1 Quels types d' interventions d'ESU (hors TM) ont été mis en œuvre pour lever les obstacles recensés ? 2.2 Quels types d' interventions de TM sectoriels en faveur de l'ESU ont été mises en œuvre pour lever les obstacles recensés ? 2.3 Quels types d' interventions de transferts monétaires à usages multiples avec une composante éducative ¹⁸³ ont été mis en œuvre pour s'attaquer aux obstacles identifiés ou ont eu un certain niveau d'impact sur les obstacles recensés ? 2.4 A-t-on mis en œuvre des interventions de transferts monétaires à usages multiples sans composante éducative qui ont eu un impact ou étaient susceptibles d'avoir un impact sur les résultats de l'ESU ? 2.5 Quels obstacles chacune de ces interventions aborde-t-elle ?

183) La composante éducative d'une intervention fait référence aux rapports entre l'intervention et l'éducation. Par exemple, il peut s'agir de la conditionnalité de la fréquentation scolaire, de l'inclusion des dépenses liées à l'éducation dans un MEB, etc.

Question de recherche	Sous-questions / Domaines d'intervention
	<p>2.6 Comment chacune de ces interventions s'attaque-t-elle aux obstacles identifiés ? (prenez compte des caractéristiques de TM, par exemple, espèces ou bons, conditionnalité, montant de la valeur, restriction, moment et fréquence des transferts de TM, mécanisme de paiement)</p> <p>2.7 Quelle est la priorité accordée aux dépenses d'éducation par les bénéficiaires de TM ?</p>
<p>3 Quel est l'impact de ces interventions intégrées avec une composante de TM sur les résultats d'ESU et d'autres indicateurs de bien-être ?</p>	<p>3.1 Comment les interventions intégrées en faveur de l'ESU avec une composante de TM (conçue pour s'attaquer aux obstacles à l'éducation des filles et des enfants handicapés) ont-elles eu un impact sur les résultats d'ESU et d'autres indicateurs de bien-être ?</p> <p>3.2 Comment les résultats des interventions de TM autonomes se comparent-ils à ceux des interventions intégrées à d'autres interventions d'ESU ?</p> <p>3.3 Comment les interventions monétaires à usages multiples avec une composante d'éducation (conçue pour s'attaquer aux obstacles à l'éducation des filles et des enfants handicapés) ont-elles eu un impact sur les résultats d'ESU et d'autres indicateurs de bien-être ?</p> <p>3.4 Les interventions monétaires à usages multiples sans composante éducative ont-elles eu un impact sur les résultats de l'ESU et d'autres indicateurs de bien-être ? Si oui, dans quelle mesure ?</p> <p>3.5 Quelles caractéristiques de TM sont les plus efficaces ? (prenez compte des caractéristiques de TM, par exemple, espèces ou bons, conditionnalité, montant de la valeur, restriction, moment et fréquence des transferts de TM, mécanisme de paiement)</p> <p>3.6 Quelles sont les autres possibilités d'intégrer les programmes d'ESU et de TM (y compris par le biais d'une assistance financière polyvalente) pour améliorer l'accès à l'éducation des filles et des enfants handicapés ?</p>

Annexe 4

Cartographie des transferts monétaires

Pays	Programme	Exécutants
Afghanistan	Projet de fonds humanitaire pour l'Afghanistan	World Vision
Afghanistan	Afghanistan Projet OFDA II	World Vision
Afghanistan	Projet de travail contre rémunération en Afghanistan OFDA II	World Vision
Afghanistan	Afghanistan Programme d'aide alimentaire du PAM/WV	World Vision, PAM
Afghanistan	Afghanistan - Mécanisme d'intervention d'urgence (ERM)	Alliance de 7 organisations humanitaires
Afghanistan	Éducation communautaire pour les filles marginalisées en Afghanistan	BRAC
Burkina Faso	Environnement protecteur pour les enfants et les jeunes affectés par la crise dans la province du	Plan International Belgique, Search for Common Ground
Burkina Faso	Chercher à améliorer l'avenir en situations d'urgence (LIFE)	Plan International Burkina Faso
RCA	Transfert monétaire, Protection de l'enfance : comment répondre au mieux aux besoins des filles et des garçons non accompagnés ou séparés en RCA	Plan International
Colombie	VenEsperanza : Aide d'urgence pour les personnes dans le besoin	Mercy Corps, Save the Children, 168) International Rescue Committee, World Vision International
Colombie	HCT UNICEF ante la emergencia del COVID 19 en le programme de Circulos de Aprendizaje	World Vision, Fundación Escuela Nueva
RDC	Ripostes alternatives pour les communautés en crise (ARCC) II	UNICEF, (Concern Worldwide, Mercy Corps and Solidarités International)

Pays	Programme	Exécutants
RDC	Réaliser	Save the Children Partenaires clés : World Vision UK et l'Institut d'études sur le développement de l'Université de Sussex
Équateur	Apprendre et rester protégé	Plan International
Équateur	Apprendre et rester protégé	Plan International
Égypte	DGECHO	Plan International Égypte
Éthiopie	Biruh Tesfa	YWCA ; Handicap International, Population Council, Ministère fédéral des affaires féminines, de l'enfance et de la jeunesse ; bureaux régionaux des affaires féminines, de l'enfance et de la jeunesse à Addis-Abeba, Amhara et Tigré ; bureaux régionaux de l'éducation à Addis-Abeba, Amhara et Tigré.
Guinée Bissau	GPE COVID-19 Financement accéléré Guinée Bissau	UNICEF
Honduras	Programme de transferts monétaires conditionnels au Honduras (Bono 10 000)	Sous-secrétaire à l'intégration sociale au sein du Ministère du développement et de l'inclusion sociale (SEDIS)
Indonésie	Améliorer le ciblage d'un programme de transferts monétaires conditionnels en Indonésie	Gouvernement indonésien, Banque mondiale Indonésie
Irak	PAM EMPACT Projet de moyens de subsistance et d'espèces	PAM
Jordan	Programme Hajati	UNICEF
Kenya	Programme d'équité dans l'éducation au Kenya (KEEP) II	EUMC, Windle International Kenya, CGA
Kenya	Programme national de sécurité sociale du Kenya (NSNP)	le département des services de l'enfance et le département du genre et du développement social, qui dépendent tous deux du Ministère de la Communauté d'Afrique de l'Est, du travail et de la protection sociale.
Kenya	Programme de sécurité sociale contre la faim au Kenya	Autorité nationale de gestion de la sécheresse, sous l'égide du Ministère de la décentralisation et de la planification

Pays	Programme	Exécutants
Kenya	Interventions prolongées de secours et de redressement Kenya	PAM, HCR, UNICEF
Liban	Min Ila	UNICEF, PAM, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEHE)
Liban	PAM UKAID TMUM au Liban	PAM
Liban	Self Help +	SHIELD, Croix-Rouge libanaise
Liban	Programme de transferts monétaires à usages multiples (PTMUM)	HCR
Liban	TMUM après l'explosion de Beyrouth	PAM
Mexique	Donner aux parents les moyens d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les zones rurales du Mexique/ CONAFE/Apoyo a la Gestin Escolar	Gouvernement du Mexique
Mexique	PROGRESA	Gouvernement du Mexique
Maroc	Tayssir	Ministère marocain de l'éducation
Myanmar	Aide alimentaire et monétaire pour les personnes touchées par le conflit à Kachin et dans le nord de Shan.	PAM
Nigeria	Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram	Plan International Nigéria
Pakistan	Transfert monétaire conditionnel Waseela-e-Taleem	Gouvernement du Pakistan
Rwanda	Réduire l'insécurité alimentaire par les TM pour les plus vulnérables et faire participer les communautés pendant le C-19 au Rwanda	Plan International
Somalie	Éduquer les filles, mettre fin à la pauvreté	Plan international
Somalie	Programme de transferts monétaires du gouvernement de Baxnaano	Gouvernement fédéral de Somalie, PAM

Pays	Programme	Exécutants
Sud-Soudan	Éducation des filles au Sud-Soudan (GESS) I	Mott MacDonald, CGA, BBC MA
Sud-Soudan	Projet de sécurité alimentaire d'urgence de Juba (projet de transferts monétaires - phase I)	World Vision Sud Soudan
Syrie	Transferts monétaires et kits d'hivernage dans les camps d'Alep Ouest et d'Idleb	World Vision, IYD
Syrie	Transferts monétaires destinés aux enfants handicapés : Gouvernorats ruraux de Damas et de Tartous	UNICEF
Turquie	Transferts monétaires conditionnels en faveur de l'éducation des réfugiés	UNICEF
Ouganda	Renforcer la résilience des communautés pour la protection des enfants et adolescents réfugiés et de la communauté d'accueil dans le Nil occidental	Plan International
Ouganda	Transferts monétaires aux réfugiés et aux communautés d'accueil en Ouganda (programme pilote)	GiveDirectly
Ouganda	Volet innovation Projet GEC	Cheshire Services Ouganda
Ouganda	Transferts monétaires à usages multiples et protection des réfugiés sud-soudanais dans le camp de réfugiés de Bidibidi	DanChurch Aid, Mercy Corps, Trans-cultural psycho-social organisation (TPO)
Venezuela	Projet pilote de transferts monétaires de World Vision Venezuela	World Vision
Yémen	Projet de réponse à la crise d'urgence au Yémen	UNICEF
Yémen	Transferts monétaires conditionnels du PAM	PAM
Zimbabwe	Module d'assistance à l'éducation de base (BEAM)	Gouvernement du Zimbabwe : Ministère du travail et des services sociaux (MoLSS) en collaboration avec le Ministère de l'éducation, des sports, des arts et de la culture (MoESAC)

Annexe 5

Informateurs clés consultés

Rapport principal			
Organisation	Individuel	Rôle	Bureau de pays
BRAC	Ghulam Mahdi	Directeur des opérations sur le terrain	Afghanistan
BRAC	Saidur Rahman	Spécialiste du secteur	Afghanistan
BRAC	Shafullah Nasim	Responsable MIS	Afghanistan
GiveDirectly	Dr. Michael Cooke	Directeur de la recherche mondiale	Royaume-Uni
Humanité et inclusion	Alexandre Goutchkoff	Programmes relatifs aux moyens de subsistance	Belgique
Humanité et inclusion	Sandrine Bohan-Jacquot	Chargé des politiques d'éducation inclusive	Belgique
OIT	Kajal Ahmed Leon	Groupe de coordination intersectorielle – Bangladesh (ISCG) Chargé de la coordination nationale	Bangladesh
Plan International Espagne	Maria Jose Chozas	Chef de projet	Espagne
Plan International Espagne	Stefano Fino	Coordinateur d'urgence	Espagne
Conseil de la population	Annabel Erulkar	Associé principal et directeur national pour l'Éthiopie	Éthiopie
Save the Children	Caitlin Brady	Directeur chargé de l'élaboration des programmes et de la qualité	RDC
Save the Children	Paul Diatta	Conseiller technique en matière d'éducation	RDC
Save the Children	Therese Foster	Chef de parti REALISE	RDC
HCR	Annika Sjoberg	Responsable principal des transferts monétaires	Suisse
UNICEF	Albert Ewodo Ekani	Chef de la politique sociale, du suivi et de l'évaluation	Guinée Bissau
UNICEF	Antoine Maleka	Chargé de l'éducation et chef du module Éducation	RDC
UNICEF	Cleopatra Chipuriro	Coordinateur du module Éducation nationale, coresponsable ESUWG	Afghanistan

Rapport principal			
Organisation	Individuel	Rôle	Bureau de pays
UNICEF	Hala Darwish	Chargé de la politique sociale	Syrie
UNICEF	Jean Dupraz	Responsable de la politique sociale	Syrie
UNICEF	Mays Albaddawi	Chargé de la protection sociale	Jordan
UNICEF	Rania Zakhia	Coordinateur du module Éducation	Yémen
UNICEF	Sarthak Pal	Coordinateur de projet - L'éducation ne peut pas attendre	Afghanistan
PAM	Noori Shereen	Chargé de la politique du programme	Afghanistan
PAM	Owen Maganga	Chargé de la politique du programme, transferts monétaires	Yémen
PAM	Toma Dursina	Chargé de la politique du programme, opérations monétaires, Co-Coordinateur CWG	Afghanistan
Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC)	Timothy Kinoti	Responsable du suivi, de l'évaluation, de la recherche et de l'apprentissage (MERL)	Kenya
World Vision	Ahmad Shoaib Wasiqi	Coordinateur national MEAL	Afghanistan
World Vision	Elizabeth Araniva	Directeur de programme	Amérique Latine
World Vision	Erika Torres	Chargé de programme	Colombie
World Vision	Ghalia Kawwa	Chargé de l'éducation pour l'intervention d'urgence en Syrie	Syrie
World Vision	Natia Ubilava	Responsable du suivi et de l'évaluation de l'intervention en Afghanistan	Afghanistan
World Vision	Paula Alarcon	Spécialiste MEAL	Colombie
World Vision	Sibonginkosi Mungoni	Responsable du secteur de la sécurité alimentaire et des moyens de subsistance Urgence Afghanistan	Afghanistan

Études de cas			
Organisation	Individuel	Rôle	Bureau de pays
Plan International	Stefano Fino	Coordinateur d'urgence	Espagne
Plan International	Maria José Chozas	Chef de projet	Espagne
Plan International	Excellence Favour	Conseiller en matière de subventions	Nigeria
Plan International	Samuel Mamza	Coordinateur de projet	Nigéria
Plan International	Jerry Iziki	Coordinateur de projet	Nigéria
UNICEF	Hala Darwish	Chargé de la politique sociale	Syrie
UNICEF	Jean Dupraz	Responsable de la politique sociale	Syrie
Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC)	Timothy Kinoti	Responsable du suivi, de l'évaluation, de la recherche et de l'apprentissage	Kenya
WUSC	Darius Isaboke	Directeur principal du programme	Kenya

Annexe 6

Bibliographie

Rapport principal

- 1 Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. « Donner aux parents les moyens d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les zones rurales du Mexique ». Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2020. <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/empowering-parents-improve-education-quality-rural-mexico>.
- 2 Akwii-Wangusa, Hellen Grace, et Franco Peter Mpagi. « Multi-Purpose Cash and Protection for South Sudanese Refugees in Bidibidi Refugee Settlement » (Transferts monétaires à usages multiples et protection des réfugiés sud-soudanais dans le camp de réfugiés de Bidibidi). DanChurch Aid, 2018, <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/1520236778.Learning%20Event%20Report%20-%20Cash%20and%20Protection%20in%20Bidibidi%20Refugee%20Settlement%20-%20August%202017%20%28004%29%20%28002%29.pdf>.
- 3 AlHattab, Sara, and AbdelMajid El-Noaimi. « Makani Centres – a Safe Space to Learn and Make New Friends. » (Les centres Makani : un espace sûr pour apprendre et se faire de nouveaux amis). UNICEF, octobre 2019. <https://www.unicef.org/jordan/stories/makani-centres-safe-space-learn-and-make-new-friends>.
- 4 Bastagli, Francesca, Jessica Hagen-Zanker, Luke Harman, Valentina Barca, Georgina Sturge, Tanja Schmidt, and Luca Pellerano. « Cash Transfers: What Does the Evidence Say? A Rigorous Review of Programme Impact and of the Role of Design and Implementation Features, » (Transferts monétaires : que disent les preuves ? Un examen rigoureux de l'impact du programme et du rôle des caractéristiques de conception et de mise en œuvre). July 2016. <https://cdn.odi.org/media/documents/11316.pdf>.
- 5 Bhatti, Kiran. « Educational Deprivation in India: A Survey of Field Investigation » (Privation d'éducation en Inde : une enquête de terrain). Economic and Political Weekly 33 (1998). <https://www.jstor.org/stable/4406990?seq=1>.
- 6 Bonilla, Juan, Kaitlin Carson, Gilbert Kiggundu, Mitchell Morey, Hannah Ring, Eleonora Nillesen, Gabriele Erba et Steven Michel. « Humanitarian Cash Transfers in the Democratic Republic of the Congo: Evidence from UNICEF's ARCC II Programme » (Les transferts humanitaires monétaires en République démocratique du Congo : témoignages du programme ARCC II de l'UNICEF). Avril 2017. <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Humanitarian-Cash-Transfer-DRC-April-2017.pdf>.
- 7 BRAC. « Monitoring, Evaluation and Learning (MEL) Framework for Community Based Education for Marginalised Girls in Afghanistan, BRAC Afghanistan Girls Education Challenge – Transition Window (GEC-T). » n.d. <http://www.acbar.org/upload/1499009548276.pdf#:~:text=Community%20Based%20Education%20for%20Marginalised%20Girls%20in%20Afghanistan,the%20life%20chances%20for%20marginalized%20girls%20in%20Afghanistan%2C>.
- 8 Burde, Dana, Ozen Guven, Jo Kelcey, Heddy Lahmann et Khaled Al-Abbadi. « What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts » (Qu'est-ce qui permet de promouvoir efficacement l'accès à l'éducation, la qualité de l'apprentissage et le bien-être des enfants dans les contextes de crise ?). NYU, UKAID, INEE, octobre 2015. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a0897ee5274a31e0000e0/61127-Education-in-Emergencies-Rigorous-Review_FINAL_2015_10_26.pdf.
- 9 Cappelaere, Geert. « To Keep Children in Education, UNICEF Starts Incentives for School-Based Staff in Yemen » (Pour préserver l'éducation des enfants, l'UNICEF lance des mesures incitatives pour le personnel des établissements scolaires au Yémen). UNICEF, 2019. <https://www.unicef.org/press-releases/keep-children-education-unicef-starts-incentives-school-based-staff-yemen>.

- 10 CARE. « Adolescent Girls' Education and COVID-19: What Is Happening in the Field? » (L'éducation des adolescentes et la COVID-19 : que se passe-t-il sur le terrain ?) 2020.
- 11 Cash Learning Partnership. « Glossary of Terms » (Glossaire des termes). 2020. <https://www.calpnetwork.org/library-and-resources/glossary-of-terms/>.
- 12 Charlot, Clément, Cédric Fioekou, Wai Wai Lin, Sai Syn Hwan, and Henri Leturque. « Decentralized Evaluation WFP's Relief Food and Cash Assistance for Conflict-Affected People in Kachin and Northern Shan. » (Évaluation décentralisée de l'aide alimentaire et monétaire du PAM pour les personnes touchées par le conflit à Kachin et dans le nord de Shan). Juillet 2020. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/WFP-0000118500.pdf>.
- 13 Cheema, Iftikhar, Martin Garcia Asia, Simon Hunt, Sarah Javeed, Tanya Lone et Sean O'Leary. « Benazir Income Support Programme Evaluation of the Waseela-e-Taleem Conditional Cash Transfer » (Programme de soutien au revenu Benazir : évaluation du transfert monétaire conditionnel Waseela-e-Taleem). Oxford Policy Management, juillet 2016. <https://www.opml.co.uk/files/Publications/7328-evaluating-pakistans-flagship-social-protection-programme-bisp/bisp-evaluation-wet-cash-transfer.pdf?noredirect=1>.
- 14 Cheshire Services Uganda. « Innovation Window GEC Project Cheshire Services Uganda Endline Report Version No.2 ». Mars 2017. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/700823/Girls-Education-Challenge-Fund-Innovation-Window-Endline-Report.pdf.
- 15 Clugston, Naomi. « Breaking Barriers to Girls' Education by Breaking Cycles of Poverty' Cash Transfers in South Sudan: A Case Study » (Lever les barrières à l'éducation des filles en brisant les cycles de la pauvreté Transferts monétaires au Sud-Soudan : une étude de cas). Cash Learning Partnership, novembre 2018. <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/genderandctpgessandcga-1.pdf>.
- 16 Collins, Olivia. « Social Cash Transfers and Children's Outcomes A Review of Evidence from Africa. » (Transferts sociaux monétaires et résultats des enfants : un examen des preuves en Afrique). UNICEF-ESARO/ Transfer Project, 2015. <https://socialprotection.org/discover/publications/social-cash-transfers-and-children%E2%80%99s-outcomes-review-evidence-africa>.
- 17 Conflict Management Consulting. « Education Emergency In Borno and Adamawa States Aimed at Children Affected by the Conflict of Boko Haram. » (Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram). Février 2020.
- 18 Crawford, Lee. « Cash Grants for Schools and Pupils Can Increase Enrolment & Attendance Despite Ongoing Conflict: Findings from South Sudan » (Les subventions monétaires pour les écoles et les élèves peuvent augmenter les inscriptions et la fréquentation malgré le conflit en cours : résultats obtenus au Sud-Soudan). Center for Global Development et Université de Sussex, 2016. <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/1512717579.Cash-Grants-Impact-on-Enrolment-and-Attendance-1.pdf>.
- 19 « The Effect of Financial Aid from UK Aid Girls' Education South Sudan Programme and EU IMPACT Programme to Education in South Sudan in 2017 » (L'effet de l'aide financière du programme britannique d'aide à l'éducation des filles au Soudan du Sud et du programme européen IMPACT sur l'éducation au Soudan du Sud en 2017). Université de Sussex, octobre 2017. <https://girlseducationsouthsudan.org/wp-content/uploads/2020/06/The-effect-of-GESS-and-IMPACT-financial-aid-to-education-in-South-Sudan-in-2017-vf.pdf>.
- 20 Cutherell, Danny, et Hannah Graham. « New Practical Evidence on Setting Value Amounts and Payment Execution Options: Lessons from Cash Transfers for Education South Sudan and Kenya. » (Nouvelles données pratiques sur la définition des montants des valeurs et des options d'exécution des paiements : Enseignements tirés des transferts monétaires pour l'éducation au Sud-Soudan et au Kenya). UKFIET, septembre 2019.
- 21 Deffous, E., Anton De Grauwe, et Candy Lugaz. « Can School Grants Lead to School Improvement? An Overview of Experiences of Five Countries Working Paper » (Les subventions aux écoles peuvent-elles conduire à l'amélioration des écoles ? Un aperçu des expériences de cinq pays Document de travail) UNESCO-IIEP, 2011. http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/school_grants_synthesis_working-paper.pdf.

- 22 Dryden-Peterson, Sarah. « Barriers to Accessing Primary Education in Conflict-Affected Fragile States » (Obstacles à l'accès à l'enseignement primaire dans les États fragiles touchés par des conflits). Save the Children, 2009. <https://inee.org/fr/node/5773>.
- 23 Garcia, Sandra, et Jennifer Hill. « Impact of Conditional Cash Transfers on Children's School Achievement: Evidence from Colombia » (Impact des transferts monétaires conditionnels sur les résultats scolaires des enfants : témoignages de la Colombie). Journal of Development Effectiveness, mars 2010.
- 24 Institut de Georgetown pour les femmes, la paix et la sécurité. « Closing the Gap: Adolescent Girls' Access to Education in Conflict-Affected Settings. » (Comblent le fossé : l'accès des adolescentes à l'éducation dans les régions touchées par les conflits). 2016. <https://giwps.georgetown.edu/resource/closing-the-gap/>.
- 25 Éducation des filles au Sud-Soudan (GESS). « Endline School Survey Report. » Août 2018, <https://girlseducationsouthsudan.org/wp-content/uploads/2020/05/Endline-School-Survey-Report.pdf>.
- 26 Campagne mondiale pour l'éducation. « Make It Right: Ending the Crisis in Girls' Education » (Rectifier le tir : mettre fin à la crise qui touche l'éducation des filles), 2011, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GCE_RESULTS_Make_It_Right_Report_2011_EN.pdf.
- 27 Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques. « Education Under Attack 2020 » (l'Éducation, la cible d'attaques 2020). 2020. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2020_full.pdf.
- 28 Cluster Education mondial. « Cash and Voucher Assistance for Education in Emergencies Synthesis Report and Guidelines » (Rapport de synthèse et Directives sur les transferts monétaires en faveur de l'éducation en situation d'urgence). 2019. https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/GEC-synthesis-report-rgb_links_FR_FINAL-190121.pdf.
- 29 « Desk-Based Review on Cash and Voucher Assistance in Education in Emergencies » (Examen sur dossier de transfert monétaire en faveur de l'éducation en situation d'urgence). CaLP, octobre 2018. <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/CVA-in-ESU-Desk-Review-FINAL-rgb.pdf>.
- 30 « Making Cash Transfers Work for Education Responses Framing Paper Deuxième volet de la série Elevating Education in Emergencies » (Document-cadre sur la mise en œuvre des transferts monétaires pour les interventions en matière d'éducation Deuxième volet de la série sur l'éducation en situations d'urgence). 2018. <https://educationcluster.app.box.com/s/abg598bfejn7qel1jebqige5gl0meyco>.
- 31 Groupe consultatif mondial sur les preuves de l'éducation. « Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning » (Approches rentables pour améliorer l'apprentissage à l'échelle mondiale). Banque mondiale, octobre 2020. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/719211603835247448/pdf/Cost-Effective-Approaches-to-Improve-Global-Learning-What-Does-Recent-Evidence-Tell-Us-Are-Smart-Buys-for-Improving-Learning-in-Low-and-Middle-Income-Countries.pdf>.
- 32 Grønne, Viktor. « Looking for Improved Future in Emergencies (LIFE) Project Proposal Document » [Document de proposition du projet Chercher à améliorer l'avenir en situations d'urgence (LIFE)]. Plan International, 2020.
- 33 Harvey, Paul, et Sara Pavanello. « Multi-Purpose Cash and Sectoral Outcomes: A Review of Evidence and Learning » (Transferts monétaires à usages multiples et résultats sectoriels : un examen des preuves et de l'apprentissage). Mai 2018. <https://www.unhcr.org/5b28c4157.pdf>.
- 34 Hoop, Jacobus de, Mitchell Morey, Hannah Ring, Victoria Rothbard et David Seidenfeld. « Min Ila' Cash Transfer Program for Displaced Syrian Children in Lebanon (UNICEF and WFP) [Programme de transfert de fonds 'Min Ila' pour les enfants syriens déplacés au Liban (UNICEF et PAM)]. Rapport d'évaluation d'impact. UNICEF, American Institute of Research, juin 2018. <https://www.unicef.org/evaluation/reports/detail/8754/min-illa-cash-transfer-program-for-displaced-syrian-children-in-lebanon-unicef-and-wfp>.
- 35 Howland, Julia, et le Dr Mari Dumbaugh. « Cash Transfer, Child Protection and Digital Data Analysis An Innovative, Integrated Approach Addressing the Needs of Separated Girls and Boys in the Central African Republic Final Evaluation Report » (Rapport final sur les transferts monétaires, la protection de l'enfance et l'analyse des données numériques Une approche innovante et intégrée répondant aux besoins des filles et des garçons séparés en République centrafricaine Insight Impact Consulting, février 2020).

- 36 Humanité et inclusion. « No More Children with Disabilities Out of School » (Plus d'enfants handicapés non scolarisés). Juin 2020. <https://hi.org/en/news/no-more-children-with-disabilities-out-of-school>.
- 37 Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE). « 20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies » (20 ans d'existence de l'INEE : réalisations et défis de l'éducation en situations d'urgence). 2020. <https://inee.org/resources/20-years-inee-achievements-and-challenges-education-emergencies>.
- 38 « Domaine 2: Access and Learning Environment » (Domaine 2 : accès et environnement d'apprentissage). 15 décembre 2020. <https://inee.org/standards/domain-2-access-and-learning-environment>.
- 39 « INEE Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities » (Guide de poche de l'INEE pour soutenir les apprenants handicapés). 2010. <https://inee.org/fr/resources/guide-de-poche-de-linee-sur-lappui-aux-apprenants-handicapes>.
- 40 Comité permanent inter-organisations (IASC). « The Grand Bargain. Increase the Use and Coordination of Cash-Based Programming » (Grand Bargain, renforcer l'utilisation et la coordination des transferts monétaires) <https://interagencystandingcommittee.org/increase-the-use-and-coordination-of-cash-based-programming>.
- 41 International Disability Alliance. « Toward a Disability-Inclusive COVID19 Response: 10 recommandations de l'Alliance internationale des personnes handicapées » (Vers une réponse à la COVID19 inclusive en matière de handicap : 10 recommandations de l'International Disability Alliance). Mars 2020. https://ddi.wayne.edu/covid19/ida_recommendations_for_disability-inclusive_covid19_response_final.pdf.
- 42 Union internationale des télécommunications. « Measuring Digital Development Facts and Figures » (Mesurer le développement numérique - Faits et chiffres). 2019. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf>.
- 43 Jodar, José et Anna Kondakhchyan, Ruth McCormack, Karen Peachey, Laura Phelps, Gaby Smith. « State of the World's Cash Chapitre 8 - TM et protection sociale » (État de la situation monétaire dans le monde Chapitre 8 - TM et protection sociale.) Cash Learning Partnership, Juillet 2020, https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/07/SOWC2020_Chapter-8.pdf.
- 44 Key Aid Consulting et Venture International. « Comparative Study of the Effects of Different Cash Modalities on Gender Dynamics and People with Disabilities in Aleppo, Syria. » (Étude comparative des effets de différentes modalités de paiement monétaires sur les dynamiques de genre et les personnes handicapées à Alep, en Syrie). Mars 2021. https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/ninja-forms/2/20210413_ZOA_Final-ReportFV.pdf.
- 45 Kukrety, Nupur. « Travailler avec des filets de sécurité basés sur transferts monétaires dans des contextes humanitaires Notes d'orientation pour les acteurs humanitaires ». février 2016, <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/03/calp-humanitarian-practitioners-guidance-notes-fr-web.pdf>.
- 46 Lemmon, Gayle Tzemach. « Fragile States, Fragile Lives: Child Marriage Amid Disaster and Conflict » (États fragiles, vies fragiles : Le mariage des enfants en situations de catastrophe et de conflit). Council on Foreign Relations, 2014. <https://www.cfr.org/blog/fragile-states-fragile-lives-child-marriage-amid-disaster-and-conflict>.
- 47 Magheru, Mihai. « Somalia Country Mapping – Large Scale Cash Transfers for COVID-19 Response » (Cartographie de la Somalie - Transferts monétaires à grande échelle pour la réponse au COVID-19). Septembre 2020. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/somalia_report_country_mapping_large_scale_cash_transfers_covid-19_0.pdf.
- 48 Mendenhall, Mary, Sonia Gomez, et Emily Varni. « Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internationally Displaced and National Teachers » (L'enseignement en situation de conflit et de déplacement : problèmes persistants et pratiques prometteuses pour les enseignants réfugiés, déplacés internationaux et nationaux). UNESCO, 2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060>.

- 49 Ministère de l'éducation de la République islamique d'Afghanistan. « In Afghanistan, Reaching More Children with Community Schools » (En Afghanistan, les écoles communautaires attirent davantage d'enfants). GPE, avril 2018. <https://www.unicef.org/afghanistan/media/2471/file/afg-report-oocs2018.pdf%20.pdf>.
- 50 Mont, Daniel. « Combatting the Costs of Exclusion for Children with Disabilities and Their Families » (Combattre les coûts de l'exclusion pour les enfants handicapés et leurs familles). UNICEF, mars 2021, <https://wcmprod.unicef.org/media/96421/file/Combatting%20the%20Costs%20of%20Exclusionfor%20for%20Children%20with%20Disabilities%20and%20their%20Families.%20%20%20%20%20%20%20.pdf>
- 51 « Mapping Children with Disabilities Out of School – Webinar 5 Companion Technical Booklet » (Recensement des enfants handicapés non scolarisés - Webinaire 5 Livret technique connexe). UNICEF, 2014. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_Webinar_Booklet_5.pdf.
- 52 Conseil norvégien pour les réfugiés. « Education in Emergencies, Children in Distress: A Child Protection Risk Analysis for NRC Afghanistan's Education Programme » (L'éducation en situations d'urgence, les enfants dans la détresse : une analyse des risques liés à la protection de l'enfance pour le programme d'éducation du NRC Afghanistan). Septembre 2018. <https://www.nrc.no/resources/reports/education-in-emergencies-children-in-distressnew-page/>.
- 53 ODI, UNICEF, Ministère du développement social. « Every Child Counts: Understanding the Needs and Perspectives of Children with Disabilities in the State of Palestine » (Chaque enfant compte : comprendre les besoins et les perspectives des enfants handicapés dans l'État de Palestine). février 2016. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/WFP-06.pdf>.
- 54 O'Neill, Liz, Paul Gitonga, et Hannah Graham. « Kenya Equity in Education Programme (KEEP) II Cash Transfer Strategy Paper », [Document sur la stratégie de transfert monétaire du Programme d'équité dans l'éducation au Kenya (KEEP) II]. 2017.
- 55 Orazio Attanasio Costas Meghir Ana Santiago. « The Impact of Financial Incentives on School Participation in Mexico » (L'impact des incitations financières sur la scolarisation au Mexique). JPAL, s.d. <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/impact-financial-incentives-school-participation-mexico>.
- 56 Pace, Noemi, Silvio Daidone, Benjamin Davis, Luca et Pellerano. « Does 'Soft Conditionality' Increase the Impact of Cash Transfers on Desired Outcomes? Evidence from a Randomized Control Trial in Lesotho. » (La « conditionnalité douce » augmente-t-elle l'impact des transferts monétaires sur les résultats souhaités ? Données tirées d'un essai de contrôle randomisé au Lesotho). Université Foscari de Venise, département d'économie ; Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture, 2016. https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/economia/doc/Pubblicazioni_scientifiche/working_papers/2016/WP_DSE_pace_daidone_davis_pellerano_33_16.pdf.
- 57 Plan International, UCL, FNUAP. « Adolescent Girls in Crisis: Voices from the Sahel » (Les adolescentes en crise : voix du Sahel). s.d. <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis-sahel>.
- 58 « Post Distribution Monitoring Report Cash and Winterization Kits in Western Aleppo and Idleb Camps » (Rapport de suivi post-distribution : kits monétaires et kits d'hivernage dans les camps d'Alep Ouest et d'Idleb). Janvier 2019.
- 59 Primson Management Services. « Juba Emergency Food Security Project (Cash Transfer Project-Phase I) End of Project Evaluation Final Report » (Projet de sécurité alimentaire d'urgence de Juba (Projet de transfert monétaire-Phase I) Rapport final d'évaluation de fin de projet). n.d.
- 60 REACH. « ERM Qualitative Longitudinal Study (QLS) Afghanistan Final Report » (Rapport final de l'étude qualitative longitudinale de l'ERM en Afghanistan). Avril 2020. https://www.impact-repository.org/document/reach/9fba1dd2/AFG_QLS_Final_Report_07072020.pdf.
- 61 « Reducing Food Insecurity through Cash and Voucher Assistance (CVA) to the Most Vulnerable and Engaging with Communities during C-19 in Rwanda Grant Application Form » (Formulaire de demande de subvention pour la réduction de l'insécurité alimentaire par des transferts monétaires (TM) aux plus vulnérables et la collaboration avec les communautés pendant le C-19 au Rwanda). Plan International Belgique, 2020.
- 62 Reimers, Fernando, Carol DeShano Silva, et Ernesto Trevino. « Where Is the 'Education' in Conditional Cash Transfers in Education? » (Où est l'éducation dans les transferts monétaires conditionnels en faveur de l'éducation ?) UNESCO UIS, 2006. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/where-is-the-education-in-conditional-cash-transfers-in-education-06-en_0.pdf.

- 63 Ring, Hannah, Victoria Rothbard, David Seidenfeld, Francesca Stuer et Kevin Kamto. « Programme Evaluation of the Conditional Cash Transfer for Education (CCTE) for Syrians and Other Refugees in Turkey » (Programme d'évaluation des transferts monétaires conditionnels en faveur de l'éducation (CCTE) destinés aux Syriens et aux autres réfugiés en Turquie). American Institutes for Research, septembre 2020. <https://www.air.org/sites/default/files/UNICEF-Turkey-CCTE-Evaluation-Report-September-2020.pdf>.
- 64 Campagne « Sauvons notre avenir ». « Averting a Learning Catastrophe for the World's Children » (Éviter une catastrophe pédagogique pour les enfants du monde). 2020. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/White-Paper-FINAL.pdf>.
- 65 Save the Children Norvège. « Increasing Access to Quality Education Through Strengthened Resilience and Livelihood Proposal » (Améliorer l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et à la proposition de moyens de subsistance). Juillet 2017.
- 66 « Rapport descriptif des bailleurs de fonds de la GIZ sur l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et des moyens de subsistance », mars à mai 2018.
- 67 « Rapport d'étape trimestriel sur l'amélioration de l'accès à une éducation de qualité grâce au renforcement de la résilience et des moyens de subsistance », mai à juillet 2019.
- 68 Smith, Gabrielle. 102) Gabrielle Smith, « Targeting CVA for Education Outcomes: How to Select Beneficiaries to Advance Equity and Maximise Results. » (Cibler les TM sur les résultats scolaires : comment sélectionner les bénéficiaires pour faire progresser l'équité et optimiser les résultats). UNICEF, décembre 2020. <https://www.unicef.org/media/93166/file/Cash%20and%20voucher%20assistance%20targeting%20for%20education%20outcomes%20-%20How%20to%20select%20beneficiaries%20to%20advance%20equity%20and%20maximize%20results.pdf>.
- 69 Social Impact. « Educate Girls, End Poverty Project Benadir & Galmudug, Puntland, and Somaliland Endline Evaluation Report » (Projet « Éduquer les filles, mettre fin à la pauvreté » - Rapport d'évaluation final - Benadir & Galmudug, Puntland, et Somaliland). Avril 2017. https://socialimpact.com/wp-content/uploads/2017/07/Somalia_GEC_Endline_report.pdf.
- 70 South Sudan Schools Attendance Monitoring System (SSSAMS). Archives. <https://www.sssams.org/archive.php>.
- 71 Tan, Danielle. « Etre une fille et handicapée en Afrique de l'Ouest : La Situation Éducative En Question. » Mali, Niger : Livret de Synthèse, 2020. <https://genrehandicapao.hubside.fr/>.
- 72 Le Fonds Malala. « Girls' Education and Covid-19 What Past Shocks Can Teach Us About Mitigating the Impact of Pandemics », (Éducation des filles et Covid-19 Ce que les chocs passés peuvent nous apprendre sur l'atténuation de l'impact des pandémies), 2020. https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/3e1c12d8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19_GirlsEducation_corrected_071420.pdf.
- 73 Le Fonds Malala, Plan International, l'UNESCO, l'UNGEI et l'UNICEF. « Building Back Equal, Girls Back to School Guide ». UNICEF, août 2020. <https://www.unicef.org/media/75471/file/Building-back-equal-Girls-back-to-school-guide-2020.pdf>.
- 74 « The Medium-Term Impact of Conditional Cash Transfers on Health and Education in Indonesia » (L'impact à moyen terme des transferts monétaires conditionnels sur la santé et l'éducation en Indonésie), n.d. <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/medium-term-impact-conditional-cash-transfers-health-and-education-indonesia#:~:text=Conditional%20cash%20transfer%20%28CCT%29%20programs%20have%20been%20implemented,in%20stunting%2C%20improved%20immunization%20rates%2C%20increased%20usage%20>.
- 75 Thomas, Edward. « Children with Disabilities in Situations of Armed Conflict » (Les enfants handicapés en situations de conflit armé). UNICEF, décembre 2018, https://sites.unicef.org/disabilities/files/Children_with_disabilities_in_situations_of_armed_conflict.pdf.
- 76 UKAid. « After One Year of UK-Funded Multi-Purpose Cash in Lebanon, What Have We Learned? » (Après un an de transferts monétaires à usages multiples financés par le Royaume-Uni au Liban, qu'avons-nous appris ?) Novembre 2018. <https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000100081/download/>.

- 77 Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) « Addressing the Learning Crisis: An Urgent Need to Better Finance Education for the Poorest Children » (S'attaquer à la crise de l'apprentissage : un besoin urgent de mieux financer l'éducation des enfants les plus pauvres). Janvier 2020. <https://www.unicef.org/media/63896/file/Addressing-the-learning-crisis-advocacy-brief-2020.pdf>.
- 78 CfBT Education Trust, Impact Research International et Paul Musker and Associates. « Process and Impact Evaluation of the Basic Education Assistance Module (BEAM) in Zimbabwe Final Evaluation Report » (Évaluation du processus et de l'impact du module Module d'assistance à l'éducation de base (BEAM) au Zimbabwe - Rapport d'évaluation final). Mars 2012. <https://www.unicef.org/evaluation/reports/detail/5324/evaluation-of-the-basic-education-assistance-module-programme>.
- 79 « Conditionality in cash transfers: UNICEF's Approach » (Conditionnalité des transferts monétaires : L'approche de l'UNICEF). Février 2016, <https://static1.squarespace.com/static/56588879e4b0060cdb607883/t/5c5cc5cff9619a11bc4733911549583837660/Conditionality+Cash+UNICEF-Sept+15+2017.pdf>.
- 80 « COVID-19 Response: Considerations for Children and Adults with Disabilities » (Réponse à la COVID-19 : Considérations pour les enfants et les adultes handicapés). Avril 2020. <https://www.unicef.org/armenia/en/reports/covid-19-response-considerations-children-and-adults-disabilities#:~:text=COVID-19%20response%3A%20Consid%C3%A9rations%20pour%20les%20enfants%20et%20adultes%20avec,peuvent%20avoir%20un%20risque%20accru%20pour%20l'exposition%20et%20les%20complications>.
- 81 « GPE COVID-19 Accelerated Funding Guinea-Bissau Operational Manual. » 2020.
- 82 « Inclure les enfants handicapés dans l'action humanitaire Dispositif de préparation Intervention et redressement rapide Rétablissement et reconstruction ». UNICEF, 2017. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/General_Guidance_English_2017.pdf.
- 83 « Makani Standard Operating Procedures » (Procédures opérationnelles standard de Makani), <https://www.unicef.org/jordan/media/1816/file/Jordan-Reports.pdf>.
- 84 « Yemen Emergency Crisis Response Project Fifth Additional Financing (P172662) SOCIAL IMPACT ASSESSMENT (SIA) For Component 3 (Emergency Cash Transfer » (Projet de riposte à la crise d'urgence au Yémen - Cinquième financement supplémentaire (P172662) ÉVALUATION DE L'IMPACT SOCIAL (EIS) pour la composante 3 (transfert monétaire en urgence). Août 2020. https://www.unicef.org/yemen/media/4591/file/Yemen%20ECRP_AF5_Social%20Impact%20Assessment.pdf.
- 85 UNICEF Jordanie. « My Needs, Our Future Hajati Cash Transfer Post Distribution Monitoring Report » (Mes besoins, notre futur rapport de suivi post-distribution du transfert monétaire Hajati). Juin 2018. <https://www.unicef.org/jordan/media/146/file/My%20Needs,%20Our%20Future.pdf>.
- 86 « The Difference a Dollar a Day Can Make » (La différence que peut faire un dollar par jour). Août 2020. <https://www.unicef.org/jordan/media/2976/file/Policy-Report-Lessons-from-Unicef-Jordans-Hajati-Cash-Transfer-Programme.pdf>.
- 87 UNICEF Syrie. « Cash Transfer Programme for Children with Disabilities Monitoring Survey Report » (Rapport d'enquête de suivi du programme de transfert monétaires pour les enfants handicapés). 2019. <https://www.unicef.org/syria/media/5316/file/Cash%20transfer%20programme%20for%20children%20with%20disabilities%202019.pdf>.
- 88 Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (DESA). « Objectif 4 ». 2020. <https://sdgs.un.org/fr/goals/goal4>.
- 89 Institut de statistique de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). « Education and Disability Fact Sheet 40 » (Fiche d'information 40 sur l'éducation et le handicap). Février 2017. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs40-education-and-disability-2017-en.pdf>.
- 90 « Education for All Global Monitoring Note » (Note de suivi mondial de l'éducation pour tous). 2015. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Facts-Figures-gmr.pdf>.
- 91 Institut international de planification de l'éducation. « High Direct Costs » (Coûts directs élevés). Septembre 2020. <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/high-direct-costs/#policies-for-children-with-disabilities>.

- 92 « Global Education Monitoring Report Inclusion and Education: All Means All. » 2020. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.
- 93 « New Methodology Shows That 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School » (Une nouvelle méthodologie montre que 258 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes ne sont pas scolarisés). Septembre 2019. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>.
- 94 « Teaching Children with Disabilities in Inclusive Setting » (Enseignement des enfants handicapés dans des environnements inclusifs). 2009. <https://inee.org/fr/node/5286>.
- 95 Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI), Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC). « Addressing School-Related Gender-Based Violence Is Critical for Safe Learning Environments in Refugee Contexts » (La lutte contre la violence fondée sur le genre à l'école est essentielle pour garantir la sécurité des environnements d'apprentissage dans les contextes de réfugiés). Novembre 2016. https://inee.org/system/files/resources/Refugee_Brief_Final.pdf.
- 96 « In Solidarity with Girls: Genre et éducation en crise » (En solidarité avec les filles : genre et éducation en temps de crise). 2020. <https://www.eccnetwork.net/resources/solidarity-girls-gender-and-education-crisis>.
- 97 « Putting Gender at the forefront of the of the Covid-19 Education Response » (Mettre le genre au premier plan de la riposte de l'éducation à la Covid-19). 2020. <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/Putting-Gender-at-the-Forefront-of-the-COVID-19-Education-Response-2020-eng.pdf>.
- 98 Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (ONU Femmes), DCA. « Education Needs Assessment Report » (Rapport d'évaluation des besoins en matière d'éducation). Mai 2020. https://inee.org/sites/default/files/resources/DCA_UN%20Women_Needs%20Assessment%20Report_FINAL.pdf.
- 99 Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR). « Cash for Education: A Global Review of UNHCR Programs in Refugee Settings » (Transferts monétaires en faveur de l'éducation : un examen global des programmes du HCR dans les contextes de réfugiés), s.d. <https://www.unhcr.org/en-us/protection/operations/5a280f297/cash-education-global-review-unhcr-programs-refugee-situations.html>.
- 100 « Operational Guidance and Toolkit for Multipurpose Cash Grants » (Directives opérationnelles et boîte à outils pour les subventions monétaires à usages multiples). 2015, <https://www.calpnetwork.org/wp-content/uploads/2020/01/operational-guidance-and-toolkit-for-multipurpose-cash-grants-web.pdf>.
- 101 HCR Liban. « Multi-Purpose Cash Assistance Programme (MCAP) Outcome Monitoring Report » [Rapport de suivi des résultats du programme d'assistance monétaire à usages multiples (MCAP)]. 2019. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/74563.pdf>.
- 102 Wanjama, Leah Njambi et Felicita Wanjiru Njuguna. « Documentation of Gender Responsive Pedagogy as a Best Practice by the Forum for African Women Educationalists (FAWE) » (Documentation de la pédagogie tenant compte du genre en tant que meilleure pratique par le Forum des éducatrices africaines). UNGEI, FAWE, s.d. https://www.inspired.net/sites/default/files/uploaded-files/fawe-ungei-final_0.pdf.
- 103 « WFP Provides Cash Assistance to 50,000 People Affected by the Devastating Beirut Blast | World Food Programme » (Le PAM fournit des transferts monétaires à 50 000 personnes touchées par l'explosion dévastatrice de Beyrouth | Programme alimentaire mondial). Octobre 2020. <https://www.wfp.org/news/wfp-provides-cash-assistance-50000-people-affected-devastating-beirut-blast>.
- 104 Williams, Joshua, et le Dr Michael Cooke « From Subsistence to Rebuilding: An Internal Evaluation of Large Cash Transfers to Refugees and Host Communities in Uganda » (De la subsistance à la reconstruction : Une évaluation interne des transferts monétaires importants aux réfugiés et aux communautés d'accueil en Ouganda). Septembre 2018. https://files.givewell.org/files/DWDA%202009/GiveDirectly/GiveDirectly_Cash_Transfers_To_Refugee_Communities_White_Paper.pdf.
- 105 Banque mondiale. « Ending Learning Poverty What Will It Take? » (Mettre fin à la pauvreté éducative : que faudra-t-il faire ?) 2019. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/32553/142659.pdf?sequence=7&isAllowed=y>.

- 106 « In Honduras, Conditional Cash Transfers Improve Access to Health and Education » (Au Honduras, les transferts monétaires conditionnels améliorent l'accès à la santé et à l'éducation). 2020. <https://www.worldbank.org/en/results/2019/04/12/in-honduras-conditional-cash-transfers-improve-access-to-health-and-education>.
- 107 « Kenya National Safety Net Program for Results Environmental and Social Systems Assessment » (Évaluation des systèmes environnementaux et sociaux du programme national de sécurité sociale du Kenya). 2013. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/860201468048849025/pdf/E42020REV0Kenya0110201300Box377337Bl.pdf>.
- 108 Organisation mondiale de la santé et Banque mondiale. « Rapport mondial sur le handicap ». 2011. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>.
- 109 World Vision. « Afghanistan Humanitarian Fund Project PDM Report » (Rapport PDM du projet de fonds humanitaire pour l'Afghanistan). 2020.
- 110 « Afghanistan OFDA II Project PDM Report » (Rapport PDM du projet OFDA II en Afghanistan). 2020.
- 111 « Afghanistan WFP/WV Food Assistance Program PDM Report » (Rapport PDM du programme d'assistance alimentaire du PAM/WV en Afghanistan). 2020.
- 112 « COVID-19 Aftershocks Access Denied: Teenage Pregnancy Threats to Block A Million Girls Across Sub-Saharan Africa From Returning to School » (Accès refusé aux répliques du COVID-19 : la grossesse chez les adolescentes menace d'empêcher un million de filles de retourner à l'école en Afrique subsaharienne). Août 2020. https://www.wvi.org/sites/default/files/2020-08/Covid19%20Aftershocks_Access%20Denied_small.pdf.
- 113 World Vision International. « UNICEF Learning Circles (Education + Cash) Project Monitoring Report ». Novembre 2020.
- 114 Équipe MEAL de World Vision Irak. « Baseline and Endline Assessment - September and December – 2019 WFP EMPACT Livelihood and Cash Project » (Évaluation de base et évaluation finale - septembre et décembre - 2019 Projet PAM EMPACT sur les moyens de subsistance et les transferts monétaires). 2019.

Études de cas

- 1 Bayiga, Julie. « Monitoring KEEP II Cash Transfer Program Component » (Suivi de la composante du programme de transfert monétaire KEEP II). Septembre 2019.
- 2 C.A.C. International, LCPI Kenya, FOVET Kenya, et l'Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC). « Kenya Equity in Education Project, Phase II Midline Report » (Projet d'équité dans l'éducation au Kenya, rapport intermédiaire de la phase II). Février 2020.
- 3 Conflict Management Consulting. « Education Emergency In Borno and Adamawa States Aimed at Children Affected by the Conflict of Boko Haram. » (Éducation en situation d'urgence dans les États de Borno et d'Adamawa destinée aux enfants touchés par le conflit de Boko Haram). Février 2020.
- 4 Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques. « Education Under Attack 2020 » (l'Éducation, la cible d'attaques 2020). 2020. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/eua_2020_full.pdf.
- 5 Ikwebe, Wilson I. « AECID Project Final Report » (Rapport final du projet de l'AECID). 2019.
- 6 International Rescue Committee. « Crisis in Syria: The deadliest place for humanitarians » (Crise en Syrie : le lieu le plus meurtrier pour les travailleurs humanitaires). Février 2021, <https://www.rescue.org/article/crisis-syria-deadliest-place-humanitarians>.
- 7 Plan International Nigéria. « SPNO/AECID Baseline Assessment Report 2018 » (Rapport d'évaluation de base SPNO/AECID 2018). Décembre 2018.
- 8 Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR). « Kakuma Camp & Kalobeyei Settlement, Kenya Monthly Operational Update » (Camp de Kakuma et établissement de Kalobeyei, Kenya Mise à jour opérationnelle mensuelle). Janvier 2021, https://www.unhcr.org/ke/wp-content/uploads/sites/1/UNHCR_Kakuma_January-2021_Operational-Updates-1.pdf.
- 9 « Camp de réfugiés de Kakuma et établissement intégré de Kalobeyei » (Camp de réfugiés de Kakuma et établissement intégré de Kalobeyei). 2021. <https://www.unhcr.org/ke/kakuma-refugee-camp>.
- 10 « Nigeria Situation » (Situation du Nigeria). Mars 2021. https://data2.unhcr.org/en/situations/nigeriasituation#_ga=2.155809531.1973709748.1571844796-1590759838.1571844796.

- 11 « Sub Office Dadaab, Kenya Operational Update » (Sous-bureau de Dadaab, Kenya Mise à jour opérationnelle). Janvier 2021. <https://www.unhcr.org/ke/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Dadaab-Operational-Updates-JANUARY-2021-1.pdf>.
- 12 Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) « Cash Transfer Programme: Mechanism for Identification of Eligible Children with Disabilities, » (Programme de transferts monétaires : mécanisme de recensement des enfants handicapés admissibles), consulté en mai 2021.
- 13 « Conditionality in cash transfers: UNICEF Approach » (Conditionnalité des transferts monétaires : l'approche de l'UNICEF). Février 2016, https://static1.squarespace.com/static/56588879e4b0060cdb607883/t/5c5cc5cff9619a11bc4733911549583837660/Conditionality+Cash_UNICEF-Sept+15+2017.pdf.
- 14 « Syria Crisis Humanitarian Situation Report » (Rapport sur la situation humanitaire lors de la crise syrienne). Décembre 20, <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Syria%20Crisis%20Humanitarian%20Situation%20Report%20-%20January%202020-%20December%202020.pdf>.
- 15 « Syrian crisis » (Crise syrienne). Mars 2021. <https://www.unicef.org/emergencies/syrian-crisis>.
- 16 « Whole of Syria Crisis Humanitarian Situation Report » (Rapport sur la situation humanitaire dans l'ensemble de la Syrie). Février 2021. <https://www.unicef.org/media/95851/file/Whole-of-Syria-Humanitarian-SitRep-28-February-2021.pdf>.
- 17 UNICEF « Cash Transfer Programme for Children with Disabilities Monitoring Survey Report » (Rapport d'enquête de suivi du programme de transfert monétaires pour les enfants handicapés). 2019. <https://www.unicef.org/syria/media/5316/file/Cash%20transfer%20programme%20for%20children%20with%20disabilities%202019.pdf>.
- 18 Université de la Colombie-britannique. « Dadaab Camps, » (Camps de Dadaab), <https://ltd.educ.ubc.ca/media/dadaab-camps/>.
- 19 Entraide universitaire mondiale du Canada (EUMC). « Cash for Education in Crisis : a longitudinal assessment of the impact of cash transfers on girls' education » (Les transferts monétaires pour l'éducation en temps de crise : une évaluation longitudinale de leur impact sur l'éducation des filles). 2021.
- 20 « Cash Transfer Household Survey Vulnerability Assessment Scoring Matrix v2020 - KEEP » (Matrice de notation pour l'évaluation de la vulnérabilité des enquêtes sur les transferts monétaires auprès des ménages v2020 - KEEP). 2020.
- 21 « Cash Transfers Selection Process & Criteria Updated » (Processus et critères de sélection des transferts monétaires mis à jour). 2017.
- 22 « Cash Transfer Year 1 Qualitative Early Impact Assessment » (Transfert monétaire - Première année d'évaluation qualitative de l'impact précoce). 2018.
- 23 KEEP Cash Transfer: Access and Usage during the COVID-Restrictive Period Assessment Report » (Transfert monétaire KEEP : rapport d'évaluation sur l'accès et l'utilisation pendant la période restrictive due au COVID-19). 2021.
- 24 World Vision. « Too High a Price to Pay: The Cost of Conflict for Syria's Children » (Un prix trop élevé à payer : le coût du conflit pour les enfants syriens). 2021, https://www.wvi.org/sites/default/files/2021-03/090321_Syria%2010th%20Anniversary%20Global%20Policy%20Report.pdf.



Le rôle des transferts monétaires dans l'amélioration de l'équité et de l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans l'éducation en situation d'urgence



Les transferts monétaires intégrés à une programmation plus large de l'éducation en situation d'urgence sont très efficaces pour surmonter divers obstacles liés à l'offre et à la demande afin d'améliorer l'équité et l'inclusion des filles et des enfants handicapés en ce qui concerne leur accès à l'éducation. Dans de nombreuses situations, la conception des transferts monétaires doit être adaptée pour répondre aux besoins plus importants et spécifiques des filles et des enfants handicapés. Il s'agit notamment du ciblage, de l'utilisation des conditionnalités, de la valeur du transfert et des mécanismes de distribution utilisés par le programme. Des interventions intégrées spécifiques sont nécessaires pour s'attaquer aux obstacles socioculturels, à ceux liés à la protection et aux services éducatifs que ces enfants rencontrent dans leur accès à l'éducation.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



World Vision

DANMARKS INDSAMLING
LILLE LAND, STORT HJERTE

