

MIGRATIONS FORCÉES

revue

numéro 60
mars 2019



Éducation : besoins, droits et accès en déplacement

La **présentation des rédactrices en chef** vous donne un aperçu du contenu de chaque article du thème principal publié dans le numéro 60 de RMF consacré à l'éducation, de même qu'un lien vers l'article concerné.

L'éducation est l'un des aspects les plus importants de nos vies : elle est vitale pour notre développement et notre compréhension mais aussi pour notre réalisation personnelle et professionnelle tout au long de notre existence. En temps de crise, toutefois, des millions de jeunes déplacés se retrouvent privés d'éducation pendant des mois ou des années, un véritable préjudice pour eux-mêmes et pour leurs familles, ainsi que pour leurs sociétés, à court terme comme à plus long terme.

Dans le numéro 60 de RMF, des auteurs à travers le monde entier débattent des meilleurs moyens pour améliorer l'accès à une éducation de qualité tant en situation d'urgence que pendant une période de réinstallation et dans un contexte d'asile.

Ces auteurs variés représentent des gouvernements, des bailleurs internationaux, des organisations non gouvernementales, des agences de l'ONU, la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, des académies, des projets éducatifs locaux et un cabinet d'avocats. En certains parmi les auteurs ont eux-mêmes vécu ces défis d'apprendre et d'enseigner tout en étant déplacés.

Visitez www.fmreview.org/fr/education-deplacement pour consulter cette **présentation des rédactrices en chef**, le magazine complet et les articles individuels (disponibles en anglais, en français, en arabe et en espagnol).

Pour recevoir des exemplaires imprimés, veuillez écrire aux rédactrices en chef à fmr@qeh.ox.ac.uk.

Marion Couldrey et Jenny Peebles
Rédactrices en chef de la Revue des Migrations Forcées

fmr@qeh.ox.ac.uk www.fmreview.org
+44 (0)1865 281700 @fmreview

Donner priorité à l'éducation dans les situations d'urgence

Monsieur l'ambassadeur Manuel Bessler, directeur de l'Aide humanitaire Suisse et directeur général adjoint de Direction suisse du développement et de la coopération (DDC), nous présente la question en parlant sans ambages des dizaines d'années pendant lesquelles les bailleurs et la communauté internationale ont négligé l'éducation dans le cadre des interventions humanitaires ([Bessler](#)). L'éducation était considérée plutôt comme un objectif de développement à long terme et non pas comme une priorité pendant les situations d'urgence ; toutefois, cette approche va à l'encontre des priorités des familles déplacées elle-même et du rôle vital et protecteur de l'éducation durant les conflits et les crises. Aujourd'hui, nous sommes beaucoup plus conscients des nombreux enjeux, à court terme et à long terme, lorsque les jeunes perdent accès à l'éducation. Il faut donc adopter des approches collaboratives et novatrices, soutenues par d'importants engagements financiers et opérationnels. Le gouvernement suisse a augmenté son appui financier à l'éducation et appelle les autres acteurs à en faire de même.

Les défis pour accéder à l'éducation et comment les surmonter

Il existe une multitude d'obstacles de différents types qui entravent l'accès à une éducation de qualité. Dans de nombreux pays touchés par les conflits, les systèmes éducatifs et les environnements d'apprentissage physiques se trouvaient déjà dans un mauvais état ([Bessler](#) ; [BrayWatkins](#)), une situation que les effets du conflit risquent d'amplifier.

Les impacts physiques des conflits peuvent mettre les **écoles hors d'usage** suite à leur endommagement ou leur destruction, ou parce qu'elles sont utilisées à des fins militaires en tant qu'abris pour personnes déplacées ; les conflits entraînent également des **pénuries d'enseignants** ([Singh-Tocchio](#) ; [BrayWatkins](#)). Il est plus difficile pour les enfants de se rendre à l'école, non seulement parce que les trajets scolaires sont plus dangereux mais aussi à cause de l'augmentation générale de la **violence** tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'enceinte scolaire ([BrayWatkins](#) ; [Iversen-Oestergaard](#)).

Les conflits peuvent aussi avoir un impact considérable sur le **bien-être psychologique** des enfants et perturber leurs capacités d'apprentissage. Le **besoin de se sentir en sécurité** est essentiel pour pouvoir apprendre, et plusieurs articles étudient comment contribuer à créer ce sentiment de sécurité ([Singh-Tocchio](#) ; [BrayWatkins](#) ; [McEvoy](#)). En Afghanistan, où les enfants et leurs familles se heurtent à des risques physiques très concrets, les programmes psychosociaux peuvent contribuer à renforcer le sentiment de sécurité personnelle des enfants et leur capacité à gérer le **stress et les traumatismes**. Une initiative conjointe du Conseil norvégien pour les réfugiés et de l'université de Tromsø aide les élèves à identifier les sentiments de stress et leur enseigne des techniques pour se calmer. Les enfants apprennent également à visualiser un « espace sûr », qui les aide à surmonter leurs souvenirs traumatisants ainsi que les sources quotidiennes de stress. Ils sont également encouragés à jouer et à aborder diverses stratégies pour préserver leur sécurité physique. Les résultats des pilotes sont prometteurs et le programme peut être mis en œuvre pratiquement n'importe où ([McEvoy](#)).

Dans un article, un auteur travaillant en Syrie aborde la question des puissants traumatismes dont souffrent les personnes déplacées de l'intérieur (PDI), y compris les enfants ([Khadhour](#)). La fondation Aga Khan a réagi en intégrant un volet de



Deux réfugiées syriennes en Turquie font leurs devoirs après l'école.

soutien psychosocial à ses programmes **de développement de la petite enfance**, qui met particulièrement l'accent sur des séances d'apprentissage parental destinées tant aux parents PDI qu'aux parents des communautés d'accueil. Ces séances aident les familles à faire face leurs propres traumatismes et à ceux dont souffrent leurs enfants. Même s'il a été adapté au cours du temps, ce programme a rencontré deux grandes difficultés : l'assistance irrégulière des participants et parvenir à garantir la participation des pères. L'introduction de mesures incitatives ainsi qu'un plus grand recours à la technologie mobile pourraient contribuer à surmonter ces deux défis.

Au Yémen et au Kenya, le Croissant-Rouge et la Croix-Rouge ont formé des bénévoles qui forment des partenariats avec les écoles pour établir des **espaces amis des enfants** dans lesquels les enfants peuvent jouer, bénéficier d'un soutien psychosocial, apprendre des techniques de protection mais aussi apprendre des sujets connexes tels que les droits des enfants et la prévention du mariage précoce ([Singh-Tocchio](#)).

La **pauvreté** entrave l'accès à l'éducation. En Iran, un nouveau décret gouvernemental de 2015 a supprimé les obstacles juridiques et permis aux enfants afghans sans-papiers de s'inscrire dans les écoles ordinaires mais de nombreuses familles afghanes ne parviennent pas à en assumer les coûts, tels que les uniformes, les fournitures scolaires et le transport si l'école se trouve à distance. Les familles ne disposant pas des papiers nécessaires peuvent seulement gagner leur vie dans l'économie informelle ; un grand nombre d'entre elles s'en remettent à leurs enfants pour obtenir un revenu. Le Conseil norvégien pour les réfugiés aide les ménages à obtenir les papiers nécessaires ainsi que des moyens de subsistance, et recourt également à des distributions d'espèces pour améliorer l'accès à l'éducation et la rétention scolaire. Des modalités nouvelles ou différentes de transferts monétaires pourraient s'avérer nécessaire pour garantir que l'argent soit utilisé de manière plus efficace à des fins éducatives ([Shammout-Vandecasteele](#)). La question du recours à des distributions non monétaires en tant que mesures incitatives est également abordée ([Khaddour](#)). Un autre article identifie la pauvreté familiale comme l'une des raisons pour lesquelles certains enfants sont exclus du secteur de l'éducation en Jordanie. À moins de multiplier les efforts pour garantir la satisfaction de leurs besoins, il existe un risque que ce groupe et que d'autres groupes d'apprenants se retrouvent sans options éducatives et avec une protection limitée ([Chinnery](#)). Enfin, des étudiants réfugiés au Royaume-Uni parlent de leurs difficultés pour accéder au financement des études, au logement et aux prestations sociales, et de l'impact sur leur capacité à étudier ([OLive](#)) ; les bourses peuvent s'avérer particulièrement utiles mais elles doivent être plus largement disponibles, mieux coordonnées et davantage promues.

Le **genre** représente encore aujourd'hui une barrière imposante dans de nombreuses situations. L'éducation des filles est constamment sous-valorisée tandis que les stéréotypes de genre ne sont pas suffisamment remis en question. Les conflits et les déplacements menacent les grands accomplissements réalisés pour garantir le droit à

l'éducation des garçons et des filles ; par exemple, au Soudan du Sud, qui a connu de nombreuses années de guerre, de conflits violents et de déplacements, on estime que seulement 25 % des filles sont inscrites à l'école primaire. Les auteurs d'articles par Oxfam IBIS et la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge exhortent l'ensemble des acteurs impliqués dans les situations d'urgence à intégrer les spécificités liées au genre dans leurs programmes éducatifs ([Iversen-Oestergaard](#) ; [Singh-Tocchio](#)). Il faut remettre en question les stéréotypes de genre et les faire évoluer ; il faut surmonter les obstacles économiques ; et il faut combattre la violence basée sur le genre, à l'intérieur des écoles comme à l'extérieur ([Erden](#)). Les stéréotypes de genre influence également le niveau d'engagement des pères par rapport aux mères ([Khaddour](#) ; [Belghazi](#)), tandis qu'un plus grand nombre de garçons risquent d'être déscolarisés afin d'occuper un emploi informel ([Erden](#)).

Inversement, dans certains cas le rôle prédominant des femmes dans l'éducation des enfants peut se transformer en avantage. Au Royaume-Uni, la plus grande implication des femmes réfugiées réinstallées au moment d'accompagner leurs enfants à l'école ou dans les garderies ouvre des possibilités d'apprendre l'anglais, de se faire des amis, d'en apprendre plus sur le système éducatif du Royaume-Uni (et donc d'être mieux à même de soutenir l'éducation de ses enfants) et de suivre de nouvelles opportunités de formation ([Belghazi](#)).

Au Rwanda, des services éducatifs destinés aux enfants réfugiés sont bien établis mais le niveau d'accès des **enfants handicapés** est préoccupant, y compris les enfants souffrant de handicap au niveau intellectuel ou de la communication ([Barrett-Marshall-Goldbart](#)). Pour améliorer leur accès à l'éducation et combattre l'isolement social, une plus grande sensibilisation est nécessaire, ainsi que de meilleures méthodes d'enregistrement, des formations plus poussées et un recours plus fréquent à l'enseignement général plutôt qu'à la ségrégation. Un article consacré à l'alphabétisation fonctionnelle des adultes en Ouganda met en évidence la faible participation des personnes handicapées, qu'elles soient de sexe masculin ou féminin, et propose de procéder à des évaluations des besoins spécifiques qui pourraient contribuer à l'instauration d'environnements d'apprentissage plus accessibles ([Lanciotti](#)). Enfin, un autre article sur l'accès à l'éducation au Royaume-Uni met en lumière le manque de places dans les établissements scolaires pour les enfants demandeurs d'asile et réinstallés présentant des besoins éducatifs spéciaux ([Gladwell](#)).

Les violences et les contraintes sexuelles par le personnel enseignant constituent un problème à la fois choquant et considérable dans certains contextes. Elles se perpétuent pourtant dans un quasi-silence. War Child UK a travaillé auprès des enfants de République centrafricaine pour mettre en lumière les pratiques de « sexe en échange de notes ». Les facteurs contribuant à ces pratiques sont la mauvaise gouvernance scolaire ; la culture de violence et de corruption ; et le manque de ressources pour financer les salaires et la formation du personnel, de systèmes de signalement, d'engagement de la part des parents et de système judiciaire fonctionnel. L'attention accrue que la communauté internationale porte au nombre croissant d'élèves dans les écoles ne doit pas ignorer les questions de sécurité et de responsabilité, mais plutôt promouvoir de meilleurs moyens de signaler les abus et d'y mettre fin, et, plus généralement, de sensibiliser aux risques encourus par les enfants et les communautés scolaires. ([BrayWatkins](#)).

Une série d'articles de ce numéro se penchent sur les difficultés particulières pour accéder à l'éducation au Royaume-Uni, principalement en conséquence du **système éducatif** du pays et de sa **législation en matière d'immigration et d'asile** ([Gladwell](#) ; [Baron](#) ; [OLive](#)). Un article par une chargée d'affaires juridiques met en lumière l'impact des limitations sur le droit des demandeurs d'asile à étudier qui sont entrées en vigueur en 2018, à cause desquelles de nombreux jeunes ont dû abandonner leurs études ou n'ont pas été en mesure d'accéder à des moyens de financer leurs

études et à un logement ([Baron](#)). Depuis cette politique a été considérablement modifiée suite à des constatations judiciaires, à une forte couverture médiatique et à des interventions par des parlementaires. Un autre article, par le Refugee Support Network, examine les obstacles à l'éducation au Royaume-Uni et les obstacles à la réussite éducative, tant au niveau systémique qu'au niveau scolaire ([Gladwell](#)). Cette recherche a identifié six principaux facteurs qui influent sur la capacité des enfants à s'épanouir dans l'éducation : présence d'un adulte attentif et engagé ; adaptation du programme scolaire ; disponibilité d'un accompagnement pastoral et psychologique ; partenariats pour donner des conseils, des orientations et un soutien en milieu scolaire ; soutien par les pairs et sensibilisation à la migration forcée ; et formation ciblée pour l'ensemble du personnel. Des recommandations supplémentaires sont données aux autorités gouvernementales et locales.

Plusieurs articles abordent la question des obstacles **linguistiques**, par exemple des obstacles particuliers pour les réfugiés syriens en Turquie ([HauberÖzer](#)), pour les enfants non accompagnés dans les abris publics des États-Unis ([Diebold-Evans-Hornung](#)), parmi les réfugiés en Ouganda ([Lanciotti](#)) et pour les enfants déplacés en Thaïlande dont la langue maternelle est le birman ([Purkey-Irving](#)). Une grande importance est accordée aux enfants déplacés et réinstallés qui continuent d'utiliser et d'apprendre leur langue maternelle ([Belghazi](#)). À ce problème de la langue vient s'ajouter la perception courante, mais nuisible, selon laquelle les personnes qui peinent à parler une autre langue manquent de capacités et d'intelligence. ([OLive](#); [HauberÖzer](#)). Toutefois, l'enthousiasme démontré par les enfants et les jeunes adultes au moment d'apprendre, tel que mis en lumière dans l'article par 23 étudiants réfugiés au Royaume-Uni ([OLive](#)), dément cette perception, tout comme la popularité des initiatives de la société civile qui proposent des possibilités d'apprentissage ([Hagan](#)).

Dans certains contextes, c'est la **faible qualité de l'enseignement** qui a un impact significatif sur l'apprentissage des enfants. Un article écrit par plusieurs enseignants réfugiés des camps de Dadaab au Kenya ([Duale-Leomoi-Aden-Oyat-Dagane-Abikar](#)) examine le manque de développement professionnel à disponibilité des enseignants réfugiés ; à cela s'ajoutent des programmes d'enseignement inadaptés sur le plan culturel, des salles de classe surpeuplées, le recours aux châtiments corporels et des conditions de travail précaires. Ces auteurs réfugiés appellent à une réforme fondamentale de l'éducation des réfugiés et souligne l'importance de garantir la participation de ces derniers au moment de planifier mais aussi de dispenser l'enseignement.

Qu'est-ce que le bon apprentissage ?

Les organismes humanitaires et les bailleurs ont rarement l'occasion de réfléchir suffisamment aux théories de l'apprentissage, mais ce manque de base théorique pourrait limiter l'efficacité des programmes éducatifs. L'application rétrospective d'une théorie de l'apprentissage à un programme éducatif non formel à Dadaab, au Kenya, a permis d'évaluer comment les jeunes apprenaient et d'identifier les lacunes d'apprentissage qui subsistaient ([Krupar-Anselme](#)). Par une application plus large des théories de l'apprentissage par les organismes humanitaires (accompagnée des financements nécessaires), il serait possible d'améliorer la qualité et la pertinence des programmes éducatifs dans les contextes touchés par les crises.

Favoriser la participation des apprenants et des parents

Plusieurs auteurs soulignent à quel point il est important de **faire participer les parents et les communautés** en général dans le travail auprès des enfants. Il faut encourager les parents et leur permettre de participer aux activités à l'école et à domicile ([McEvoy](#) ; [Khaddour](#) ; [Shammout-Vandecasteele](#)). Lorsque les parents sont encouragés à comprendre la

valeur de l'éducation, cela les motive également à scolariser durablement leurs filles ([Shammout-Vandecasteele](#)).

De la même manière, il est important de favoriser la **participation des jeunes eux-mêmes**, par exemple en leur apportant un appui pour qu'ils conduisent leurs propres recherches afin d'identifier l'ampleur des contraintes sexuelles ([BrayWatkins](#)), pour qu'ils puissent s'exprimer, y compris lorsque des enfants réinstallés visitent leur nouvelle école ([Belghazi](#)), et pour qu'ils puissent être physiquement présents et soutenus lorsque des évaluations des besoins particuliers sont réalisées ([Barrett-Marshall-Goldbart](#)).

Programmes scolaires, accréditations et intégration

Plusieurs articles abordent le rôle des **programmes scolaires**, quand ils sont pertinents et adaptés, dans la mesure où ils peuvent apporter un enseignement correctif ou de rattrapage et des possibilités de progresser au sein du système éducatif du pays d'accueil. L'**accréditation** est un aspect connexe, et un élément important pour permettre la progression des élèves et leur intégration, comme c'est le cas pour les élèves palestiniens ([Kelcey](#)), les enfants non accompagnés dans les centres d'accueil aux États-Unis ([Diebold-Evans-Hornung](#)) et les étudiants migrants en Thaïlande ([Purkey-Irving](#)). Au Nigeria, Street Child aide les autorités à mettre au point un programme national accrédité d'éducation en situation d'urgence, conçu pour permettre l'**intégration** des enfants déplacés dans le système éducatif général ([Lacey-Viola](#)). En revanche, en Grèce, malgré les efforts du gouvernement pour intégrer les étudiants au système scolaire général, certaines des politiques ont abouti à la ségrégation des enfants réfugiés vivant en centre d'accueil (entrée en des cours de l'après-midi à leur seule intention) ; à l'opposé, les élèves intégrés dans les programmes d'enseignement généraux, bénéficiant également de cours d'accueil supplémentaires le matin, sont mieux parvenus à tisser des relations et à améliorer leurs compétences linguistiques et sociales ([Simopoulos-Alexandridis](#)).

Apprentissage connecté

Les technologies numériques sont de plus en plus fréquemment utilisées pour favoriser l'accès à l'éducation dans les contextes de conflit, de crise et de déplacement. Ce type d'« apprentissage connecté » est utilisé au Liban, notamment pour atteindre les réfugiés syriens et les étudiants libanais vivant dans les zones les plus reculées, parfois en recourant à l'apprentissage mixte qui allie des méthodes d'enseignement traditionnelles et en ligne ([ElGhali-Ghosn](#)). Ces cours sont d'autant plus attractifs que leur coût est peu élevé et qu'ils sont adaptés au marché du travail contemporain. Toutefois, il reste des défis à surmonter, notamment la bureaucratie, le manque de sensibilisation, la résistance culturelle, les lacunes de compétences et la lenteur des connexions Internet. Parallèlement, au Rwanda, les étudiants peuvent suivre depuis 2013 un programme universitaire de premier cycle accrédité par les États-Unis, basé sur un modèle d'apprentissage mixte, grâce à un partenariat entre l'ONG Kepler et l'Université du sud du New Hampshire ([Dushime-Manirafasha-Mbonyinshuti](#)). Trois diplômés de ce cours expliquent la valeur de ce type d'opportunité et soulignent le besoin de rendre les possibilités d'enseignement supérieur a) plus inclusives, b) accréditées et c) axées sur la préparation du travail.

Initiatives de la société civile

Un certain nombre d'articles se penchent sur des initiatives de la société civile, qui soutiennent les enfants et les jeunes dans leur désir d'apprentissage. L'un de ces articles décrit comment des initiatives bénévoles sont apparues pour répondre au besoin criant d'éducation informelle, dans la mesure où l'accès à la scolarisation est de plus en plus limité pour les demandeurs d'asile et les migrants en France ([Hagan](#)) ; les demandeurs d'asile voient l'éducation comme un moteur

de changement et d'amélioration, un élément essentiel d'intégration et de progrès, c'est pourquoi le School Bus Project (Projet Bus-école) et d'autres projets cherchent à les aider.

Au Royaume-Uni, certaines écoles se font les championnes de la diversité des élèves et établissent des groupes internationaux et des espaces dédiés au sein de l'école pour aider les enfants réfugiés, demandeurs d'asile et migrants, ainsi que les mineurs non accompagnés, à sentir qu'ils font partie du groupe et qu'ils peuvent s'exprimer ; d'autres partenariats aidaient les femmes réfugiées à rencontrer des homologues et à trouver un emploi ([Belghazi](#)).

Programmation à long terme

Plusieurs articles abordent la nécessité d'adopter une perspective à long terme de l'éducation en situation d'urgence, tant au niveau des programmes que du financement. L'expérience en République démocratique du Congo et au Nigéria démontre comment il est possible de poser les bases d'améliorations durables dans l'éducation dès les premières étapes d'une intervention d'urgence ([Lacey-Viola](#)). À cette fin, il est primordial de renforcer les **compétences scolaires et pédagogiques essentielles**, dont la gouvernance scolaire, la gestion des classes, l'évaluation des élèves, l'apprentissage centré sur les enfants et la discipline positive ; l'établissement de projets générateurs de revenus au sein de l'école a permis de lever des fonds pour améliorer l'école et poursuivre durablement ces projets, tout en suscitant la participation des parents et en élargissant les compétences pratiques et professionnelles des élèves. Au Nigéria, des **centres d'apprentissage temporaires** ont été construits de manière à pouvoir être facilement convertis ultérieurement en structures permanentes, à faible coût ; ils sont soutenus par des comités éducatifs communautaires. La **formation supplémentaire d'enseignants communautaires** a permis de multiplier le nombre d'enseignants qualifiés dans les zones difficiles d'accès. Plus important encore, tout cela s'est fait en collaboration avec les autorités publiques.

En Iran, la nature prolongée du déplacement demande une **approche du développement** à plus long terme qui donne suffisamment de temps aux acteurs de l'éducation pour mettre en œuvre les changements apportés aux politiques ([Shammout-Vandecasteele](#)). Parallèlement, en Jordanie, alors que l'intervention passe du volet humanitaire au volet de développement, l'absence de planification d'une **transition adaptée** se traduit par l'exclusion de certains groupes d'apprenants vulnérables ([Chinnery](#)). Les éléments suivants sont nécessaires : des cadres de transition clairs et exhaustifs et une vision commune ; des consultations auprès d'un large éventail de parties prenantes ; des rôles et des responsabilités clairement définies ; et des ressources suffisantes accompagnées d'un renforcement des capacités.

La capacité d'appliquer les compétences de lecture, d'écriture et de calcul au quotidien (c'est-à-dire « **l'alphabétisation fonctionnelle des adultes** » – FAL),

est cruciale pour que les réfugiés puissent exercer leurs droits à l'éducation, au développement et à participer à la société, c'est pourquoi il s'agit d'un élément essentiel pour la réalisation des objectifs à long terme du Cadre d'action global pour les réfugiés. Toutefois, peu de financements sont affectés à la FAL, même lorsqu'elle est intégrée aux plans d'intervention nationaux ; il faut multiplier considérablement les investissements dans ce domaine ([Lanciotti](#)).

Des données tangibles pour élaborer les programmes, en incluant les perspectives locales

Les bailleurs doivent veiller à financer non seulement les programmes éducatifs mais aussi la production de **recherches solides** qui apportent davantage de preuves de modèles éducatifs efficaces et adaptés. Cela signifie également de financer des recherches auxquelles les personnes et les institutions sur le terrain peuvent accéder librement, qui sont conçues pour elles et qui tiennent compte de leur opinion. L'analyse des propositions de financement de recherches éducatives révèle une absence inquiétante de **contributions de la part des acteurs locaux et des utilisateurs finaux**. En règle générale, les approches sont élaborées par des acteurs issus de pays stables à revenus élevés, pour être utilisées par des acteurs dans des contextes d'urgence ([Alalami](#)).

Un autre article exprime ses préoccupations en constatant que la relation entre le bien-être psychosocial et les résultats d'apprentissage est toujours basée sur une observation générale et a besoin d'être étudiée davantage ([Singh-Tocchio](#)).

Outils

Deux articles de Save the Children décrivent des outils utilisables pour permettre l'accès à l'éducation en situation d'urgence. L'outil Holistic Assessment of Learning and Development Outcomes (« Évaluation globale des résultats d'apprentissage et de développement », HALDO) est conçu pour aider les praticiens à mieux comprendre les besoins des apprenants âgés de 4 à 12 ans ([D'Sa-Krupar-Westrope](#)). Quant à la boîte à outils Improving Learning Environments Together (« Améliorer ensemble les environnements d'apprentissage », ILET), elle a été développée afin de trouver des moyens d'améliorer les environnements d'apprentissage grâce à la participation communautaire. Elle permet de réaliser des évaluations des atouts et des faiblesses d'une école, et de les obtenir rapidement pour nourrir une discussion puis l'élaboration d'un plan d'amélioration de l'école ; les projets pilotes ont mis en lumière divers dilemmes intrinsèques à l'aide au développement mais ont également démontré l'utilité de cette boîte à outils pour mobiliser des solutions et l'appropriation au niveau local (et par là-même, éventuellement la durabilité à long terme) ([Bali](#)).

La **Revue Migrations Forcées** (RMF) constitue un forum qui permet l'échange régulier d'expériences pratiques, d'informations et d'idées entre les universitaires, les réfugiés et les déplacés internes, et tous ceux qui travaillent avec eux. Elle est publiée en français, en anglais, en arabe et en espagnol par le Centre d'études sur les réfugiés du Département pour le développement international de l'Université d'Oxford.

Les vues exprimées dans RMF ne reflètent pas nécessairement l'opinion des rédactrices, du Centre d'études sur les réfugiés ou de l'Université d'Oxford.

Nous souhaitons remercier Marina Anselme (RET International), Anthony Nolan (Save the Children International) et Jessica Oddy (Save the Children UK) pour leur assistance en tant que conseillers sur notre thème central, de même que les bailleurs suivants pour le soutien apporté à ce numéro : Dubai Cares, Jesuit Refugee Service, Oxfam IBIS, RET International, Université du sud du New Hampshire, Direction suisse du développement et de la coopération et UNHCR/Section Éducation. Nous souhaitons également remercier le soutien apporté par tous nos autres bailleurs, pour lequel nous leur sommes extrêmement reconnaissants.

