

INEE

NOTE D'ORIENTATION

LE SOUTIEN PSYCHOSOCIAL

facilitation du bien-être
psychosocial et de l'apprentissage
social et émotionnel





An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

Le Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE) est un réseau mondial ouvert de représentants d'organisations non gouvernementales, d'agences des Nations Unies, d'organismes donateurs, de gouvernements et d'établissements universitaires qui œuvrent ensemble pour garantir le droit à une éducation de qualité pour toutes les personnes touchées par les crises. Pour en savoir plus, veuillez consulter www.inee.org/fr/

Publiée par :

INEE

c/o de International Rescue Committee (Comité international de secours), Inc.

122 East 42nd Street

New York, NY 10168-1289

États-Unis

Tous droits réservés © INEE 2018

Tous droits réservés. Ce matériel est protégé par le droit d'auteur, mais peut être reproduit par toute méthode à des fins éducatives. Il est interdit de reproduire ce texte en d'autres circonstances, le réutiliser dans d'autres publications, le traduire ou l'adapter sans la permission préalable du titulaire des droits d'auteur. Communiquez avec nous par courriel à network@inee.org.

Cover image: Stacy Hughes

NOTE D'ORIENTATION

LE SOUTIEN PSYCHOSOCIAL

facilitation du bien-être
psychosocial et de l'apprentissage
social et émotionnel

INEE

An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

Remerciements

Cette Note d'orientation a été commandée par le secrétariat de l'INEE et rédigée par Zahirah McNatt, le Dr Neil Boothby, le Dr Mike Wessells et Rita Lo du Columbia Group for Children in Adversity (CGCA). Des recherches techniques et de rédaction supplémentaire ont été réalisées par Jo Kelcey de NYU Steinhard.

Cette Note d'orientation sur le soutien psychosocial a été mise au point par le groupe de travail sur les normes et les pratiques et le groupe de travail sur les politiques d'éducation de l'INEE. Un groupe de référence, composé de membres du groupe de travail de l'INEE ainsi que des experts externes de la santé mentale, de la protection de l'enfant, de l'éducation et du soutien psychosocial, ont examiné les ébauches de cette note. La publication a été dirigée et coordonnée par Laura Davison (INEE). Minna Peltola (Finn Church Aid) et Friedrich Affolter (UNICEF), codirecteurs du sous-groupe du PSS-SEL de l'INEE, ont apporté leur supervision et conseils techniques à ce projet.

L'INEE aimerait exprimer sa reconnaissance envers les membres suivants du groupe de référence du PSS-SEL pour leur apport précieux : Dean Brooks (INEE) ; Rena Deitz (IRC) ; Andrea Diaz-Varela (Right To Play) ; Julia Finder (Creative Associates International) ; Paul Frisoli (IRC) ; Maria-Agnese Giordano (Cluster éducation) ; Sarah Harrison (IASC MHPSS Reference Group) ; Rosanna Howlett (UNRWA) ; Camilla Lodi (Norwegian Refugee Council) ; Raj'a Omar (UNRWA) ; Jon-Håkon Schultz (l'Université de Tromsø, Norvège) ; Zeynep Turkmen Sanduvac (Mavi Kalem Social Assistance & Charity Association) ; Suha Tutunji (Jusoor) ; Wendy Wheaton (USAID) ; Anna Wilson (UNRWA). Nous remercions tout particulièrement Benil Mostafa (INEE) et Teresa Wolverton (INEE) pour leur aide lors de la révision des phases finales de nos travaux. Hannah Chandler (Mailman School of Public Health) a également soutenu le CGCA au cours du processus de révision.

L'INEE aimerait reconnaître, en outre, la contribution des membres de la Social and Emotional Learning Community of Practice (SEL CoP), en particulier, Alison Joyner (Aga Khan Foundation); Caroline Keenan (Save the Children); Tia Kim (Committee for Children); Stephen Richardson (consultant indépendant); Nikhit D'Sa (Save the Children); Meridith Gould (consultante indépendante); Rebecca Bailey (Harvard Graduate School of Education); Lindsay Brown (NYU Global TIES). L'INEE remercie particulièrement Rena Deitz (IRC) pour son travail de coordination des conseils de la SEL CoP.

L'INEE exprime sa reconnaissance envers le Groupe de référence du Comité permanent inter-agences pour la santé mentale et le soutien psychosocial (IASC MHPSS), coordonné par Sarah Harrison, pour sa contribution à cette note d'orientation.

La révision de ce document a été assurée par Dody Riggs.

Le graphisme a été assuré par Svilen Andreev.

Pour l'élaboration de ce rapport, l'INEE a pu compter sur des dizaines d'agences, de fondations et d'institutions qui soutiennent le réseau depuis sa création. L'INEE aimerait notamment remercier USAID, Education Above All-Protecting Education in Insecurity and Conflict (EAA-PEIC) et le gouvernement des Pays-Bas pour leur soutien généreux au Programme pour la consolidation de la paix, l'éducation et le plaidoyer, mis sur pied par l'UNICEF, ce qui a facilité l'élaboration de cette note d'orientation. Pour une liste complète des soutiens, veuillez consulter le site Web de l'INEE : <http://www.inee.org/fr/donateurs/>

Table des matières

Abreviations	6
Introduction	7
Pourquoi cette note d'orientation ?	10
A qui se destine cette note d'orientation ?	11
Documents de référence clés	12
Comment cette note d'orientation est-elle structurée ?	12
Section I: Définitions et principes	14
Section II: Stratégie	26
Domaine 1: Normes fondamentales	27
Domaine 2: Accès et environnement d'apprentissage	36
Domaine 3: Enseignement et apprentissage	45
Domaine 4: Enseignants et autres personnels de l'éducation	59
Domaine 5: Politique éducative	65
Conclusion	72
Glossaire	73
Bibliographie	77
Ressources supplémentaires	84

Abreviations

EA	éducation accélérée
AEWG	Groupe de travail sur l'éducation accélérée
ZDR	zone de responsabilité
BLP	Programme d'apprentissage
EAE	espaces amis des enfants
GTPE	Groupe de travail sur la protection de l'enfance
CPI	Comité permanent inter-organisations
INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence
CICR	Comité international de la Croix-Rouge
FICR	Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge
OIM	Organisation internationale pour les migrations
IRC	Comité international de secours
MHA	Mental Health America of Greater Houston
MdE	ministère de l'Éducation
ONG	Organisation non gouvernementale
NRC	Norwegian Refugee Council
PSP	premiers soins psychologiques
SPS/ PSS	soutien psychosocial
APE	association de parents d'élèves et d'enseignants
TSPT	trouble de stress post-traumatique
SCR	Sociétés du Croissant-Rouge
SEL	apprentissage social et affectif (ASA)
FPET	formation professionnelle et enseignement technique
ONU	Organisation des Nations Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiative des Nations-Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
USAID	United States Agency for International Development
OMS	Organisation mondiale de la Santé
EAJ	espaces amis des jeunes

INTRODUCTION

Nous assistons à une multiplication des crises humanitaires partout dans le monde résultant d'une croissance de ces phénomènes : conflits armés, violence régionale, catastrophes naturelles et d'origine humaine et événements climatiques qui entraînent d'importants déplacements de population. Bon nombre de ces événements se sont prolongés et ont eu des effets mesurables sur le bien-être des jeunes et des enfants. La migration forcée entraîne des perturbations à long terme sur tous les aspects de la vie quotidienne, dont le logement, la santé, la salubrité, les loisirs et l'éducation. Au moment de la publication de cette note d'orientation, plus de 65 millions de personnes, dont la moitié est âgée de moins de 18 ans, sont réfugiés, demandeurs d'asile ou personnes déplacées à l'intérieur de leur pays (HCR, 2016). L'incertitude de leur situation et la nature de plus en plus prolongée du déplacement ainsi que les défis quotidiens de la vie et le manque de solutions à long terme sur leur sort entraînent un risque accru de sentiments de souffrance, de désespoir et de découragement chez les jeunes réfugiés et personnes déplacées de force.

Les crises humanitaires, lourdes de conséquences pour les jeunes et les enfants, peuvent parfois également perturber les relations familiales et la cohésion sociale et engendrer des sentiments d'isolement, d'incertitude, de peur, de colère, de perte et de tristesse. Une exposition prolongée à une catastrophe ou à un conflit sans mesures d'atténuation adaptées peut nuire à la santé tant physique que mentale. L'impact des crises sur les dynamiques familiales et communautaires se répercute sur le développement des jeunes et des enfants. Une exposition à l'adversité, surtout chez les enfants en bas âge, peut nuire, de façon permanente, à l'apprentissage, au comportement et à la santé physique et mentale (Shonkoff, Boyce & McEwen, 2009). Si une certaine exposition au stress est normale, voire nécessaire au développement des enfants — ceux-ci doivent subir du stress émotionnel afin de développer des mécanismes d'adaptation et des aptitudes à résoudre des problèmes — le type de stress provoqué par un conflit ou une catastrophe naturelle peut être néfaste en cas d'activation intense, répétée et prolongée du système de réponse au stress de l'organisme. C'est d'autant plus le cas en l'absence du soutien et de la protection d'un adulte (Center on the Developing Child, 2016 ; Shonkoff & Garner, 2012).

De plus, le déplacement de force réduit souvent l'accès à une éducation de qualité et nuit ainsi à l'apprentissage des enfants. À l'échelle mondiale, une proportion élevée des enfants non scolarisés vit dans des zones touchées par le conflit : 35 % des enfants en l'âge d'aller à l'école primaire, 25 % des jeunes en âge de fréquenter le premier cycle de l'école secondaire et 18 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'école secondaire. Bon nombre des jeunes et des enfants les plus pauvres du monde vivent dans des zones à risque élevé de catastrophes naturelles, telles que les inondations, les sécheresses ou de tempêtes violentes (UNICEF, 2016). Les carences d'apprentissage et de développement des capacités qui en résultent chez ces jeunes augmentent, à long terme, leur risque de chômage, de précarité salariale, de stigmatisation et d'autres difficultés économiques et sociales (Groupe de référence CPI, 2010).

Au-delà de ces préoccupations, l'éducation est un droit fondamental dont tous les enfants, y compris ceux touchés par des urgences et des crises humanitaires, sont titulaires. De nombreux instruments juridiques internationaux, qu'ils soient contraignants ou non, garantissent le droit à l'éducation.¹ Or, alors que l'augmentation du besoin de protection en situation de crise nécessite une réponse tant sur le plan scolaire que psychosocial, on accorde souvent une priorité insuffisante au droit à l'éducation. Pour ces raisons, il incombe à la communauté internationale de continuer d'assurer une éducation aux jeunes et aux enfants déplacés par des crises. Les éducateurs, quant à eux, doivent adapter leurs programmes de façon à soutenir et à améliorer le bien-être psychosocial de jeunes et d'enfants par des mesures de SPS et des activités de ASA. Un enseignement qui favorise le bien-être psychosocial des jeunes et des enfants touchés par des crises peut les amener à être plus disposés à apprendre et à participer pleinement à leur éducation.

1 Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948 (Articles 2, 26). Quatrième Convention de Genève, 1949 (Articles 3, 24, 50) Protocole additionnel II, 1977 (Article 4.3 (a)). Convention relative au statut des réfugiés, 1951 (Articles 3, 22). Pacte international relatif aux droits civils et politiques, 1966 (Article 2). Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966 (Articles 2, 13, 14). Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1979 (Article 10). Convention relative aux droits de l'enfant, 1989 (Articles 2, 22, 28, 29, 30, 38, 39). Statut de Rome de la Cour pénale internationale, 1998 (Articles 8.2.b.ix et 8.2.e.iv). Principes directeurs relatifs au déplacement interne (non contraignant), 1998 (Paragraphe 23). Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006 (Article 24). Résolution 290 adoptée lors de la Soixante-quatrième session de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le droit à l'éducation dans les situations d'urgence, 2010. Résolution 1998 du Conseil de sécurité des Nations Unies sur les attaques contre les écoles, 2011. Objectifs de Développement Durable 2015-2030.

Les jeunes et les enfants en situation de crise sont aux prises avec une panoplie de risques et de vulnérabilités. Un SPS bien conçu et adapté peut faciliter le processus de résilience et atténuer les vulnérabilités et les risques auxquels les jeunes et les enfants sont confrontés (Alexander, Boothby et Wessells, 2010). Le milieu scolaire est particulièrement adapté à ce type de soutien pour les raisons énumérées ci-après:

- Des écoles et des espaces d'apprentissage informels et sûrs sont parmi les environnements les plus bénéfiques pour les jeunes et les enfants en période d'incertitude. L'investissement intentionnel en SPS et en ASA s'est avéré efficace pour protéger les jeunes contre les effets néfastes des catastrophes par l'établissement de routines stables, la création d'opportunités pour l'amitié et le loisir, l'entretien de l'espoir, la réduction du stress, l'encouragement à l'expression personnelle et la promotion de comportements collaboratifs (Action for the Rights of Children 2002; Alexander, Boothby et Wessells, 2010; Masten, Gewirtz et Sapienza, 2013).
- Le bien-être psychosocial est fondamental à l'apprentissage et à la réussite scolaire et a ainsi d'importantes répercussions sur les perspectives d'avenir tant de l'individu que de la société.
- Le SPS et l'ASE s'avèrent les plus efficaces lorsqu'ils sont intégrés aux différents aspects de la vie des jeunes. Puisque le milieu scolaire rassemble les enfants et leurs pairs, les parents, les familles et les communautés, il peut devenir un environnement favorable à l'amélioration du bien-être psychosocial. Idéalement, le contexte scolaire et communautaire dans lequel vit chaque enfant devrait fonctionner en harmonie de façon à assurer le meilleur soutien et suivi. Cela passe, notamment, par la communication entre les enseignants, les parents et les psychologues, le cas échéant.

Promouvoir l'intégration du SPS en milieu scolaire

- L'éducation peut promouvoir une routine stable et un encadrement et engendrer un sentiment de normalité chez l'enfant. Tous ces facteurs aident à la guérison et au développement de la résilience.
- Les espaces d'apprentissage créent des occasions pour nouer des amitiés et bénéficier du soutien de ses pairs et des adultes. Les compétences interpersonnelles et les relations d'entraide sont essentielles à une écologie sociale saine, au bien-être social et à la résilience à long terme.

- Les espaces d'apprentissage servent à rassembler la communauté élargie et à renforcer les soutiens relationnels pour les enfants vulnérables. Ainsi, les activités qui rassemblent les parents, les leaders communautaires et le milieu scolaire sont d'une importance capitale et peuvent, de surcroît, améliorer la cohésion sociale.
- Les environnements d'apprentissage sont idéaux pour des activités de jeu encadrées qui aident les enfants à apprendre, à surmonter des situations de détresse et à développer des aptitudes sociales et émotionnelles.
- L'ASE soutient le développement d'aptitudes sociales et émotionnelles qui facilitent la réussite des objectifs scolaires et améliorent la capacité des enfants à affronter l'adversité.

Pourquoi cette note d'orientation?

Cette note vient pallier une lacune dans les outils actuellement à disposition des éducateurs et des professionnels travaillant en contexte d'urgence et de crise. Bien qu'il existe déjà de nombreuses ressources propres à la programmation psychosociale, dont les références d'orientation fondamentales du secteur humanitaire auxquelles renvoie ce document, des membres de l'INEE qui travaillent dans des contextes aussi divers que ceux de la crise d'Ebola en Afrique de l'Ouest, celui des suites du séisme au Népal et celui de la crise syrienne ont exprimé un besoin de références d'orientation propres au secteur de l'éducation. Cette note d'orientation de l'INEE encourage une mise en oeuvre particulièrement intentionnelle et constante d'interventions psychosociales qui soient pratiques et de bonne qualité, assurée par des enseignants, des administrateurs scolaires, des parents, des psychologues, des pairs, des ministères et d'autres intervenants en éducation. Cela devrait se faire de trois façons concrètes:

- Cette note définit le rôle important du secteur de l'éducation dans la promotion du bien-être psychosocial des jeunes et des enfants.
- De surcroît, elle offre aux éducateurs des astuces et des conseils pratiques pour intégrer le SPS aux efforts d'éducation, que celle-ci soit formelle ou non.
- Cette note met en évidence les liens entre le SPS en éducation et d'autres secteurs.

Le maintien des activités scolaires ou l'établissement d'espaces d'apprentissage alternatifs pendant et après une crise peut assurer un environnement sûr pour les jeunes et les enfants ainsi que leur famille, mais peut s'avérer extrêmement difficile. L'intégration d'activités pratiques de SPS et d'ASE (dont le soutien par les pairs, le jeu coopératif, les exercices de régulation des émotions, la simulation et les discussions réfléchies) aux relations entre élèves et entre élèves et enseignants, peut améliorer la pertinence et la qualité de l'éducation et entraîne souvent des résultats positifs tant pour les élèves, que pour les enseignants que pour les communautés (NRC, 2017 ; UNICEF, 2009). Inversement, l'impact psychologique d'une crise aiguë et prolongée peut limiter la capacité d'apprentissage des enfants et des jeunes ; par conséquent, la non-incorporation du SPS et de l'ASE dans les espaces d'éducation formelle et non formelle risque de retarder leur développement scolaire. L'absence d'un environnement d'apprentissage favorable comporte donc un risque important et peut limiter de façon significative les possibilités d'apprentissage et les chances d'épanouissement au cours de la vie des jeunes.

À qui se destine cette note d'orientation?

Cette note d'orientation a été élaborée pour tous les professionnels qui réalisent ou soutiennent des activités éducatives formelles et non formelles pour les enfants et les jeunes pendant les crises humanitaires. Parmi les contextes de mise en oeuvre pertinents : crises politiques, régions touchées par la violence, catastrophes naturelles ou d'origine humaine et pays ou régions aux prises avec une crise sanitaire. La note d'orientation se concentre spécifiquement sur les besoins des agents d'aide humanitaire et des éducateurs de première ligne, tels que les directeurs, les psychologues, les administrateurs des districts scolaires et les gestionnaires des espaces amis des enfants. (EAE). En outre, elle trouve une utilité auprès d'entités publiques, de décideurs politiques, de groupes communautaires, d'agents d'aide humanitaire, de pairs, de familles et de mécanismes tels que le cluster éducation et d'autres groupes de travail ou de coordination en éducation. Cette note leur sert d'outil de planification, de programmation, d'élaboration de politiques et de plaidoyer. Ce contenu est également utile pour ceux qui travaillent dans des secteurs connexes, tels que la protection, la protection de l'enfance, la santé publique et la santé mentale.

Documents de référence clés (INEE 2016)

Cette note d'orientation de l'INEE est documentée par un éventail de publications pertinentes, dont cinq se sont avérées fondamentales à son élaboration:

- *Normes minimales pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement (INEE, 2010a)*
- *Document de référence de l'INEE sur le soutien psycho-social et l'apprentissage social et émotionnel dans les contextes affectés par des crises.*
- *Directives du CPI concernant la santé mentale et le soutien psychosocial dans les situations d'urgence (CPI, 2007)*
- *Normes minimales pour la protection de l'enfance dans l'intervention humanitaire (Groupe de travail sur la protection de l'enfance, 2013)*
- *Towards Best Practice in School-Based Psychosocial Programming: A Survey of Current Approaches (Boothby et Melvin, 2007)*

Cette note d'orientation traite de chacun des cinq domaines présentés dans les Normes minimales pour l'éducation (2010a) — ci-après les Normes minimales de l'INEE— dans la mesure où ils sont pertinents aux pratiques recommandées en matière de SPS et ASE. Ces domaines s'énumèrent comme suit : (1) normes fondamentales, (2) accès et environnement d'apprentissage, (3) enseignement et apprentissage, (4) enseignants et autres personnels de l'éducation et (5) politique éducative. Cette note d'orientation offre des astuces assorties d'exemples pour faciliter l'intégration du SPS à la programmation scolaire en contexte de crise.

Comment cette note d'orientation est-elle structurée?

Le reste de la présente note d'orientation est structuré comme suit :

La section I offre une vue d'ensemble **des définitions et des principes** qui servent de cadre à cette note d'orientation. Les concepts énoncés dans cette Section sont fondamentaux pour la compréhension de la relation entre le bien-être psychosocial et l'éducation.

La section II propose des **stratégies** spécifiques pour l'incorporation du SPS dans les interventions en matière d'éducation. Ces stratégies s'articulent autour des domaines des Normes minimales de l'INEE et devraient être étudiées à la lumière de ces normes et d'autres outils de l'INEE qui contiennent plus de détails sur des sujets spécifiques. Ce texte renvoie à des ressources complémentaires pour plus de renseignements. En plus des stratégies de base, chaque domaine comprend des conseils pratiques liés à la mise en œuvre des activités SPS et des exemples d'activités qui ont été entreprises dans divers contextes de terrain. On y trouvera les informations disponibles sur les résultats de ces interventions de terrain obtenus à ce jour.

La conclusion de la note d'orientation est suivie d'**un glossaire**, qui décrit des termes utiles relatifs à l'éducation et au SPS.

Les références et les **ressources supplémentaires** sont également incluses, ce que les décideurs politiques et les professionnels d'éducation peuvent utiliser comme ressources pour planifier, préparer, mettre en place et évaluer le PSS et SEL dans le secteur pédagogique.

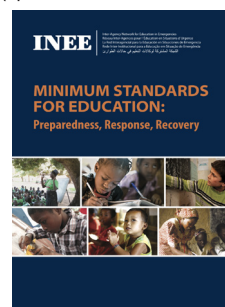
SECTION

Définitions et principes

L'intégration du soutien psychologique dans les activités pédagogiques repose sur plusieurs concepts et principes clés dont plusieurs sont visés dans cette note d'orientation. Ces concepts et principes sont définis ci-dessous, et tous les liens entre ces concepts sont également discutés. Les lecteurs intéressés sont encouragés à consulter le document d'information de l'INEE au sujet du soutien psychosocial et de l'apprentissage social et émotionnel pour les enfants et les jeunes et dans le cadre des enfants et des jeunes en situation d'urgence (2016) pour plus d'infos.

Protection: la protection a été définie comme² “toutes les activités visant à obtenir le plein respect des droits de l'individu conformément à la lettre et l'esprit des organes pertinents de la Loi,” notamment les droits de l'homme, le droit humanitaire international et le droit des réfugiés (CICR, 1999, cité dans le Comité permanent inter-organisations, 1999, p. 4). Cette définition générale comprend des interventions juridiques ciblées, ainsi que davantage d'activités de routine qui respectent la protection et le bien-être des individus en situations d'urgence et de crise. Une bonne éducation est protectrice et comme l'éducation est un droit de l'homme et un droit précurseur (qui favorise d'autres droits de l'homme), la mise en œuvre de l'éducation est particulièrement importante pour l'intégration des politiques et les programmes de protection.

La protection de l'enfance : la protection de l'enfance est définie comme « la prévention et la réponse aux abus, la négligence, l'exploitation et la violence contre les enfants » (Child Protection Working Group, 2013, p. 13). Cela fait référence plus spécifiquement à la liberté face «



2 La protection des réfugiés et des personnes victimes de déplacement forcé est inscrite dans des cadres qui peuvent être ou non juridiquement contraignants, tels que la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés et son protocole de 1967, la Convention de 1954 relative au statut des apatrides, la Convention de 1961 sur la réduction des cas d'apatridie et les Principes directeurs relatifs aux déplacements internes.

au harcèlement, à l'exploitation sexuelle, à la violence des pairs, enseignants ou d'autre personnel pédagogique, aux risques naturels, aux armes et munitions, aux mines terrestres et munitions non explosées; au personnel armé ; aux emplacements entre tirs croisés, aux menaces politiques et militaires et au recrutement dans les forces ou les groupes armées » (INEE, 2010a, p.115).

Psychosocial : psychosocial fait référence aux « relations dynamiques entre l'aspect psychologique et social d'une personne, où l'un peut influencer l'autre » (IFRC Reference Centre for Psychosocial Support, 2014, p. 11). Les aspects psychologiques du développement font référence aux pensées, émotions, comportements, souvenirs, à la perception et à la compréhension d'un individu. Les aspects sociaux du développement font référence à l'interaction et aux relations entre l'individu, la famille, les pairs et la communauté (UNRWA, 2016, p.4).

Soutien psychosocial : le SPS fait référence aux « processus et actions qui favorisent le bien-être holistique des personnes dans leur monde social. Il inclut le soutien fourni par la famille et les amis » (INEE, 2010a, p. 121). Le SPS est aussi décrit comme un « processus pour faciliter la résilience des individus, des familles et des communautés » (IFRC Reference Centre for Psychosocial Support, 2009, p. 11). L'objectif du SPS est d'aider les individus à se rétablir après une crise qui a perturbé leur vie et d'augmenter leur capacité à revenir à la normalité après avoir fait l'expérience d'événements indésirables.

Le bien-être : est défini comme une condition de la santé holistique et le processus de réalisation de cette condition. Il fait référence à la santé physique, émotionnelle, sociale et cognitive. Le bien-être comprend ce qui est bon pour une personne : avoir un rôle social significatif, se sentir heureux et plein d'espoir, vivre selon de bonnes valeurs, telles que définies localement, avoir des relations sociales positives et un environnement favorable, faire face aux défis grâce à l'utilisation de compétences de vie positives et avoir la sécurité, la protection et l'accès à des services de qualité. L'Alliance ACT et l'Église de Suède identifient sept aspects importants du bien-être : biologique, matériel, social, spirituel, culturel, émotionnel mental (Alliance ACT & Church of Sweden, 2015, pp. 42-43).

Apprentissage social et émotionnel (ASE) : l'ASE a été défini comme « le processus d'acquisition des compétences de base pour reconnaître et gérer les émotions, fixer et atteindre des objectifs, apprécier les perspectives des autres, établir et maintenir des relations positives, prendre des décisions responsables et gérer des situations interpersonnelles constructives » (Elias,

Zins, Weissberg et al., 1997). Les qualités que l'ASE vise à rassembler incluent la conscience de soi, l'intelligence émotionnelle, la flexibilité cognitive, l'amélioration de la mémoire, la résilience, la persistance, la motivation, l'empathie, les compétences sociales et relationnelles, la communication efficace, la capacité d'écoute, l'estime de soi, la confiance en soi, le respect et le contrôle de soi (INEE, 2016, pp. 10-11).

l'ASE est un élément important qui se trouve sous l'égide du SPS. Cette note d'orientation considère l'ASE comme un élément important du SPS que les éducateurs peuvent et doivent prendre en charge, car il contribue à améliorer le bien-être psychosocial des enfants et des jeunes. Il s'agit d'une pratique et d'un processus pédagogiques particulièrement adaptés aux environnements éducatifs formels et non formels, car ils favorisent les compétences et aptitudes qui contribuent à l'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes. En favorisant la conscience de soi et les relations interpersonnelles, l'ASE est un catalyseur pour un meilleur apprentissage (Durlak, Weissberg, Dymnicki, et al., 2011, p. 405). Les principes et les pratiques du SPS et de l'ASE sont décrits dans cette Note d'orientation dans le but de responsabiliser les professionnels de l'éducation afin d'empêcher l'aggravation des problèmes psychosociaux, de chercher à consulter un médecin spécialisé pour les jeunes si nécessaire et de promouvoir l'ASE et la cohésion sociale dans tous les espaces d'apprentissage. Reportez-vous au document de référence de l'INEE de 2016 pour une discussion plus approfondie sur les relations entre SPS et ASE.

La résilience : la résilience est un autre concept lié au SPS tout en le chevauchant. Souvent désignée comme un résultat, la résilience fait référence à un processus par lequel les individus dans des contextes défavorables se rétablissent et même prospèrent. Cette note d'orientation définit la résilience comme la capacité d'adaptation d'un système, d'une communauté ou d'une personne potentiellement exposé à des dangers. Cette adaptation signifie résister ou changer pour atteindre et maintenir un niveau de fonctionnement et de structure acceptable. La résilience dépend des mécanismes d'adaptation et des compétences de vie telles que la résolution de problèmes, la capacité à chercher du soutien, la motivation, l'optimisme, la foi, la persévérance et la débrouillardise (The Sphere Project, 2017). La résilience se produit lorsque les facteurs de protection qui favorisent le bien-être sont plus forts que les facteurs de risque qui causent des dommages (Diaz-Varela, Kelcey, Reyes et al., 2013). Les activités qui favorisent SPS et ASE peuvent contribuer à la résilience en encourageant les compétences de base qui soutiennent

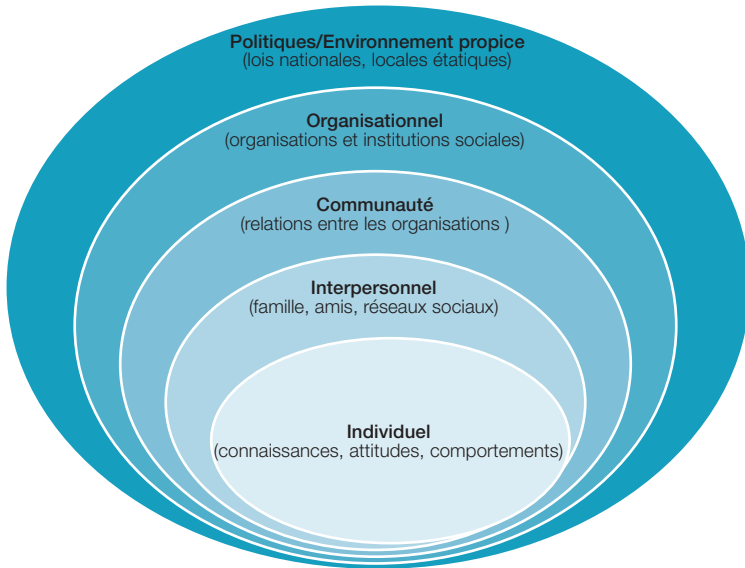
le bien-être et les résultats d'apprentissage (p. ex., les compétences, les attitudes, les comportements et les relations), et qui permettent à leur tour aux enfants et à la jeunesse et aux systèmes pédagogiques dont ils font partie de gérer et de surmonter l'adversité. Il est également important de noter que la résilience individuelle est souvent stimulée par l'aide communautaire, y compris les interactions avec les pairs, la famille, les enseignants, les dirigeants communautaires et ainsi de suite... (Diaz-Varela, Kelcey, Reyes, et al., < 2013).

L'écologie sociale : le modèle socio-écologique développé par Bronfenbrenner (1979) est un cadre important pour la compréhension des aspects relationnels et environnementaux du SPS et ASE. Comme représenté dans la figure 1, l'enfant est placé au centre d'un eco-système dans lequel les développements physique, cognitif, social, spirituel et émotionnel affectent leur bien-être. L'enfant est pris en charge par la famille, qui à son tour, est intégrée dans une structure de la communauté et, finalement, la société dans son ensemble. Les anneaux qui se chevauchent dans le modèle montrent comment les facteurs d'un niveau influencent les facteurs à un autre niveau. En d'autres termes, plusieurs niveaux de risque et de soutien peuvent influencer le bien-être de l'enfant, ainsi son développement se déroule dans le cadre de tout un système écologique.

Un environnement de soutien dans lequel la famille, l'école et la communauté de l'enfant sont connectés offrent la meilleure base pour une croissance et un développement positifs. Les environnements éducatifs peuvent faciliter cela car ils impliquent nécessairement des acteurs et des institutions à tous les niveaux de l'écologie sociale, des étudiants, parents et leaders communautaires aux prestataires de services, tels que les gouvernements, les ONG et les organisations multilatérales. Par conséquent, une activité qui met l'accent sur un seul niveau de l'écologie sociale de l'enfant, telle que l'élaboration d'une politique contre les châtiments corporels, devrait également envisager la façon dont la politique sera mise en place et appropriée aux niveaux scolaire et communautaire. Lors de la conception des interventions SPS, les décideurs et praticiens de l'éducation doivent garder ces liens à l'esprit et, autant que possible, faire en sorte qu'ils soient complétés et synchronisés à d'autres niveaux de l'écologie sociale. Par exemple, pour promouvoir un changement holistique et durable, une nouvelle politique sur les châtiments corporels peut être accompagnée ou alignée avec des initiatives scolaires visant à promouvoir des techniques non violentes de gestion de la classe et à mettre en place des systèmes de protection et de recours et les mécanismes de plainte (voir aussi UNICEF, 2014a). Une telle approche multi-niveaux synchronisée est ce qu'on

entend par pensée systémique.

Figure 1. Le modèle socio-écologique



Source: Adapté de Centres pour le contrôle et la prévention des maladies, 2015

Conseils pour intégrer le bien-être SPS et ASE dans la politique et la pratique pédagogique.

Comment les éducateurs intègrent-ils leurs objectifs SPS et ASE dans les évaluations de résultats plus larges ? Les trois objectifs suivants peuvent guider l'intégration du SPS et ASE dans les activités pédagogiques :

- Soutenir le développement des compétences et des connaissances des apprenants grâce à des activités axées sur les compétences de la vie courante, les mécanismes d'adaptation culturellement appropriés, les compétences professionnelles et les techniques de gestion des conflits.
- Améliorer le bien-être émotionnel en favorisant le sentiment de sécurité, de confiance dans les autres, d'estime de soi et l'espoir pour l'avenir.
- Renforcer le bien-être social des apprenants. Ce résultat est

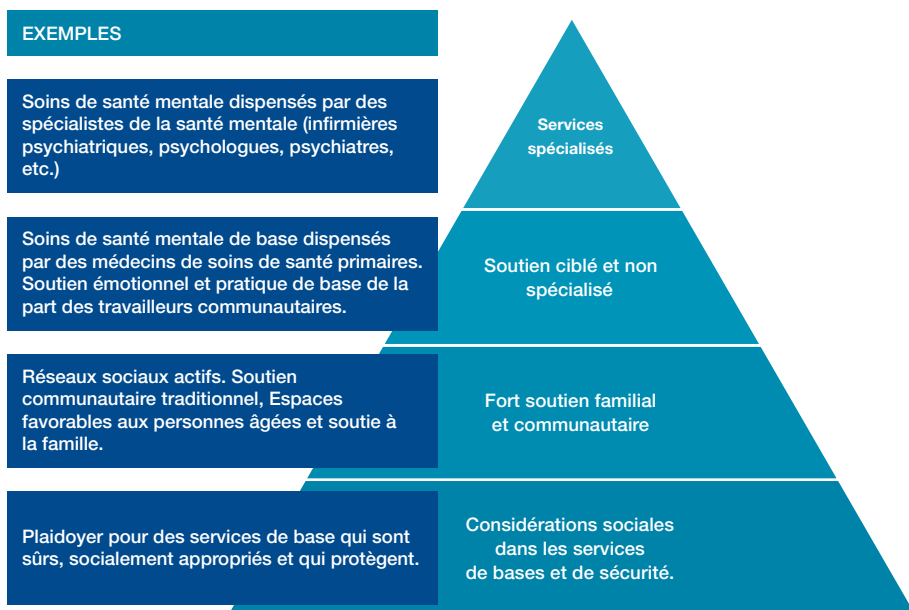
obtenu grâce à des activités qui développent des relations avec les enseignants, les parents et les pairs ; créent un sentiment d'appartenance à une communauté ; donnent accès à des rôles socialement appropriés ; et reprennent les traditions et les activités culturelles.

Ces objectifs peuvent se refléter de différentes manières à travers les cultures, mais ils fournissent un fond commun qui peut guider les activités de SPS et ASE (UNICEF, 2011).

Les types d'interventions : la pyramide IASC de 2017 est également un outil utile pour penser aux liens entre l'éducation et le SPS/ASE.

Figure 2. Des principes à la pratique : Exemples d'interventions psychosociales dans le secteur de l'éducation

Pyramide d'intervention



Source: Adapté du IASC, 2007

La pyramide décrit quatre niveaux d'interventions à prendre en compte en abordant le bien-être psychosocial des enfants et des jeunes en période de crises :

1. Services de base et sécurité
2. Soutiens communautaire et familial
3. Soutiens orientés et non spécialisés
4. Les services spécialisés

Les activités éducatives peuvent soutenir et promouvoir les SPS à n'importe lequel de ces niveaux ; toutefois, les types d'activités ou d'interventions utilisés dépendront des besoins d'une population donnée et seront différents à chaque niveau. Le tableau 1 ci-dessous fournit quelques exemples des activités et programmes qui fonctionnent à ces quatre niveaux. Les services de base, la sécurité et les efforts pour renforcer les réseaux de soutien social doivent être traités systématiquement aux niveaux familial, communautaire et politique. Les soutiens spécialisés et non spécialisés ciblés exigent le renforcement institutionnel des écoles et des institutions communautaires, ainsi que le leadership et les engagements politiques aux niveaux de l'organisation et de la gouvernance.

Tableau 1. Du principe à la pratique : exemples d'interventions psychologiques dans le secteur de l'éducation

Type d'intervention (comme défini par IASC, 2007)	Le rôle de l'environnement éducatif	Exemples des activités et programmes qui peuvent être mis en place à ce niveau
<p>1. Considérations sociales dans les services de base et la sécurité</p>	<p>L'éducation est un service de base essentiel en temps de crise. Les messages pédagogiques peuvent être salvateurs et peuvent préserver la vie, pendant que la normalité d'aller à l'école soutient le bien-être psychosocial des enfants et des adolescents affectés. L'environnement éducatif peut également faciliter l'accès à d'autres services et besoins essentiels. Par exemple, il peut être utilisé pour distribuer de la nourriture, de l'eau et les soins médicaux de base. Ce niveau d'intervention généralisé vise à soutenir tous les enfants et les jeunes dans le système éducatif en rendant les écoles opérationnelles le plus rapidement possible et en favorisant l'égalité d'accès à un apprentissage de qualité.</p>	<p>Les écoles, les espaces pédagogiques informels, et les espaces adaptés aux enfants (CFS) devraient être sécurisés et ré-ouverts le plus vite possible à la suite d'une crise. Les éducateurs doivent plaidoyer et recueillir des fonds pour l'intégration de l'éducation dans les réponses humanitaires et un financement adéquat pour rendre les écoles accessibles et sécurisées.</p> <p>L'accès à l'éducation au cours d'un conflit peut être abordé par des approches d'éducation en situation d'urgence de longue durée, telles que la double vacation ou journée scolaire, la scolarisation communautaire sensible au genre ou le développement d'espaces d'apprentissage alternatifs. Dans des contextes où l'accès est particulièrement compromis, les éducateurs peuvent tenir compte des plateformes technologiques appropriées (par exemple TV éducative ou troussees d'apprentissage à domicile) pour soutenir la continuité de l'éducation et l'intégration des activités ASE dans la routine quotidienne de l'enfant.</p> <p>L'intégration des activités SPS et ASE et les pédagogies peuvent aider les enfants et les jeunes à construire des mécanismes d'adaptation pour traiter et gérer l'adversité provoquée par la crise. Pour y parvenir, les éducateurs devraient donner la priorité à la formation et au soutien des enseignants. On ne doit pas attendre les crises pour la mise en place de ces interventions ; elles peuvent être généralisées comme activité de préparation. Il faut noter également que les enseignants peuvent également être affectés par une crise et avoir besoin d'un soutien psychosocial. Les besoins des enseignants et du personnel éducatif ne doivent pas être négligés lors d'une crise et les systèmes doivent tenir compte des besoins et de la capacité des enseignants pour soutenir les apprenants ayant des besoins psychosociaux.</p>

2.
Renforcer la communauté et le soutien familial

Les écoles sont souvent une des institutions les plus importantes dans une communauté. Cela les place favorablement pour renforcer les communautés en temps de crise. Les écoles peuvent servir de pont entre les systèmes de soutien familial et communautaire.

Les interventions éducatives doivent impliquer et travailler par le biais des familles et des communautés. Les associations parents-professeurs existantes (**PTAs**) et les **comités scolaires** sont souvent un excellent point de départ. Les éducateurs doivent savoir qui sont ces contacts communautaires et disposer d'informations et/ou de données sur les ressources et les capacités existantes dans une communauté qui peuvent être exploitées pour soutenir l'accès à des opportunités d'éducation de qualité pendant une crise.

Là où il n'y a pas de structures communautaires, les éducateurs devront concevoir des activités dont le but explicite est **de faire participer les parents ou autres membres de la communauté**, et par exemple **d'employer des auxiliaires d'éducation**.

3.
Soutiens orientés et non spécialisés

Certains apprenants, bien qu'ils n'aient pas besoin de prise en charge clinique, ont besoin néanmoins de plus d'attention que d'autres. De même, les apprenants issus de groupes traditionnellement vulnérables (tels que les personnes handicapées) peuvent avoir des besoins particuliers en SPS qui doivent être pris en compte. Les éducateurs doivent comprendre les besoins et les défis de ces apprenants et adapter en conséquence les activités SPS.

Des **conseillers pédagogiques** peuvent être embauchés pour identifier et soutenir les apprenants ayant des besoins particuliers dans l'environnement scolaire.

Les approches d'apprentissage entre pairs qui rassemblent des enfants vulnérables scolairement, psycho-socialement ou cognitivement avec des pairs qui les soutiennent peuvent être utilisées pendant les cours ou organisées comme activités parascolaires.

Les groupes de développement personnel pour les parents et les apprenants avec des besoins particuliers peuvent aider à assurer que ces besoins sont inclus dans les interventions d'urgences pendant qu'ils fournissent de précieux réseaux de soutien de pairs.

4. Les services spécialisés

Ces services sont destinés aux apprenants les plus vulnérables dont les besoins ne peuvent être comblés uniquement par les activités éducatives. Les enseignants ne doivent pas essayer de prendre en charge ces individus mais les orienter vers les services appropriés spécialisés en santé mentale qui sont constitués de psychologues, psychiatres et d'autres professionnels qualifiés. Le personnel éducatif doit être en mesure de reconnaître les symptômes chez les enfants et savoir la manière de les diriger vers les services de santé mentale dont ils ont besoin.

Un **mécanisme d'orientation performant et bien communiqué** est essentiel pour garantir que les soins appropriés sont fournis en temps opportun. Si des apprenants sont orientés vers des services spécialisés qui ne sont pas disponibles, cela peut entraîner des dommages considérables. Les enseignants doivent se coordonner étroitement avec leurs collègues dans d'autres secteurs (p. ex., les ministères de la santé, les affaires sociales et de la famille) pour s'assurer que les liens sont établis. Il est important de ne pas attendre qu'une crise survienne pour que ces systèmes soient établis ; ils doivent être un élément clé de la préparation à l'urgence.

Les mythes à propos des troubles psychosociaux peuvent être préjudiciables !

La majorité des enfants et des jeunes sont capables de faire face aux perturbations et crises à court terme et tireront profit des investissements en Soutien PsychoSocial et Apprentissage Social et Émotionnel pendant leur expérience éducative. Le personnel enseignant aide les apprenants à progresser à la fois sur le plan scolaire et social, c'est un travail difficile mais gratifiant. Toutefois, plusieurs mythes au sujet de l'état psychologique des enfants et des jeunes pendant et après une crise nécessitent une attention ou des mesures correctrices. Adhérer trop fortement à ces mythes peut entraîner la médicalisation excessive de l'intervention humanitaire, le retard de la mise en œuvre de services, ou même l'éloignement des enfants, des jeunes et de leurs familles.

Mythe : Tout le monde est traumatisé après une crise

Les enfants et les jeunes ont des expériences diverses, ainsi que des capacités à s'adapter à une catastrophe ou à un conflit et à les affronter. Beaucoup font preuve de résilience et nécessiteront seulement un suivi de leurs besoins physiologiques et psychosociaux fondamentaux. D'autres seront en grande détresse, surtout s'ils ont perdu un parent ou un membre proche de leur famille. Le traumatisme ne sera pas de règle ou le besoin le plus courant dans une communauté. Il est important de garder à l'esprit que la supposition erronée selon laquelle tout le monde est traumatisé peut entraîner un sur-investissement dans les services spécialisés en santé mentale et un sous-investissement en Soutien psychosocial plus généralisé pour tous les membres de la communauté et ceux de l'Apprentissage Social et Émotionnel en milieux éducatifs formels et non formels. En bref, croire à ce mythe risque de mener à un soutien insuffisant à la majorité des jeunes et porte atteinte à leur capacité de guérir et d'avancer.

Mythe : seuls les professionnels de la santé mentale peuvent fournir le Soutien psychosocial et l'Apprentissage Social et Émotionnel

Le bien-être des enfants et des jeunes est étroitement lié aux personnes les plus importantes dans leur vie : leurs parents, frères et sœurs, famille élargie, amis, enseignants, chefs religieux et autres. Ces relations constituent des protections essentielles pour les enfants et les jeunes touchés par une catastrophe. De plus, la résilience et l'autonomie des enfants et des

jeunes sont des facteurs clés de leur capacité à faire face aux crises. Si des professionnels de la santé mentale ou des guérisseurs traditionnels sont des choix importants en matière d'orientation qui conviennent aux enfants et aux jeunes ayant des besoins spécifiques selon le contexte, il est crucial de ne pas oublier que le bien-être psychosocial des enfants et des jeunes est lié à leurs relations quotidiennes et leur propre mécanisme d'adaptation. Dotés d'une formation bien que minimale mais de haute qualité, les enseignants et les soignants peuvent fournir des leçons et des activités simples et efficaces en matière d'Apprentissage Social et Émotionnel.

Mythe : les pratiques de guérison autochtones sont toutes dangereuses

Les interventions humanitaires sont souvent sous l'influence des approches occidentales en santé mentale et en bien-être psychosocial. Cependant, les approches autochtones en santé et en bien-être peuvent être très utiles pour les enfants et les jeunes. Ces approches peuvent inclure la prière, la méditation, les cérémonies de purification, ou d'autres rituels spirituels. Une évaluation doit être réalisée afin de déterminer la sûreté de ces interventions psychosociales. Si une pratique autochtone, qui est reconnue curative par les personnes et la communauté touchées, ne viole pas les droits de l'homme et est sûre, l'intégration des deux approches peut se révéler l'approche la plus efficace.

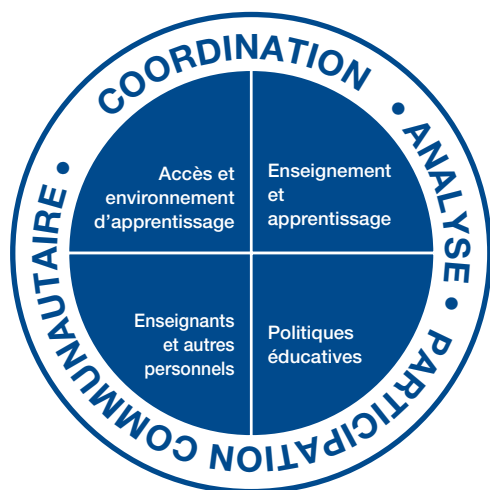
SECTION

Les stratégies

Cette section de la Note d’Orientation qui traite des stratégies visant à promouvoir le bien-être psychosocial est structurée selon le cadre d’organisation des domaines des normes minimales de l’INEE. À ces stratégies relatives à chaque domaine s’ajoutent des exemples de programmes d’aide psychosociale qui ont été appliqués dans des contextes spécifiques sur le terrain. Chaque domaine se termine par des points de réflexion. Bien que cette Note d’Orientation soit un document autonome, il est utile de se reporter au manuel des Normes Minimales de l’INEE pour des informations plus détaillées sur les domaines et les normes.

Les domaines des Normes Minimales

- Domaine 1 : Les Normes Fondamentales
- Domaine 2 : accès et environnement d’apprentissage
- Domaine 3 : enseignement et apprentissage
- Domaine 4 : enseignants et autres personnels de l’éducation
- Domaine 5 : politique éducative



Les Normes Fondamentales

Le domaine 1 des Normes minimales de l'INEE : Les Normes Fondamentales

La participation communautaire (participation et ressources) :

- Les membres de la communauté participent activement, de façon transparente et sans discrimination à l'analyse, la planification, la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des interventions éducatives.
- Les ressources de la communauté sont recensées, mobilisées et utilisées afin de mettre en œuvre des possibilités d'apprentissage appropriées aux différents âges.

La Coordination : Il existe des mécanismes de coordination de l'éducation qui appuient les parties prenantes travaillant à garantir l'accès à une éducation de qualité et la continuité de cette éducation

L'analyse (évaluation préliminaire, stratégies d'intervention, suivi et évaluation) :

- Des évaluations préliminaires de la situation d'urgence en éducation sont conduites au moment opportun et de manière holistique, transparente et participative.
- Des stratégies d'interventions d'éducation inclusive sont élaborées. Elles comprennent une description claire du contexte, des obstacles au droit à l'éducation et des stratégies pour les surmonter.
- Un suivi régulier est fait sur les activités d'interventions éducatives et l'évolution des besoins d'apprentissage des populations affectées.
- Des évaluations systématiques et impartiales améliorent les activités des interventions éducatives et renforcent la prise de responsabilité.

STRATÉGIES

Il est important de procéder à des **évaluations préliminaires** au début d'une crise pour déterminer comment les interventions en Soutien psychosocial et en Apprentissage Social et Émotionnel pourraient servir au mieux les enfants et les jeunes affectés. Les évaluations doivent tenir compte de l'âge, du sexe, de l'origine ethnique, de la religion et de la culture lorsqu'on effectue le recueil des informations sur la démographie, les effets de la situation d'urgence sur les apprenants, les relations importantes dans leur vie, les risques potentiels et les ressources disponibles.

L'Évaluation des besoins doit employer des méthodes qualitatives et quantitatives lorsque l'on cherche à identifier et à comprendre les expériences des enfants et adolescents en période de crise. **Les enquêtes** quantitatives peuvent être utilisées pour compter (pour l'ensemble de la population) ou pour estimer (par échantillonnage représentatif) le nombre d'enfants dans un lieu donné, qui ont des besoins physiologiques et psychologiques à la suite d'une crise. Les données recueillies peuvent inclure des évaluations des besoins et ressources de la famille ; un dénombrement de la population de base, ce qui peut être particulièrement utile dans les cas où un déplacement a eu lieu ; des enquêtes sur la disponibilité et l'accessibilité des soins de la santé mentale et des systèmes d'orientation ; et le suivi de la scolarisation ou de la participation aux activités éducatives non formelles au cours du temps. Les exercices de classement participatifs fournissent un autre moyen d'enregistrer ces données (pour plus d'informations, consulter Ager, Stark, & Potts, 2010). Dans la mesure du possible, les données de l'enquête doivent servir à déterminer la situation d'avant la crise. Toutes les données quantitatives recueillies doivent inclure des renseignements ventilés pour refléter la prévalence des vulnérabilités spécifiques, telles que le nombre d'enfants non accompagnés ou des foyers dont le chef de famille est une femme. Comme ces enquêtes sont souvent menées par des collègues dans le domaine de la protection, il doit toujours y avoir une coopération avec le secteur de l'éducation.

Les données qualitatives, par contre, portent essentiellement sur des renseignements (souvent descriptifs) sur les manières dont une crise a été vécue au niveau individuel et communautaire. Les données qualitatives comprennent des réflexions, des perceptions, des sentiments, ou la compréhension d'un individu de ses propres besoins et/ou de ceux des membres de sa famille. Les méthodes d'évaluation peuvent inclure les observations des enseignants, des travailleurs et d'autres membres de la

communauté, ainsi que les entrevues et les groupes de discussion pour déterminer les besoins et les interventions appropriées et culturellement acceptables à une situation de crise. Les observations peuvent être enregistrées au moyen de check-lists ou de rapports descriptifs, notamment la prise de notes systématique après une visite de terrain ou le journal tenu par les enseignants. Les données qualitatives qui insistent sur des approches participatives de collecte des données, peuvent être particulièrement importantes dans des contextes de crise, car elles permettent de mieux connaître les risques et les effets, si non intangibles, auxquels les communautés et les individus font face.

Si possible, les évaluations doivent s'appuyer sur plusieurs sources de données. Cette approche fournira une image plus complète d'une situation donnée et peut améliorer la fiabilité des conclusions par le biais de la triangulation des résultats (la concordance entre les conclusions basées sur différents types de données). Par exemple, les enquêtes peuvent être accompagnées de groupes de discussion et de données d'observation. Lorsque les différents organismes collectent des données pour les mêmes situations, la coordination de leurs efforts s'avère nécessaire afin d'améliorer la triangulation et l'exhaustivité des résultats. Enfin, les évaluations doivent respecter des normes éthiques minimales à l'égard du recueil de données. Cela inclut que les membres de la communauté soient informés des données collectées et de l'utilisation prévue, et qu'ils soient sûrs qu'ils consentent volontairement au recueil de données. Les membres de la communauté doivent être toujours inclus dans la détermination des besoins, car ils ont des connaissances et des informations exactes sur leur situation. Les outils utiles

Les données à recueillir pendant la phase d'évaluation préliminaire

Les données démographiques: Le nombre d'enfants et d'adolescents affectés (séparés selon l'âge et le sexe), la localisation, l'ampleur de l'impact.

Les relations : L'impact de la situation d'urgence sur les relations privilégiées de l'enfant : les parents, les pairs, les familles, les autres personnes importantes dans leur vie.

Les groupes vulnérables : Établir la définition des groupes les plus marginalisés et vulnérables et recueillir des données sur leurs besoins spécifiques.

Les risques : Des risques potentiels qui pourraient survenir dans un avenir proche pour les familles, les communautés et les écoles.

Les points forts : Les ressources disponibles et la capacité des familles, des communautés et des écoles affectées à rebondir après la situation d'urgence et à retrouver un semblant de normalité.

pour l'évaluation des besoins comprennent le Cluster Éducation Mondial le Guide d'utilisation du package des analyses des besoins en matière d'Éducation en Situation d'Urgence (2016) ; le Groupe de Travail sur la Protection de l'Enfance Les Outils pour les Évaluations rapides de la Protection de l'Enfance (2012) ; la trousse d'outils de l'Organisation Mondiale de la Santé - Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (OMS-HCR), Évaluer la santé mentale et les besoins psychosociaux et les ressources : Trousse d'outils pour les situations humanitaires (2012) ; et L'outil d'évaluation de l'OIM des besoins psychosociaux en situations de déplacement, de relèvement rapide, et de retour (OIM, n.d.).

La façon dont les enfants et les jeunes réagissent aux événements néfastes dépend de leur capacité individuelle et du niveau de soutien fourni par les parents et la communauté. Par conséquent, leurs niveaux de risque et leurs points forts doivent être évalués séparément. Les données recueillies doivent être suffisamment importantes pour permettre de développer **des stratégies d'intervention appropriées**, notamment des données sur le contexte, les relations et les institutions pertinentes, telles que le pays d'accueil ou les institutions communautaires et les institutions au sein de l'architecture du dispositif humanitaire.

Des outils simples peuvent servir à effectuer des évaluations, notamment les observations, les exercices de classement participatifs, et les analyses des expériences spécifiques des sous-groupes. Le processus d'évaluation, toutefois, ne doit pas s'arrêter là. **Les évaluations continues** qui permettent aux enseignants de repérer les changements dans la façon dont les enfants et les jeunes font face aux difficultés, constituent sans doute le début **des efforts de suivi et d'évaluation** de façon approfondie. Les éducateurs peuvent jouer un rôle crucial à cet égard ; dans la mesure où ils observent le comportement quotidien des étudiants et les changements qui surviennent au fil du temps, ils peuvent aider à identifier les besoins de leurs élèves. Le suivi et les évaluations de haute qualité qui incluent les enfants et les jeunes dans le processus de recueil de données, sont nécessaires pour assurer l'exactitude et la compréhension mutuelle.

Tout au long des évaluations préliminaires, du suivi et des étapes d'évaluation, une attention particulière doit être accordée à **l'identification et au soutien des besoins des groupes marginalisés**. Par exemple, les enfants et les jeunes en situation de handicap sont historiquement marginalisés dans l'enseignement traditionnel. Une grande partie de cette population n'est pas scolarisée en raison d'une stigmatisation et de la

difficulté que pose l'accès physique à l'école ou aux lieux d'apprentissage. Les crises humanitaires peuvent augmenter le nombre d'enfants et jeunes en situation de handicap, particulièrement au cours de conflits violents ou d'épidémie généralisée. Pour cultiver un environnement inclusif et propice, les éducateurs peuvent procéder à des analyses spécifiques pour comprendre la façon dont la crise a affecté le bien-être psychosocial de la population des étudiants en situation de handicap. Pour plus d'informations sur comment intégrer les enfants et adolescents en situation de handicap dans les activités éducatives, lire le Guide de poche sur l'Éducation Inclusive de l'INEE (2009) et le Guide de poche pour Soutenir les Apprenants en situation de Handicap de l'INEE (2010 b).

Les besoins des enfants en Soutien psychosocial peuvent varier selon le sexe et l'âge. Veiller à ce que les données soient ventilées pour refléter les besoins des différents groupes, est essentiel pour apporter une intervention éclairée. Les évaluations doivent identifier les obstacles à l'accès à l'éducation et élaborer des stratégies d'interventions inclusives qui répondent aux besoins de tous les membres de la communauté. Par exemple, certains outils de l'INEE et des agences membres de l'INEE visant à faciliter le recueil de données qui tiennent compte du genre, notamment les manuels de l'INEE. Pour plus d'informations, lire Le Guide de poche sur le Genre de l'INEE (2010c). Les besoins en matière d'aide psychosociale et d'éducation des enfants d'âge préscolaire et des élèves du primaire sont souvent négligés, mais ils peuvent être traités efficacement grâce à des Espaces Amis des Enfants (EAE) qui offrent des activités d'apprentissage axées sur les jeux permettant de combiner l'éveil du jeune enfant et les activités du Soutien Psychosocial (UNICEF, 2014b).

Les activités menées au cours des phases d'analyse, de conception et de réalisation d'une évaluation doivent tenir compte de la communauté à la fois comme **une ressource** et un **partenaire** et solliciter la **participation** des membres de la communauté. La participation de la communauté par le biais des structures éducatives locales existantes est indispensable ; il s'agit de comités d'éducation communautaires, de comités de gestion scolaire, d'associations de parents d'élèves, etc. Leur participation renforcera l'évaluation et établira plus efficacement un lien entre les différents niveaux de l'écologie sociale. Par ailleurs, en collaborant avec des communautés ou des comités d'école pour revitaliser et construire sur ce qui est déjà en place, les éducateurs peuvent fournir une intervention en temps opportun et améliorer la qualité de l'éducation tout en assurant la pertinence de l'intervention. Il est

important d'admettre que les ressources ne sont pas simplement le matériel fourni ; la participation doit suivre les principes du partenariat, afin que ceux qui mettent en oeuvre une intervention soient épaulés par la connaissance de la communauté et puissent exploiter la capacité de la communauté pour soutenir l'éducation.

Enfin, pendant les crises, une myriade d'organisations utilisent les évaluations pour planifier et mettre en oeuvre leurs interventions. Par conséquent, il faut s'assurer que le recueil de données et les stratégies des interventions basées sur les données collectées sont bien coordonnés. Afin d'éviter les doublons et le gaspillage de ressources, les acteurs de l'éducation doivent coordonner avec tous les organismes concernés par le biais de réunions du cluster et avec d'autres autorités organisatrices pour mener des évaluations, planifier des interventions appropriées et collaborer à leur mise en oeuvre. Il est particulièrement important de coordonner toutes les interventions en matière de Soutien psychosocial avec les secteurs de la santé et de protection. Le Pack des Évaluations des Besoins du Cluster Éducation Mondial (2016) fournit des ressources et des guides pratiques et pertinents pour mener des évaluations des besoins, notamment des évaluations intersectorielles.

La Communauté en tant que ressource

Les communautés constituent une composante essentielle de l'écologie sociale et devraient être des partenaires à tous les stades de l'éducation en situations d'urgence, notamment la préparation, l'intervention et le relèvement. En étroite collaboration avec les collectivités, les éducateurs peuvent améliorer la pertinence, la rapidité d'exécution et la viabilité d'une intervention. Il faut cependant veiller à ne pas surcharger les communautés et, en particulier, éviter de transférer des responsabilités financières et matérielles à des communautés déjà éprouvées. L'importance des contributions de la communauté doit être perçue dans sa globalité. Au lieu de les assimiler à un support matériel, on doit prendre en considération toute la gamme de capacités, d'appuis non financiers, et, s'il y a lieu, les ressources et les biens matériels que les communautés peuvent apporter.

Exemples du terrain

Domaine 1 : Normes fondamentales : Participation communautaire, coordination et analyse

NEPAL : Faire participer les parents pour identifier les besoins des apprenants fragiles

Caritas a offert une formation d'un mois, ainsi que des cours de renforcement des capacités, pour 55 mères d'enfants souffrant d'un handicap (mental, auditif, visuel et physique) dans les camps de réfugiés bhoutanais. Les formations portaient sur l'amélioration du bien-être psychosocial des mères et sur le développement de leurs compétences et aptitudes dans des domaines tels que les premiers soins, la gestion du stress et la planification de la famille. Dans chaque camp, les mères et les personnes en situation de handicap ont établi des groupes de soutien et d'entraide (10-15 adultes). Ils se réunissaient toutes les semaines afin de se soutenir les uns et les autres dans le bien-être émotionnel et psychosocial, ainsi que pour identifier les besoins de personnes en situation de handicap dans les camps. Les listes de besoins identifiés ont fourni des informations précieuses à Caritas sur la manière de programmer un soutien efficace pour les enfants, ainsi que pour leurs soignants et pour les groupes d'entraide. Il ressort des évaluations que les groupes de soutien ont permis aux mères d'être plus actives et de se sentir mieux intégrées dans leurs communautés. Ces groupes ont également permis aux mères de réaliser le potentiel d'apprentissage de leurs enfants et de se sentir plus à l'aise pour discuter de leurs propres émotions avec les autres (Commission des femmes, 2008).

HOUSTON, TEXAS : Evaluer les besoins et coordonner les premiers secours psychologiques

À la suite de l'ouragan Harvey, qui a frappé la région du Grand Houston dans l'État américain du Texas à l'automne 2017, le Centre de santé comportementale scolaire de l'organisation Mental Health America du Grand Houston (MHA) a lancé un programme de sensibilisation aux premiers secours psychologiques (PFA) pour les écoles touchées par l'ouragan dans les communautés urbaines marginalisées. Des cartes d'impact de la tempête partagées par la Federal Emergency Management Agency ont été superposées sur les cartes scolaires existantes afin d'identifier les zones touchées par les inondations. La ville de Houston a ensuite identifié les écoles accueillant des populations socio-économiquement défavorisées.

MHA a tendu la main aux districts de communauté pour vérifier quelles écoles avaient été parmi les plus touchées et combien de maisons de famille d'élèves avaient subi des dommages, même si leur école était restée intacte. Enfin, le MHA s'est associé au Centre de traumatisme de l'hôpital des enfants du Texas afin d'évaluer le degré de détresse subi par la population étudiante et de recommander le transfert des élèves vers des groupes d'éducation psychosociale basés au sein de l'école ou, si nécessaire, dans des centres spécialisés de services de traumatisme

MHA a également développé une approche de formation en cascade pour le soutien psychosocial et l'identification de traumatismes pour plus de 60 formateurs d'enseignants, qui se sont engagés à atteindre et à former jusqu'à 6 500 éducateurs provenant de 60 à 90 écoles socio-économiquement défavorisées dans les zones touchées par Harvey. Les enseignants nouvellement formés ont été au service d'entre 50 000 et 80 000 élèves, beaucoup d'entre eux souffrant de détresse et certains de traumatismes aigus.

L'intervention nécessitait une coordination étroite avec le point focal de la ville de Houston sur l'ouragan Harvey, avec plusieurs points focaux du district scolaire et avec des administrateurs scolaires, ainsi qu'avec des experts psychologues. Une coordination avec les organisations partenaires spécialisées en premiers secours psychologiques était nécessaire pour éviter les chevauchements et pour assurer la plus large couverture possible ainsi que l'utilisation optimale des capacités organisationnelles (J. Pozmantier, communication personnelle, 22 décembre 2017).

TANZANIE : Faire participer les communautés à travers les loisirs et les jeux

À Nata, au nord de Tanzanie, les parents, les enseignants et les élèves ont participé à une activité « Journée du jeu » (ces activités peuvent comprendre la danse, les jeux, le dessin, la peinture, etc.). L'activité, développée par l'organisation Right To Play, était organisée par le comité parental de l'école, composé de parents, d'enseignants et de représentants du village. Les responsabilités du comité comprenaient la mobilisation de la communauté pour participer aux campagnes de sensibilisation concernant les activités de protection de l'enfance, et la collaboration avec l'administration de l'école pour mettre en place et effectuer le suivi d'un système de référence pour la violence dans leur école dans le cadre d'une stratégie scolaire. Les thèmes de chaque

« journée du jeu » étaient variés et incluaient des sujets tels que les responsabilités parentales, les droits de l'enfant, le mariage précoce, le travail des enfants et les formes de violence auxquelles sont confrontés les enfants dans leur communauté. Grâce à des activités ludiques, les participants se sont informés et ont discuté de questions contextuelles importantes tout en s'amusant. Une évaluation réalisée par l'organisation Right To Play a constaté que les relations communautaires et la participation des parents se sont améliorées à la suite de « journées du jeu » régulières. Les parents qui y participaient étaient plus enclins à écouter leurs enfants, à valoriser leurs besoins et à les envoyer à l'école. De plus, au cours du projet, une amélioration importante a été observée dans le taux national de réussite aux examens. Ceci pouvait s'expliquer en partie par une hausse du taux de fréquentation scolaire, surtout pour les filles (Right To Play, s.d.).

POINTS DE RÉFLEXION

- *Le bien-être psychosocial n'est pas une notion statique et avec le temps, les besoins peuvent changer. **Le recueil des données** pour informer les stratégies d'intervention psychosociale devrait être un **processus continu et permanent**, de l'évaluation préliminaire jusqu'au suivi et l'évaluation.*
- ***Le recueil des données** devrait **prendre en compte non seulement les besoins et capacités existants** des enfants, des jeunes et des enseignants, mais aussi les capacités de la communauté et les services des institutions disponibles.*
- *Une attention particulière devrait être consacrée à **identifier les besoins psychosociaux de groupes vulnérables** et à y répondre, pendant et après une crise. Les évaluations de l'environnement éducatif ne devraient pas uniquement identifier la nécessité du SPS et de l'ASE, mais, dans la mesure du possible, devraient également recueillir des données ventilées sur les besoins des groupes particulièrement vulnérables, y compris les personnes en situation de handicap, les jeunes filles et les jeunes femmes, ainsi que les minorités religieuses et ethniques.*
- *Il est recommandé que les mécanismes de coordination de **l'éducation, la santé et la protection**, (par exemple les clusters, les sous-clusters, les domaines de responsabilité (AOR), les groupes de travail formels/informels) **collaborent dans la mise en oeuvre des évaluations des besoins.***

Accès et environnement d'apprentissage

Domaine 2 : accès et environnement d'apprentissage

Egalité d'accès : Toutes les personnes ont accès à des possibilités d'éducation pertinentes et de qualité.

La protection et le bien-être : Les environnements d'apprentissage sont sans danger et sûrs, et contribuent à la protection et au bien-être psychosocial des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation.

Etablissements services : Les établissements scolaires contribuent à la sécurité et au bien-être des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation et sont en lien avec des services de santé, de nutrition, de protection et des services psycho-sociaux.

STRATÉGIES

L'accès à une éducation de qualité peut souvent être compromis à la suite d'une urgence. Rétablir l'accès à l'éducation — ou créer ce type d'accès où il n'existait pas auparavant — est primordial pour le bien-être psychosocial des enfants, des jeunes et de l'ensemble de la communauté car cela facilite la participation et l'intégration, qui sont pertinentes du point de vue psychosocial pour les enfants et les jeunes qui peinent à faire face dans des circonstances défavorables. Garantir et maintenir l'accès à une éducation de bonne qualité crée une routine et un environnement sain pour les enfants vulnérables et pour les jeunes ; de tels espaces d'apprentissage peuvent également offrir un lieu d'intervention qui protège et promeut le bien-être psychosocial. Les stratégies suivantes soutiennent l'objectif de **l'égalité d'accès à une éducation de qualité** pendant et après les situations d'urgence :

1. Identifier les différences de risques auxquels font face les garçons et les filles, et sensibiliser les interventions en conséquence :

Une éducation de qualité doit être sûre et sensible à la dimension du genre. Les risques auxquels font face les filles et les garçons peuvent être différents, et influencer ainsi leur accès à des possibilités d'éducation de qualité de diverses manières. Il est important d'identifier ces différences afin que les interventions ne favorisent pas une identité de genre au détriment d'une autre. Les filles et les garçons sont confrontés à de nombreuses menaces physiques et psychologiques, telles que l'intimidation physique et verbale, et des attaques violentes, sur le chemin de l'école comme à l'école (Pereznieta, Magee & Fyles, 2017, p. 33).

2. Envisager l'embauche d'assistants d'enseignants : La structure est un élément essentiel dans n'importe quelle salle de classe. Elle revêt une importance toute particulière après une crise, quand les salles de classe sont souvent surpeuplées. Prévoir un/e assistant(e) d'enseignant peut réduire la charge pesant sur un enseignant et augmenter les chances de tous les apprenants de recevoir l'attention dont ils ont besoin. Les assistants sont généralement moins payés que les enseignants ; les placer dans des classes surpeuplées peut donc améliorer le ratio adulte-étudiant à un coût acceptable. Les femmes bénévoles provenant de communautés touchées par la crise se sont avérées efficaces pour aider les enseignants et les apprenants. Pour plus d'informations, voir le Programme des assistants scolaires de l'IRC en Guinée, référencé dans le Guide de poche de l'INEE sur le genre (2010c, p. 21, 75).

3. Mobiliser les jeunes bénévoles : Une autre stratégie qui peut soutenir la gestion de classe tout en renforçant les relations entre l'école et la communauté est d'engager des jeunes bénévoles. Cette approche a été utilisée avec succès dans des espaces préscolaires et primaires, espaces amis des enfants (Hayden & Wai, 2013). Un autre avantage de cette stratégie est qu'offrir aux jeunes des opportunités de bénévolat bien gérées et sûres peut valoriser leur sentiment d'appartenance et le travail d'équipe, ce qui peut à son tour faciliter leur bien-être psychosocial et promouvoir une vision positive de soi (Staub, 2003). En travaillant avec des jeunes bénévoles, il est important qu'une politique de protection des enfants soit en place et qu'une formation connexe soit également assurée.

4. Mettre en œuvre le système de classes alternées/ double vacation: Une mesure qui soutient depuis longtemps l'accès à l'éducation en temps de crise est le système de classes alternées.

Ceci implique l'utilisation des locaux scolaires le matin (p. ex. de 7H30 à 12H30) et à nouveau l'après-midi (p. ex. de 12H30 à 17H). Quand l'infrastructure fait défaut et le personnel enseignant est disposé et disponible pour travailler le matin et l'après-midi, le système de classes alternées peut soulager le grave surpeuplement ou fournir un espace pour mener des activités supplémentaires axées sur le bien-être psychosocial sans pour autant sacrifier le programme d'études normal. En envisageant cette méthode, le bien-être des enseignants doit être pris en considération, et on ne doit pas attendre d'eux qu'ils travaillent des heures supplémentaires sans rémunération. Il convient également de noter que le système de classes alternées peut accroître l'utilisation du tronc commun (lecture, écriture, mathématiques) ; mais risque de diminuer les activités récréatives cruciales pour l'apprentissage global. Par conséquent, cette approche devrait être utilisée avec précaution, et les approches de l'apprentissage social et affectif devraient être intégrées dans le tronc commun. Enfin, dans ces situations, les enseignants, le personnel et le personnel éducatif doivent toujours prendre part au processus de prise de décision.

5. **Faire usage des espaces informels basés dans la communauté.**

Lorsque les milieux formels de l'éducation sont indisponibles ou dangereux, les écoles communautaires qui permettent que les classes se tiennent dans un espace communautaire comme une mosquée ou une église ou à la maison, peuvent être organisés et menés par les enseignants, les parents et les dirigeants communautaires ou les bénévoles. Travaillant de manière indépendante ou en partenariat avec les gouvernements locaux et nationaux, les écoles communautaires peuvent considérablement améliorer l'accès à l'éducation, ce qui peut entraîner une augmentation de l'inscription et de la fréquentation des élèves, ainsi que le bien-être psychosocial. Cependant, il ne faut pas oublier que la sécurité doit toujours rester la considération primordiale, lors de l'élaboration et de l'utilisation de chaque espace d'apprentissage. Des précautions doivent également être prises afin d'éviter que les espaces amis des enfants renforcent des identités négatives de genre de quelque façon que ce soit (voir UNGEI & NRC, 2016, p. 1).

Programmes d'éducation accélérée : Les programmes d'apprentissage accéléré sont une option pour les enfants et les jeunes qui ont manqué des mois ou des années de scolarité formelle en raison d'un conflit ou d'une crise. Ces programmes offrent un programme condensé qui permet aux apprenants de combler leur retard et de réintégrer finalement une école officielle. Lorsqu'ils

sont bien conçus, ces programmes comblent une lacune cruciale dans l'offre de services éducatifs essentiels et assurent que les apprenants reçoivent une formation adaptée à leur âge qui soit également adaptée à leur situation de vie. Ces programmes améliorent également l'estime de soi et l'efficacité personnelle des apprenants. Les programmes d'éducation accélérée peuvent également comprendre l'intégration de connaissances et de compétences de l'apprentissage social et affectif au sein du programme d'études adapté.

Cependant, le bien-être psychosocial exige plus que l'accès à l'éducation. Pour que **les environnements d'apprentissage aient un effet protecteur**, ils devraient adopter des stratégies qui favorisent la sécurité et la sûreté des apprenants. Les espaces amis des enfants sont une façon de créer des environnements protecteurs qui soutiennent le bien-être psychosocial (voir UNICEF, 2011). Ces espaces offrent un soutien temporaire qui contribue à la prise en charge et à la protection des enfants en cas d'urgence. Ils offrent également une structure transitoire qui sert de pont pour un rétablissement rapide et un soutien à long-terme pour des enfants vulnérables. Les espaces amis des enfants sont un environnement important qui aide les enfants à acquérir le savoir-faire et le savoir-être, y compris la lecture, l'écriture, le dessin et autres capacités motrices. Ils offrent

Les dix principes pour : les programmes d'enseignement accéléré

1. L'éducation accélérée (AE) est flexible et est généralement prévue pour les apprenants plus âgés qui n'ont pas été scolarisés.
2. L'AE est une possibilité légitime et crédible de l'éducation qui entraîne la certification des apprenants dans l'enseignement primaire.
3. L'AE est aligné avec le système de l'éducation nationale et avec l'architecture humanitaire pertinente.
4. Le programme, les matériels et la pédagogie sont véritablement accélérés, adaptés à l'AE et utilisent la langue d'enseignement pertinente.
5. Les enseignants de l'AE participent au perfectionnement professionnel continu
6. Les enseignants de l'AE sont recrutés, encadrés et rémunérés.
7. Le centre de l'AE est géré efficacement.
8. L'environnement de l'AE est inclusif, sécurisé et propice à l'apprentissage.
9. La communauté est engagée et responsable.
10. Les objectifs, le suivi et le financement sont alignés.

(Baxter, Ramesh, Menendez, & Nord, 2016, pp. 80-82)

Voir aussi le travail mis à jour sur ce sujet de la part du Groupe de travail sur l'AE, L'AE : 10 principes pour des pratiques efficaces (GTERA, 2017). Le GTERA est dirigé par le HCR, composé de représentants de l'UNICEF, l'UNESCO, l'USAID, le NRC, le Plan, l'IRC, de l'organisation Save the Children, l'ECCN et de l'organisation War Child Holland.

également des possibilités pour les enfants de jouer et de recevoir un soutien social de la part de la communauté.

Les espaces adaptés aux jeunes (YFS) sont des espaces sociaux et récréatifs pour les adolescents et jeunes adultes qui offrent une combinaison d'activités structurées (éducatives, pédagogiques, professionnelles) et moins structurées (parrainage, jeux, des possibilités de nouer des amitiés) dans un environnement encadré. En partenariat avec les membres de la communauté, les espaces adaptés aux enfants et ceux adaptés aux jeunes peuvent être mobilisés rapidement après une crise afin d'offrir des programmes de loisirs. Ils fournissent également des activités interactives et des activités visant à renforcer les compétences de la vie, ainsi que l'enseignement technique et professionnel et des possibilités de formation, qui peuvent aider à protéger les jeunes contre les risques concomitants, comme d'être enrôlés dans les milices. Les espaces adaptés aux jeunes devraient prévoir des activités appropriées au contexte, telles que celles qui mettent l'accent sur les compétences sociales et émotionnelles et les compétences pour la vie (p. ex. santé sexuelle et reproductive, ou comment identifier et se protéger des munitions non explosées). Les espaces adaptés aux jeunes peuvent également offrir des compétences de perfectionnement telles que le développement de l'apprentissage du calcul, de la lecture, des compétences techniques de base, et aident parfois à s'engager dans l'éducation et la formation technique et professionnelle (EFTP). La formation des jeunes à acquérir des compétences adaptées au marché qui permettent d'améliorer leurs chances d'emploi peut être une stratégie de soutien psychosocial précieuse, car elle offre un espoir pour l'avenir et une façon de contribuer à sa famille et la société (Monaghan & King, 2015 ; UNESCO, 2012). Les activités de ces espaces devraient encourager un soutien concret par les pairs, ainsi que les interactions de pair à pair qui favorisent le bien-être psychosocial et la responsabilisation comportementale entre les apprenants et les enseignants. Cet environnement devrait s'efforcer d'être exempt de harcèlement, discrimination ou violence. En somme, ces espaces adaptés devraient être des environnements sécuritaires, inclusifs et protecteurs qui prennent en charge la croissance personnelle et académique, le bien-être psychosocial et la rétention des apprenants.

Afin de créer **les installations et les services** qui promeuvent la sécurité et le bien-être des apprenants, des enseignants et de tout autre personnel éducatif, ils devraient être, au besoin, liés aux services de santé, de la nutrition, aux services psychosociaux et aux services de protection. La pyramide IASC de 2007 présentée dans **l'Introduction** propose un guide pour savoir comment

répondre aux besoins psychosociaux des individus et des communautés. Il est important de rappeler qu'il est possible que les enseignants aient également été affectés par la crise et qu'ils pourraient avoir besoin de soutien. **Section II, domaine 4** de la présente Note d'orientation présente les stratégies qui peuvent soutenir les enseignants dans des contextes de crise.

NE PAS NUIRE :

Propositions pour transformer les écoles en lieux favorables et sûrs

En 1999, l'œuvre phare de Mary Anderson *Ne pas nuire : comment l'aide peut soutenir la paix - ou la guerre*, a attiré l'attention sur les conséquences imprévues qui peuvent résulter des interventions humanitaires et de développement, qui exacerbent parfois plutôt qu'elles n'atténuent les causes et les symptômes des conflits. Le concept de "ne pas nuire" s'applique au travail humanitaire dans le secteur de l'éducation, et est adopté dans la mise en œuvre de SPS et de l'ASE pour s'assurer que les activités d'éducation n'exacerbent pas la détresse des enfants et des jeunes ou nuisent à leur bien-être. Les erreurs les plus courantes constatées dans les situations d'urgence sont (1) une focalisation excessive sur les apprenants individuels plutôt que sur les groupes, (2) une tendance à apporter une assistance sans assez d'expérience à des enfants et des jeunes qui nécessitent un traitement spécialisé, (3) le recours aux châtimements corporels comme forme prédominante de discipline (4) une compréhension limitée de la façon d'identifier et de développer les forces des apprenants (Wessells, 2009).

Interventions individuelles ou de groupe : Dans les premières phases d'une crise, il peut être difficile et contre-productif d'apporter une assistance individualisée aux enfants et aux jeunes. Il est également dangereux pour les personnes non initiées de traiter les apprenants comme des « cas », ou de les aider sans la formation, la certification et la supervision appropriées. Ces tentatives peuvent évoquer des émotions troublantes que ni les apprenants ni les enseignants ne sont capables de gérer, et peuvent priver les apprenants du suivi professionnel dont ils ont besoin. De plus, isoler des enfants ou des jeunes pour leur apporter des soins particuliers peut être stigmatisant et leur porter préjudice. Les éducateurs devraient élaborer des plans de cours centrés sur l'apprenant

qui sont bénéfiques pour la majorité de leurs élèves et, sans forcer, faire découvrir aux apprenants des activités qui améliorent leur bien-être émotionnel et les stratégies d'adaptation. En intégrant les approches SPS et ASE dans le programme, l'éducation peut avoir l'effet d'une mesure préventive qui augmente le bien-être psychologique des enfants et des jeunes alors qu'ils développent leurs stratégies d'adaptation sociales et émotionnelles, accroissant ainsi leurs chances d'éviter les dégâts que peut causer le stress toxique.

Traitement spécialisé en santé mentale : Les activités SPS et ASE en groupe, administrées par les enseignants, auront un impact positif sur la plupart des apprenants et encourageront la guérison, la confiance et le sentiment de sécurité. Néanmoins, il est possible qu'un petit pourcentage des enfants et des jeunes ait un comportement agressif, renfermé, ou toute autre attitude qui suggère des problèmes psychologiques plus profonds. Face à ces comportements, il faut avoir recours à des services de santé mentale spécialisés, s'ils sont disponibles, ou à des services de soutien traditionnels le cas échéant. Le rôle du personnel éducatif est de repérer les signes d'un besoin psychologique plus important, d'orienter les apprenants à risque vers des spécialistes de la santé mentale en passant par les mécanismes d'orientation appropriés, et d'assurer que l'intervention et l'orientation sont données de manière professionnelle et confidentielle.

La discipline sans la violence : les châtiments corporels, la violence verbale et l'humiliation sociale sont rarement efficaces lorsque l'on essaie d'améliorer le mauvais comportement d'un étudiant. Dans les situations de crise, ces approches peuvent aggraver les risques dominants et nuire davantage au bien-être psychosocial et au développement des apprenants. Les filles et les garçons qui ont connu des niveaux élevés de violence tout au long d'une situation d'urgence peuvent être traumatisé(e)s de nouveau en étant physiquement blessé(e)s ou gêné(e)s. Les récompenses et les compliments sont des alternatives au châtiment corporel, mais il est possible que les éducateurs qui travaillent dans des conditions de stress aient eux aussi besoin de plus de soutien afin de reproduire ces actions et ces comportements. La préparation est un point essentiel. En formant les enseignants sur les effets nocifs que de telles pratiques peuvent avoir sur les compétences sociales, affectives et scolaires des apprenants, et en offrant une formation aux pratiques de

gestion alternative de la classe, les enseignants sont peut-être mieux en mesure d'éviter les châtiments corporels dans les moments où le stress est plus fort. Veuillez vous référer au module 3 du Pack de formation pour les enseignants du primaire dans des contextes de crise (Teachers in Crisis Contexts Working Group, 2016) pour comprendre comment gérer la classe de manière proactive et réactive et comment éviter les châtiments corporels en y créant un environnement proactif.

Mettre en valeur les points forts et la résilience : les catastrophes et les conflits créent des survivants. Se concentrer sur l'image identitaire de victime peut encourager un sentiment d'impuissance et minimiser la dignité humaine. Les enfants et les jeunes bénéficient d'interventions qui identifient et entretiennent leurs forces, lesquelles peuvent découler de leurs talents et de leurs capacités individuels, de leurs relations familiales et de leurs pratiques culturelles. Ces qualités peuvent être le sens de l'humour d'un enfant, un grand-parent affectueux ou une pratique de guérison spirituelle. Pour un soutien le plus efficace possible des enfants et des jeunes en cas de crise, il faudrait que les parents, les enseignants et les communautés encouragent les occasions de mettre en valeur les atouts personnels et sociaux, et d'aider les apprenants à susciter un sentiment de contrôle sur leur propre capacité à récupérer et prospérer.

Exemple du terrain

Domaine 2 : accès et environnement d'apprentissage

Guinée : Embaucher des assistantes d'éducation

En 2001, on a découvert que les enfants dans les camps de réfugiés guinéens, en particulier les filles, avaient été victimes d'exploitation sexuelle et de violence généralisées. Dans un contexte où l'accès à l'éducation des filles était déjà limité, ces incidents réduisaient d'autant plus leur fréquentation scolaire. Pour protéger les enfants, prévenir les incidents et augmenter cette fréquentation scolaire, l'IRC a lancé les programmes d'Assistants d'éducation en classe. Les femmes ont reçu une formation de l'IRC sur la manière d'aider les jeunes filles dans un contexte scolaire. Les assistantes s'occupaient de toutes les classes de la 4e à la 12e année, et étaient également chargées d'effectuer des visites à domicile dans les cas où les étudiantes avaient manqué l'école à plusieurs reprises.

Elles discutaient alors avec les parents et préconisaient que les jeunes filles retournent à l'école. **Le programme d'évaluation a conclu que, à la suite de cette initiative, les étudiants, tant les garçons que les filles, percevaient leur classe comme plus calme, mieux organisée et plus propice à l'apprentissage** et ils trouvaient les relations entre enseignants et étudiants plus respectueuses (HCR, 2007).

POINTS DE RÉFLEXION

- *Les écoles et les espaces d'apprentissage non formels tels que les CFS et les YFS sont des lieux clés pour se rapprocher des enfants et des jeunes ayant besoin d'interventions SPS et ASE. Il est donc important **d'élargir l'accès à l'éducation pendant et après une situation d'urgence, d'intégrer des activités SPS et ASE dans des programmes ou des activités scolaires existants**, ou de proposer des activités SPS et ASE en option hors cursus scolaire. Une série de mesures immédiates et intermédiaires peut faciliter l'accès à ces activités jusqu'à ce que des solutions à plus long terme soient prévues pour accueillir tous les apprenants confortablement.*
- *Il est important de **distinguer les interventions de groupe** qui peuvent être intégrées dans les activités pédagogiques existantes et le **besoin de systèmes séparés** pour les apprenants qui nécessitent **des services spécialisés et des soins de santé mentale**. Il faudrait utiliser des mécanismes d'orientation fonctionnels pour mettre en relation les écoles et les services spécialisés, notamment les services de santé. Il faudrait assurer une coordination étroite entre ces mécanismes et les secteurs tels que la protection de l'enfant et la santé mentale et physique, et il faudrait les contrôler pour s'assurer qu'ils sont proprement identifiés et conformes aux besoins de l'apprenant.*
- ***Les enseignants et autres personnels éducatifs** devraient être **formés pour comprendre les mécanismes existants, pour reconnaître quand un apprenant a besoin de soutien, et respecter la confidentialité** lors de conversations avec les étudiants. Les endroits où les mécanismes d'orientation n'existent pas encore devraient être signalés grâce à des systèmes de coordination, notamment les clusters éducation, protection et santé, qui travaillent de manière collaborative à l'aide d'autres mécanismes de coordination tels que des groupes de travail, la zone de responsabilité de la protection de l'enfance, etc.*

Enseignement et apprentissage

Normes minimales de l'INEE, domaine 3 : enseignement et apprentissage

Des programmes scolaires : pertinents du point de vue culturel, social et linguistique sont utilisés pour fournir une éducation formelle et non formelle, appropriée au contexte particulier et aux besoins particuliers des apprenants.

Formation, développement professionnel et appui : Les enseignants et autres personnels de l'éducation reçoivent une formation périodique pertinente et structurée, adaptée aux besoins et aux circonstances.

Enseignement et processus d'apprentissage : L'enseignement et les processus d'apprentissage sont centrés sur l'apprenant, participatifs et inclusifs.

Évaluation des résultats de l'apprentissage : des méthodes appropriées d'évaluation et de validation des résultats d'apprentissage sont utilisées.

STRATEGIES

Les relations de soutien entre les enseignants et leurs élèves peuvent constituer la forme de soutien psychosocial la plus efficace dans les milieux éducatifs.

Les enseignants devraient s'efforcer de favoriser des environnements d'apprentissage sûrs et favorables qui renforcent le développement physique, mental et émotionnel des apprenants. Ceci est plus facile lorsque les enseignants **sont eux-mêmes bien soutenus et quand ils ont reçu une formation axée sur le SPS et l'ASE** (voir **Section II, Domaine 4** pour plus sur ce point). Les former à intégrer des activités SPS et ASE à leurs techniques d'enseignement leur permet d'apporter ces activités dans le quotidien de leur classe ou de leur espace d'apprentissage et leur fournit une stimulation

intellectuelle et émotionnelle. Les environnements d'apprentissage qui comportent un soutien psychosocial peuvent avoir un effet positif sur l'estime de soi et l'auto-efficacité des élèves, et donc aussi sur leur maîtrise des sujets traditionnels (mathématiques, lecture, science, sciences humaines, etc.). Une boucle de rétroaction positive est ainsi créée, puisque la maîtrise du matériel scolaire aide les étudiants à développer leur confiance, estime de soi et auto-efficacité, et même leur donne de l'espoir pour l'avenir. Les enseignants et autres personnels de l'éducation comprennent souvent le contexte de leurs élèves mieux que ceux qui sont en dehors de l'école ou du contexte de l'apprentissage ; il faut donc les aider à créer ou adapter des programmes qui répondent aux besoins sociaux et culturels de leurs élèves. L'approche éducative Healing Classrooms de l'IRC est reconnue et utilisée dans les situations d'urgence et aide les prestataires de l'enseignement à créer un environnement positif dans la classe et dans l'école. Pour plus de renseignements, voir l'encadré sur l'approche Healing Classrooms de l'IRC. En outre, pour des stratégies sur l'acquisition de compétences de base en pédagogie dans des contextes de crise, voir le Pack de formation pour les enseignants du primaire dans des contextes de crise (Teachers in Crisis Contexts Working Group, 2016).

L'approche "Healing Classrooms" de l'IRC

Les espaces d'apprentissage Healing Classrooms sont des endroits sûrs et représentent un cadre protecteur où les enfants touchés par la crise et le conflit peuvent apprendre, grandir et s'épanouir. Les éducateurs créent un environnement scolaire positif où les enfants se sentent en sécurité et libres de toute violence, et où ils visent à créer :

- un sentiment de contrôle : les enfants apprennent dans un cadre pédagogique stable, sans danger et prévisible, et avec des activités
- un sentiment d'appartenance : les enfants se sentent à leur place et se voient comme des étudiants et des membres utiles de la communauté scolaire
- un sentiment de confiance en soi : les étudiants se sentent en confiance, capables et fiers d'eux-mêmes et de leurs compétences
- des relations sociales positives : les étudiants développent des relations sociales saines et des compétences interpersonnelles positives
- des occasions d'apprendre qui sont intellectuellement stimulantes : un environnement stimulant avec des occasions d'apprendre variées qui aident les étudiants à sentir qu'ils apprennent bien

(IRC, 2006, p.5-6)

En plus d'intégrer le SPS dans les stratégies de gestion de classe, les activités et compétences ASE devraient être **intégrées dans les programmes**

existants lorsque cela est possible. Elles peuvent prendre la forme d'un contenu explicite, de promotion de certaines compétences, ou l'atténuation des actions, des attitudes et des comportements qui peuvent être explicitement ou implicitement intégrées dans le cursus. On peut également promouvoir le bien-être SPS grâce à des activités parascolaires. Toutefois, il arrive souvent que des situations d'urgence contraignent les éducateurs à condenser leurs programmes d'études, ce qui laisse moins de temps pour les activités parascolaires. Les meilleurs environnements d'apprentissage sont ceux dont les services permettent d'associer les activités éducatives et le travail d'adultes de confiance, tels que des travailleurs sociaux, des conseillers, des formateurs, des mentors et autres fournisseurs de services communautaires. Si les espaces scolaires disposent parfois de ressources limitées, les éducateurs peuvent améliorer ces lieux et les services offerts à leurs élèves en s'associant à d'autres organisations communautaires.

Les enseignants peuvent apporter un plus grand confort aux apprenants lorsqu'ils participent à des conversations difficiles en faisant preuve de compassion et d'empathie. Une écoute attentive des sentiments qui provoquent l'agitation ou le manque de réaction chez un élève est essentielle pour restaurer sa capacité à apprendre et pour qu'il maintienne un haut niveau scolaire.

Les approches intégrées devraient inclure des activités spécifiques de SPS et ASE qui contribuent à bâtir une culture du bien-être individuel et de la cohésion sociale. **Des enseignements et processus d'apprentissage qui favorisent le bien-être psychosocial** comprennent des plans de cours qui explorent le concept de changement, des stratégies d'adaptation qui aident les enfants et les jeunes à s'adapter, des jeux qui favorisent la cohésion sociale et la coopération, des simulations de sensibilisation sociale qui favorisent l'empathie et la compréhension ; des jeux structurés qui facilitent la guérison et développent les compétences d'adaptation, des exercices de visualisation qui permettent aux apprenants d'envisager leurs objectifs pour l'avenir, des activités qui mettent l'accent sur le développement de soi pour encourager les apprenants à réfléchir sur leurs capacités, et des exercices de respiration et de relaxation qui aident les apprenants à reconnaître et gérer leurs propres émotions. Ces cours peuvent être incorporés dans une journée d'école ordinaire ou dans des activités parascolaires.

Ces interventions et leur impact sur les apprenants et la communauté devraient être formellement évaluées au moyen de techniques de suivi et d'évaluation.

Les évaluations devraient examiner la relation entre les interventions et les indicateurs généraux de bien-être, ainsi que la relation entre les interventions SPS et ASE et les indicateurs de performance scolaire.

Créer un milieu propice à l'apprentissage Conseils des écoles de l'UNRWA

Créer un milieu éducatif favorable positif est crucial pour le SPS-ASE, mais ce n'est pas uniquement la responsabilité des enseignants. Il existe de nombreuses façons de créer des environnements éducatifs favorables, notamment la formation pédagogique dont les enseignants bénéficient, les activités parascolaires ou la participation de conseillers scolaires.

Promouvoir les pédagogies qui intègrent l'ASE : les activités en classe qui aident les élèves à acquérir des compétences de communication efficace et à améliorer leur capacités sociales et émotionnelles les aideront à mieux comprendre et gérer leurs émotions, contrôler leurs pulsions, et ressentir et montrer de l'empathie pour les autres. Il faudrait soutenir les enseignants dans la mise en place de ces activités grâce à une pédagogie au jour le jour. Des modèles de formation continue qui rassemblent les enseignants pour les familiariser à de telles approches peuvent aider à réorienter leurs pratiques vers la promotion de l'apprentissage socio-économique, tout en leur fournissant un réseau de pairs qui partagent leurs idées et leurs conseils. Le programme « School Based Teacher Development » de l'UNRWA, un programme de développement professionnel visant à renforcer une pédagogie centrée sur l'enfant qui favorise le bien-être psychosocial des enfants, est un exemple de cette approche. Les enseignants de l'UNRWA appliquent tout le programme sur place, en utilisant l'auto-apprentissage, et avec leurs pairs (UNRWA, 2013).

Enseigner les capacités à résoudre les conflits, notamment par l'art et le jeu : apprendre aux étudiants les outils de résolution pacifique des conflits est un processus qui engage les jeunes à travailler ensemble afin de désamorcer, résoudre et traiter les conflits interpersonnels. Plutôt que de confronter les autres de manière agressive, ou au contraire d'éviter la confrontation, il faudrait encourager les jeunes gens à faire preuve de courage en abordant directement les conflits et en partageant leurs sentiments et leurs besoins honnêtement, à montrer de la compassion

en écoutant d'autres points de vue et en utilisant leurs expériences pour comprendre l'autre, et à travailler en collaboration avec les autres pour gérer le conflit et trouver une solution. Pour cela, on pourra mettre en place des activités artistiques, théâtrales, voire sportives. Il est également possible d'avoir recours à des activités parascolaires après la classe ou lors de camps d'été, prolongeant ainsi l'espace de sécurité à l'école au-delà des heures de cours. L'UNRWA a élaboré un Guide de ressources pour les activités de loisir et de soutien psychosocial pour soutenir et aider ses enseignants, ses conseillers, et les membres de la communauté dans l'organisation d'activités pédagogiques amusantes pour tous les enfants et les jeunes de l'UNRWA, en particulier ceux qui vivent dans des contextes difficiles. (UNRWA, 2013, 2015)

Le soutien entre pairs : le contexte éducatif peut promouvoir des activités qui encouragent un soutien mutuel entre les étudiants. Celles-ci peuvent renforcer l'écologie sociale des apprenants et réduire la pression sur les enseignants. Une étude de la Banque mondiale qui a examiné les raisons de la réussite scolaire chez les réfugiés palestiniens dans les écoles de l'UNRWA en Jordanie, Cisjordanie et Gaza a constaté que des relations de soutien parmi les étudiants étaient une source importante de leur résilience. Pour arriver à cette situation, on a notamment eu recours à des techniques d'apprentissage entre pairs formalisées, où les étudiants avec un bon niveau scolaire organisaient des ateliers pour leurs pairs pendant les pauses et après l'école. Pour les élèves en difficulté scolaire, ces séances s'avéraient plus confortables et plus faciles à comprendre que leurs cours, ce qui les a aidés à surmonter les difficultés tout en renforçant les compétences sociales et affectives. Quant aux élèves doués, ils voyaient leurs efforts reconnus, le tout contribuant à la cohésion sociale du milieu scolaire (Abdul-Hamid, Patrinos, et al., 2015).

Les conseillers scolaires : il arrive que les étudiants aient besoin du soutien et des conseils d'un adulte présent et offrant son soutien. Les conseillers scolaires constituent un moyen d'apporter ce soutien, et ils ont été utilisés de manière positive dans les écoles de l'UNRWA en Cisjordanie, à Gaza, au Liban, en Syrie et en Jordanie. Les conseillers peuvent aider les étudiants à atténuer l'accumulation de stress qu'ils éprouvent dans des contextes de crise en leur permettant d'échanger de façon confidentielle sur les problèmes liés à leur foyer ou à l'école. Les conseillers scolaires peuvent également aider à réduire la pression des

enseignants en leur permettant de se concentrer sur les compétences ASE en classe qui améliorent les mécanismes d'adaptation des élèves et les compétences académiques. (UNRWA- Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient, 2016)

Exemples du terrain

Domaine 3 : enseignement et apprentissage

Liban : élaborer des réseaux de soutien entre les pairs dans un contexte de réfugiés

Afin de renforcer la cohésion sociale entre les communautés d'accueil et de réfugiés, War Child Holland a collaboré avec les parents de huit municipalités afin de créer des équipes de football, en s'assurant que chaque équipe était paritaire. Grâce à la participation de la communauté pour créer des équipes, 600 enfants âgés de 10 à 14 ans sur un total de 20 équipes ont participé à des matchs de football. Deux entraîneurs ont été choisis pour chaque équipe, l'un syrien et l'autre libanais. En plus de s'amuser et d'apprendre à coopérer et à entrer en compétition de manière saine, les enfants ont ainsi eu l'opportunité de discuter de manière ouverte des sources de conflits et des moyens de nouer des relations avec des pairs dans un contexte de communauté d'accueil. Ces discussions se sont tenues 30 minutes avant et après chaque match de football. L'évaluation consécutive au programme suggérait que les enfants qui avaient participé se sentaient plus à l'aise pour faire face aux difficultés quotidiennes, développer la confiance et gérer leurs émotions et comportements. Cela a créé un environnement plus favorable et plus sûr pour les enfants de réfugiés et leurs familles (Akar, 2015).

Palestine : favoriser le bien-être psychosocial pour améliorer les résultats scolaires

Le Programme d'apprentissage du NRC (BLP) est une intervention psychosociale, mise en œuvre dans les écoles de Gaza et de Cisjordanie. Le programme associe des approches psychosociales et éducatives pour aider les enseignants et psychologues de l'éducation à soutenir des enfants et des jeunes gens ayant vécu des événements traumatisants. Le BLP consiste en trois phases d'intervention de programmes qui

incluent une approche de soutien psychosocial en classe ciblée sur tous les enfants et les jeunes (BLP 1) ; un petit groupe d'intervention visant à aider à la résilience au sein d'un groupe cible bien plus spécifique de personnes se débrouillant moins bien (BLP 2) ; et une approche clinique spécialisée visant à traiter les cauchemars que de nombreux enfants font comme symptôme chronique lié à un stress traumatique (BLP 3). Les enfants et les jeunes gens sont également soutenus grâce à des sessions individuelles. Le BLP met en relation le personnel éducatif avec les parents pour les aider à comprendre leurs enfants grâce à une approche axée sur la communauté. Une évaluation globale du programme effectuée en Cisjordanie en 2015 a montré que 67 pour cent des enfants ciblés qui faisaient des cauchemars liés à des traumatismes avaient reporté que ces mauvais rêves s'étaient complètement interrompus. 28 pour cent ont reporté que leurs cauchemars avaient diminué à 2 ou 3 occurrences par semaine et les 5 pour cent restants ont déclaré que leurs cauchemars avaient chuté à 4 fois par semaine. La plupart des enfants impliqués dans le programme sont devenus plus actifs sur le plan académique et social : 79 pour cent ont reporté une amélioration dans leur manière de faire leurs devoirs après l'intervention, 52 pour cent ont déclaré se sentir plus en sécurité à l'école et sur le chemin de l'école et 74 pour cent ont senti qu'ils n'étaient plus isolés à cause de leurs problèmes (NRC, 2016 ; Schultz, Marshall, Norheim, et al., 2016).

POINTS DE RÉFLEXION

- Les enseignants devraient s'efforcer de **favoriser des environnements d'apprentissage sûrs et offrant du soutien** qui renforcent le développement physique, mental et émotionnel des apprenants. Cela peut être atteint en formant les enseignants pour leur apporter des techniques visant à intégrer les approches SPS et ASE dans la gestion de leurs classes et dans l'apprentissage de matériels académiques.
- Dans l'idéal, ces approches devraient être **intégrées dans la stratégie globale, et/ou le programme devrait être adapté afin de renforcer les compétences en développement psychosocial d'une façon encourageante**. Les arts, les jeux et les sports devraient être intégrés à chaque fois que cela est nécessaire tout en faisant attention à la sensibilité des genres et des cultures. En cas de crise, les activités extra-scolaires sont trop souvent réduites ou abandonnées pour permettre aux éducateurs de terminer le programme scolaire à temps. Cependant, un manque d'activités favorisant l'expression de soi de manière positive et l'interaction avec d'autres personnes peut aggraver les sentiments d'isolement et de tristesse. Cela peut avoir des répercussions négatives sur la performance académique des étudiants. **Les éducateurs devraient envisager des moyens d'intégrer ces activités qui encouragent l'expression de soi dans le programme.**
- Les enseignants devraient promouvoir les interactions entre pairs, plus particulièrement le soutien des pairs. L'engagement positif auprès des pairs renforce la confiance, l'estime de soi ainsi que l'autonomie des enfants et des jeunes gens. Des activités qui **favorisent la discussion et le dialogue entre les apprenants**, de même que **les activités d'apprentissage entre pairs et le mentorat**, sont particulièrement importants et peuvent faire partie des activités quotidiennes de la classe.

Zone d'idées (Ideazone): des activités en classe qui favorisent le bien-être psychosocial.

POUR LES ENFANTS

DES CLASSES PLEINES DE COMPASSION 5-10 ANS, LE CŒUR EMPATHIQUE

- L'enseignant peut préparer des cœurs en papier pour chaque élève à l'avance, ou la classe peut en créer pour eux. Vous les fabriquez en pliant le papier en deux et en coupant une moitié de cœur de telle manière à ce que lorsque le papier s'ouvre un cœur entier apparaisse.
- Démarrez l'activité en faisant passer les cœurs en papier tout en expliquant aux élèves qu'ils sont sur le point d'écouter une histoire. Il faut demander aux élèves de plier leurs cœurs en papier à chaque fois que le personnage principal de l'histoire se sent mal car quelqu'un ne fait pas preuve d'empathie envers lui/elle. Les histoires peuvent inclure une jeune personne qui vaque à ses activités quotidiennes et dont des proches (parents, frères et sœurs, enseignants ou autres élèves) se moquent ou le grondent.
- Une fois que l'histoire est terminée, vous pouvez retourner à n'importe quelle partie de l'histoire tant que le temps le permet et demander aux élèves comment ils pourraient réagir avec plus d'empathie. Ils peuvent enlever un pli dans leur cœur en papier à chaque fois que quelque chose de bien se produit.

Questions à évoquer : Une fois que l'histoire est achevée, les enseignants peuvent entamer une discussion en ayant recours aux questions suivantes :

1. Qu'est-ce qui ne vas pas avec votre cœur en ce moment ? (Il est tout fripé)
2. Pourquoi le cœur est-il comme ça ? (Parce que le personnage a souffert de la méchanceté que les autres lui ont infligé)
3. Que pouvons-nous faire pour que ce cœur ne soit pas fripé ? (En disant des choses gentilles au lieu de dire des choses méchantes)

Points clés : Les mots et les actions peuvent avoir un impact important sur la façon dont une personne se sent, donc nous devons toujours faire attention à ce que nous disons aux autres et ce que nous leur faisons.

(PACER National Bullying Prevention Center, 2017)

JEUX COOPÉRATIFS POUR DIFFÉRENTS GROUPES D'ÂGE 6-9 ANS, CERCEAUX BRÛLANTS

- Chaque enfant trace avec de la craie une forme autour de lui - un carré, un triangle ou un rectangle.
- L'enseignant choisit une certaine forme comme étant "brûlante" en disant "les triangles sont brûlants !" Chaque enfant debout dans un triangle doit sauter en dehors et rejoindre un autre enfant dans une forme différente.
- Pas plus de quatre enfants ne doivent être en même temps dans la même forme. Lorsqu'une forme contient quatre enfants, l'enseignant peut désigner une autre forme comme étant "brûlante".
- Pour recommencer le jeu, les enfants doivent retourner dans leurs formes d'origine.

Choses à surveiller : Les enfants s'entraident-ils activement dans des formes qui ne sont pas « brûlantes » ? Sont-ils à l'aise quand ils partagent ensemble un espace ?

Questions à évoquer : Une fois que le jeu est terminé, les enseignants peuvent démarrer une discussion avec les élèves en se servant des questions suivantes :

- Réfléchir : qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez appris que votre forme était « brûlante » et que vous avez dû en trouver une nouvelle ? Qu'avez-vous ressenti quand on a demandé à d'autres élèves de rejoindre votre forme ? Avez-vous aidé d'autres enfants à trouver une autre forme si la vôtre était occupée ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
- Connexion : Vous rappelez-vous d'un moment où vous n'étiez pas inclus au sein d'un groupe ? Comment vous sentiez-vous à ce moment-là ?
- Application : Que pouvez-vous faire pour vous assurer que les autres se sentent acceptés et bienvenus dans un groupe ?

(Right to Play International, 2018)

5-11 ANS, ETIQUETTE D'UNITÉ

- Plusieurs enfants (trois au minimum et dix au maximum) se tiennent par la main et forment un cercle. Un enfant est désigné comme étant l'enfant « protégé » et se trouve à l'intérieur du cercle formé par les protecteurs.
- On demande à un enfant de se tenir debout hors du cercle. Il/Elle représente le « challenge ». Lorsque le jeu commence, le Challenge essaie d'attraper l'enfant protégé.
- Les protecteurs essaient de garder en sécurité l'enfant protégé en formant une barrière entre l'enfant protégé et le Challenge. Le cercle ne doit pas être brisé sinon c'est le Challenge qui gagne. Chaque partie dure approximativement 30 secondes.

Points clé : Ce jeu est un moyen ludique de présenter au groupe les concepts de communauté et d'unité. Il symbolise l'engagement du groupe à protéger les uns et les autres des difficultés physiques et émotionnelles.

12-18 ANS, LE NOEUD HUMAIN

- On demande à des groupes de 3 à 8 enfants de se tenir debout en cercle. Plus il y a d'enfants et plus l'activité est difficile.
- On demande à chaque enfant de prendre la main de deux enfants différents. Une fois que chaque enfant tient la main de deux autres, leurs bras forment un noeud humain.
- Le but du jeu est pour les enfants de démêler leur bras noué afin qu'aucun bras ne soit croisé, mais sans se lâcher les mains. Ce qui signifie qu'ils devront passer en-dessous ou au-dessus de leurs bras pour pouvoir se dénouer.
- Il n'est pas nécessaire que les enfants regardent dans la même direction que celle de départ pour que leur groupe gagne.

Points-clé : Ce jeu est une manière ludique de présenter au groupe les valeurs d'appréciation, de communauté, d'unité et de résolution de problèmes. Cela symbolise l'engagement du groupe à travailler ensemble de manière patiente et sûre.

12-8 ANS, LE NOEUD HUMAIN : DE L'EXTÉRIEUR VERS L'INTÉRIEUR

- En groupe, debout en cercle les jeunes sont dos à dos et se tiennent les mains.

- Le but du jeu est de voir si, sans le lâcher les mains, le groupe peut se débrouiller pour être debout dans un cercle en se faisant face.

12-18 ANS, JONGLER EN ÉQUIPE

- On demande aux enfants de se tenir debout en cercle et on donne un ballon à l'un d'eux.
- Il/Elle commence à "jongler" en envoyant le ballon à quelqu'un d'autre dans le groupe qui en retour passe le ballon à un autre membre du groupe.
- Cela continue jusqu'à ce que chaque membre du groupe touche le ballon en un tour sans qu'aucun membre ne touche le ballon plus d'une fois, et le ballon est renvoyé à la personne qui a démarré le jeu.
- Le groupe continue de passer le ballon dans le cercle en suivant le même scénario. Un second ou un troisième ballon peuvent être introduit pour rendre le défi plus difficile.

(Macy R. D., Macy D. J., Gross, et. al, 2002)

POUR LES ENSEIGNANTS

Les activités suivantes peuvent être utilisées lors de formations ou sessions de soutien pour les enseignants. Elles sont extraites de l'IRC Création de Healing Classrooms: Guide pour les enseignants et les éducateurs(2006).

ENSEIGNEMENT CENTRÉ SUR LA MODÉLISATION DE L'ENSEIGNEMENT 20 MINUTES

Commencer avec une discussion rapide axée sur l'enseignement, en demandant aux participants d'identifier les principales méthodes utilisées (cours magistraux, prises de notes d'étudiants, mémorisation, réponse de groupe aux questions et ainsi de suite). Une fois cette liste dressée, demandez aux volontaires de reproduire une méthode particulière pour le groupe entier de participants. Cela peut être fait de façon légère, donc encouragez les participants à s'amuser « en agissant » comme un enseignant. Terminer par une discussion conclusive rapide des différents styles d'enseignement.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT : À AJOUTER À NOTRE RÉPERTOIRE

20 MINUTES

Commencer cette séance en demandant aux participants de proposer d'autres activités/stratégies centrées sur l'élève, en particulier celles qu'ils utilisent déjà dans leur travail. Les participants devraient également identifier les obstacles éventuels qui pourraient entraver la mise en oeuvre des stratégies. Les réponses devraient être notées et si le groupe le souhaite, on peut donner un papier aux participants qui ont suggéré des stratégies supplémentaires pour qu'ils les écrivent de manière formelle pour leur groupe.

ACTIVITÉ DE GROUPE : UN ENFANT HEUREUX

30 MINUTES

Demandez aux participants de former des groupes et demandez-leur de dessiner la silhouette d'un enfant sur une feuille de papier. Il faut donner un nom à chaque enfant du groupe qui est également écrit sur la page. Sur le côté gauche de la page, chaque groupe liste les comportements "normaux" et les caractéristiques qu'ils s'attendraient à voir afficher chez leurs enfants dans des circonstances normales. Les listes exprimeront probablement des choses comme espiègle, curieux, amicale, de confiance, etc.. Rappelez ces listes à l'ensemble du groupe et établissez une liste générale.

Ensuite, demandez à chaque groupe de revenir à leur description de l'enfant et d'établir une liste de comportements et d'émotions des enfants dans des situations de relèvement après une crise et en temps de crise. Il est fort possible que des réponses telles que triste, effacé, craintif, anxieux etc. soient notées. Encore une fois, rappelez ces listes à l'ensemble du groupe et dressez une liste globale. En comparant les deux listes, la souffrance des enfants deviendra évidente.

BRAINSTORMING : AIDER LES ENFANTS À FAIRE FACE AUX DIFFICULTÉS

30 MINUTES

Dans cette activité, les participants commencent à réfléchir sur la manière d'aider les enfants ayant été touchés par la crise.

Dans le grand groupe, utilisez un format de questions-réponses pour discuter des différences dans le degré de réaction post-traumatique chez les enfants, en notant que chaque enfant réagit de sa propre manière. Introduisez la pyramide représentant différents niveaux de réponse traumatique chez l'enfant

et demandez des commentaires de la part des participants. Demandez aux participants de discuter des moyens traditionnels de traiter et d'aider les enfants présentant des comportements de stress. Tous les participants doivent être conscients de la manière d'accéder aux traitements traditionnels suggérés.

Discutez et listez les bénéfices psychosociaux potentiels que les enfants peuvent recevoir grâce aux programmes récréatifs et éducatifs. Demandez aux participants de prendre le temps d'établir leur propre liste d'activités qui seraient correctes dans le contexte de leur communauté. Une question typique pourrait être : « Imaginez que vous travaillez avec un groupe d'enfants qui présentent des comportements de détresse ; quelles activités pouvez-vous utiliser pour les aider à se sentir mieux ? »

Enseignants et autres personnels de l'éducation

Normes minimales de l'INEE, Domaine 4 : Enseignants et autres personnels de l'éducation

Recrutement et sélection : Un nombre suffisant d'enseignants et autres personnels de l'éducation est recruté à travers un processus participatif transparent, selon des critères de sélection qui prennent en compte la diversité et l'équité.

Conditions de travail : Les enseignants et autres personnels de l'éducation ont des conditions de travail clairement définies et sont rémunérés convenablement.

Appui et supervision : Des mécanismes d'appui et de supervision pour les enseignants et autres personnels de l'éducation fonctionnent efficacement.

STRATÉGIES

Les défis communs de l'éducation lors des crises prolongées incluent des ressources et un soutien administratif limités, de grandes classes, une formation professionnelle insuffisante, des milieux politiques hostiles et peu d'occasions d'évoluer professionnellement. **Les enseignants peuvent avoir également directement subi les effets d'un conflit ou d'une catastrophe naturelle, perdu leur maison ou leurs proches ou connu la violence ou des blessures.** La frustration et l'épuisement professionnel chez les enseignants peuvent créer des conditions toxiques qui compromettent leur rétablissement et leur résilience psychosociales et font en sorte que les enseignants quittent leur emploi. L'absentéisme des enseignants peut à son tour constituer un obstacle à l'ouverture et au

fonctionnement efficaces des écoles. **Aborder et contrôler les besoins fondamentaux des enseignants est donc fondamental pour les interventions réussies de SPS.**

Étant donné que les situations d'urgence peuvent modifier la quantité d'enseignants disponibles, une communication claire avec les enseignants qui ont été retenus ou récemment embauchés est nécessaire pour : **clarifier les processus de recrutement et de sélection, les problèmes de rémunération**, les horaires de travail, les programmes d'encouragement et les autres conditions de travail, tant pendant la situation d'urgence qu'une fois terminée. Voir les Normes minimales de l'INEE, Domaine 4, pour des conseils utiles sur l'amélioration des pratiques de recrutement et d'embauche (INEE, 2010a).

Les administrateurs scolaires sont chargés de veiller à ce que les enseignants et les autres personnels de l'éducation reçoivent **soutien et supervision**, y compris dans **les conditions de travail non administratif**. Cela implique des fournitures matérielles et financières, ainsi qu'un soutien moral des pairs. Développer un **plan pour le bien-être des enseignants et du personnel**, comme proposer des discussions de groupe de pairs ou des techniques de gestion du stress, peut être particulièrement utile. Dans certains contextes, intégrer la prière et la spiritualité dans des activités pour promouvoir le bien-être peut être plus efficace, tandis que dans d'autres, l'offre de services psychologiques peut être la priorité. En fin de compte, **les administrateurs sont chargés de garantir que les éducateurs aient clairement défini les conditions de travail qui incluent de l'ASE dans l'environnement scolaire**. Le bien-être et la motivation des enseignants sont influencés par des expériences personnelles et professionnelles. Les administrateurs doivent donc s'efforcer d'être conscients des défis personnels auxquels les enseignants sont confrontés. Cela inclut l'intégration des données sur les besoins des enseignants dans les évaluations des besoins du SPS.

Principes pour guider les formations des enseignants

- Engager les enseignants dans la réflexion et la reconnaissance de l'importance de la relation enseignant-élève dans la promotion de la résilience.
- Fournir des exemples de leçons et d'activités que les enseignants peuvent utiliser en classe pour promouvoir une bonne gestion de la classe.
- Reconnaître les tensions subies par les professeurs et les aider à faciliter le dialogue et les soutenir.

Les programmes de formation psychosociale devraient s'appuyer sur les bonnes pratiques existantes. Par exemple, des enseignants efficaces s'efforcent souvent de créer des environnements confortables et propices où les apprenants se sentent en sécurité. La formation des enseignants peut aider à déterminer comment faire lorsque survient une catastrophe, ou lorsqu'il y a un très grand nombre d'étudiants. Que ce soit en situation d'urgence ou en temps normal, les enseignants peuvent idéalement aider les apprenants à se concentrer et à apprendre en ayant des leçons bien planifiées avec des objectifs clairs, un début et une fin, et des aides pédagogiques appropriées, suivies d'un contrôle de ce qui a été appris. Cette séquence peut être modifiée pour satisfaire aux activités de loisirs ou de réflexion supplémentaires, mais doit toujours être conforme à la structure globale d'activités.

Pour déterminer comment tirer le meilleur parti des bonnes pratiques existantes, les programmes de formation psychosociale devraient initier les enseignants à l'éventail des réponses cognitives et émotionnelles que les apprenants peuvent avoir dans les situations d'urgence et explorer comment les comprendre et y répondre de manière empathique. Les enfants et les jeunes qui ont vécu un conflit ou une catastrophe sont généralement plus susceptibles d'avoir un stress psychologique que les enfants et les jeunes qui vivent dans des situations non liées à une crise. Ce stress affecte leur concentration et la qualité du sommeil et interfère avec leur capacité d'apprentissage.³ Respect, compassion et écoute sont les clés pour promouvoir la résilience des enfants et des jeunes, améliorer leur capacité d'attention et favoriser leur réussite scolaire (IRC, 2011). La volonté des enseignants de partager leurs propres sentiments peut aider les apprenants à comprendre que leurs émotions sont normales. Des salles de classe faisant preuve de compassion peuvent servir comme blocs de construction pour la cohésion sociale, le rétablissement de la confiance et le maintien de la fréquentation scolaire. Pour des informations plus approfondies sur la façon de créer des espaces d'apprentissage psychosociaux de soutien pour les apprenants, lire IRC Creating Healing Classrooms: Guide for Teachers and Teacher Educators (2006) et IRC Creating Healing Classrooms: A Multimedia Teacher Training Resource (2011).

La façon dont le contenu de la formation des enseignants est livré

3 Pour en savoir plus sur les méthodes permettant d'identifier les signes psychologiques de stress les plus courants, consulter le chapitre 2 du Manuel de formation en soutien psychosocial communautaire de l'Alliance ACT et de l'Église de Suède (2015).

est tout aussi important que le contenu lui-même. Les formations doivent être inclusives, sensibles au genre et participatives— En d'autres

termes, les formations doivent illustrer et inculquer les comportements et les actions que les enseignants doivent reproduire dans leurs salles de classe ou dans des espaces d'apprentissage non formels. La norme devrait être de fournir des méthodes de formation (et finalement pédagogiques) qui influencent positivement la confiance en soi et l'estime de soi. Les formations, par conséquent, devraient être conçues autour d'activités axées sur les participants plutôt que des approches didactiques ou de cours magistraux.

Enfin, la performance des éducateurs devrait être évaluée par le biais d'une supervision qui les soutiennent. Ce type d'évaluation aide les éducateurs à améliorer leur approche de la promotion de la réussite scolaire tout en favorisant le SPS et/ou l'intégration des approches ASE dans la salle de classe ou l'environnement d'apprentissage. Les évaluations des résultats doivent idéalement vérifier si l'enseignant a créé un environnement socio-émotionnel propice à l'apprentissage.

Pratique du professeur : recadrage des modèles de pensée négative

- Permettre aux participants de s'introduire dans quatre groupes par « type » de pensée négative.
 - o Prendre tout personnellement — s'accuser ou prendre les remarques de quelqu'un d'autre comme une attaque personnelle
 - o Rejeter le blâme sur d'autres — ne voir que le mal dans une situation
 - o Surcharge négative - exagérer le côté négatif des choses
 - o Blanc et noir— blâmer quelqu'un d'autre pour ses actions/erreurs
- S'il n'y a pas assez d'enseignants pour diviser en quatre groupes, demandez-leur de faire deux groupes ou de passer les quatre types de pensées en groupe entier.
- Chaque membre du groupe a une minute pour partager un moment où il/elle a eu ce schéma de pensée négative.
- Après le partage, le groupe comment pendant une minute sur la façon de recadrer la situation.
- Se retrouver en un seul groupe.
- Permettre à chaque groupe de partager une stratégie, dont ils ont discuté pour le recadrage de leurs schémas de pensées négatives.
- Les participants doivent discuter de ce qu'ils ont appris aujourd'hui et comment ils vont l'utiliser dans la vie.
- Rappeler aux participants que ces stratégies sont utilisées et pratiquées tout au long de leurs TLC, lorsqu'ils enseignent dans leurs classes et pour toute leur vie.

(IRC, 2015-2016)

Exemple sur le terrain

Domaine 4 : enseignants et autres personnels de l'éducation

Kenya : soutenir les enseignants pour soutenir les étudiants

Dans le camp de réfugiés de Kakuma au Kenya, des enseignants ont reçu une formation par des enseignants pour l'initiative des enseignants sur la pédagogie, programme et planification, protection de l'enfance, bien-être et inclusion des étudiants et le rôle de l'enseignant et du bien-être. Organisée et animée par des formateurs qualifiés, des enseignants ont tenu des réunions régulières en personne pour discuter des défis quotidiens qu'ils rencontrent, alors qu'ils enseignent dans des contextes d'urgence. Grâce à WhatsApp, les enseignants restaient en contact avec des mentors qui leur fournissaient un soutien continu, ce qui leur permettait de partager leurs expériences et de se soutenir mutuellement. Les enseignants ont déclaré se sentir mieux préparés, plus confiants, plus motivés et enclins à collaborer avec leurs pairs dans leurs efforts collectifs pour mieux soutenir les apprenants. Cette amélioration du bien-être à son tour a conduit à des changements positifs dans leurs pratiques d'enseignement, par exemple en utilisant la discipline positive plutôt que la punition dans leurs relations avec les élèves (Mendenhall, 2017, p. 6-8).

POINTS DE RÉFLEXION

- *Des enseignants ont peut-être subi les effets directs d'un conflit ou une catastrophe naturelle. Faire face aux besoins des enseignants est donc fondamental pour les interventions réussies du SPS. Développer un plan pour le bien-être des enseignants et du personnel peut être particulièrement utile à cet égard et celui des leaders scolaires et les autorités d'enseignement devraient l'incorporer dans des plans de développement du personnel.*
- **En temps de crise, les enseignants ont aussi besoin de soutien.** *Les activités mettant l'accent sur le bien-être des enseignants peuvent inclure des conseils professionnels et de supervisions permanents, tels que la formation continue et des contrôles pour évaluer l'état émotionnel des enseignants et les besoins en mesures de soutien supplémentaires.*
- **Les réseaux de pairs** *permettent aux enseignants de se soutenir mutuellement. Ils peuvent être aussi simples que de se relier par le biais de*

groupes comme WhatsApp, groupes de texte, groupes d'e-mails, etc., pour partager les frustrations, les défis et les solutions créatives.

- Les apprenants s'appuient sur les enseignants pour un conseil, un encadrement, de la compassion et des modèles de comportement. Il est donc **essentiel que les directeurs d'écoles les autorités éducatives, les ministères de l'éducation, et autres organisations mettent une priorité sur les conditions de travail des enseignants**. Les enseignants et autres personnels de l'éducation ont besoin de conditions de travail stables et clairement définies. Les attentes sont particulièrement importantes pour une communauté en crise, lorsque les systèmes et les structures habituels (y compris les structures budgétaires) ont été compromis. Dans de tels cas, les autorités devraient communiquer aussi clairement et rapidement que possible avec les enseignants sur ce qu'on attend d'eux et comment leurs efforts seront reconnus.
- L'attention doit être portée à la fois **sur le contenu et la structure de formation des enseignants**. Les formations doivent être inclusives et participatives et doivent modéliser les comportements et approches des enseignants appelés à être reproduits en classe.

Politique éducative

Normes minimales de l'INEE, domaine 5 : politique éducative

Formulation des politiques et des lois : les autorités chargées de l'éducation font de la continuité et du rétablissement d'une éducation de qualité avec un accès libre et inclusif à la scolarisation une priorité.

Planification et mise en œuvre : les activités éducatives prennent en compte les politiques, lois, normes et plans internationaux et nationaux pour l'éducation ainsi que les besoins d'apprentissage des populations affectées.

STRATÉGIES

Pour que les interventions psycho-sociales et ASE contribuent à promouvoir un changement durable et significatif, elles doivent s'intégrer dans une approche générale et se traduire par un engagement centralisé en faveur de l'amélioration du bien-être psychosocial. En d'autres termes, les principes et les bonnes pratiques du SPS et ASE doivent être répercutés à tous les niveaux du système éducatif, y compris **formation de la loi et de la politique**. C'est aux ministères de l'éducation (MOE) et aux programmes de formation des enseignants de respecter, de protéger et de réaliser le droit à l'éducation tout le temps. Cela signifie que les autorités nationales de l'éducation à tous les niveaux doivent être préparées à une réponse rapide en matière d'éducation, notamment en anticipant les défis et en planifiant la manière de soutenir tout gain pouvant être réalisé pendant la réponse d'urgence.

Compte tenu de la nature intersectorielle du bien-être psychosocial, il peut aussi être approprié d'examiner et de considérer les lois, législations, politiques et procédures pertinentes ou nécessaires dans d'autres secteurs pour fournir du SPS et ASE plus efficacement dans les écoles. Par exemple, **les systèmes de référence entre les secteurs de l'éducation et de la santé** devraient

être clairement définis et communiqués par les autorités de l'éducation et de la santé afin de protéger les enfants et les jeunes les plus touchés par une situation d'urgence.

De même, une programmation SPS et ASE efficace nécessite **la participation et le soutien d'une multitude d'acteurs de l'éducation tout au long des processus de planification et de mise en œuvre**. Les ministères de l'éducation qui travaillent dans les pays touchés par la crise devraient préparer et prévoir les réponses de l'éducation qui incorporent le SPS et l'ASE dans le programme d'études et de méthodes d'enseignement, ainsi que dans les programmes de formation des enseignants. Comme expliqué dans les sections précédentes, l'intégration des activités SPS et ASE dans les techniques d'enseignement favorise la stimulation intellectuelle et émotionnelle des apprenants, qui à son tour influence positivement leur maîtrise du contenu scolaire et des sujets traditionnels (c.-à-d., mathématiques, lecture, sciences et sciences humaines). Elle permet également aux élèves d'acquérir plus d'estime de soi et d'auto-efficacité. Par conséquent, permettre aux populations touchées d'acquérir des compétences grâce à l'éducation en investissant dans les SPS et ASE est extrêmement rentable pour leur relèvement après la crise et leur développement à long terme.

Ceux qui élaborent et soutiennent la politique et la programmation en matière d'éducation doivent se rappeler qu'un SPS efficace ne tient pas seulement compte d'une réponse à une crise, mais aussi de la préparation et du relèvement. Cela nécessite des approches qui renforcent l'environnement protecteur, encouragent les liens entre les acteurs et tiennent compte de la résilience globale du système. D'immenses défis peuvent entraver la réponse des autorités éducatives à la fois pendant et après une crise, mais ils doivent néanmoins s'efforcer d'incorporer le SPS et ASE dans leurs réponses éducatives. Il en va de même pour toutes les agences qui soutiennent les interventions en éducation d'urgence.

Défis susceptibles d'entraver la réponse des autorités éducatives pendant et après une crise

- Un financement limité et un effectif réduit
- Problèmes de sécurité ou d'accès
- Difficultés de coordination
- Accent sur l'infrastructure plutôt que sur le contenu du programme
- Apports de qualité médiocre et manque de mesure de qualité

Liste de contrôle pour les autorités éducatives

Préparation

- Créer des plans de secours ou d'urgence qui détaillent comment rouvrir **les établissements d'enseignement et/ou ouvrir des lieux d'apprentissage sûrs et temporaires où des services d'éducation psychosociaux peuvent être fournis** (ces plans peuvent s'inspirer des stratégies décrites dans **Section II, Domaine 2** : accès et environnement d'apprentissage). Voir Plans d'urgence du secteur de l'éducation (INEE, 2018).
- Développer des plans pour **certifier** les résultats scolaires des apprenants pendant une crise. Il est crucial de les effectuer dès le début à cause de l'impact sur la capacité des apprenants à obtenir l'accès à l'emploi ou l'éducation supérieure et par conséquent à leur motivation et leurs aspirations futures.
- Identifier les principaux acteurs avec qui collaborer au niveau des **communautés affectées** si une urgence se produit. Les comités de gestion scolaire existants, actifs, et bien soutenus et/ou les associations parents-enseignants sont souvent un excellent point de départ. Les autorités éducatives devraient connaître ces personnes et savoir comment les joindre lorsque le besoin s'en fait sentir. Les autorités devraient aussi considérer des façons de subvenir à ces organisations avec les ressources financières dont elles pourraient avoir besoin pour re-prendre ou continuer l'enseignement pendant un cas d'urgence quand les systèmes et les processus normaux se sont écroulés.
- **Collecte de données sur les niveaux communautaires de risques, les points forts et les capacités.** Les données fiables sont essentielles pour n'importe quelle intervention et intégrer ces éléments peut être particulièrement utile pour renseigner une intervention en SPS. Les évaluations des risques échouent trop souvent à reconnaître les forces et les capacités des communautés qui peuvent contribuer à leur propre relèvement éducatif. Plus les autorités ont d'informations sur les ressources communautaires, plus l'intervention peut être immédiate et efficace aux niveaux local et communautaire.
- Mettre en place un mécanisme confidentiel et approprié **culturellement pour traiter des plaintes** et rendre compte de la

protection et des publications psychosociales lorsque cela s'avère nécessaire.

- **Généraliser le développement des compétences sociales et émotionnelles** par le pro-gramme d'études et la préparation associée de l'enseignant et du soutien. Faire de ces aptitudes et compétences des objectifs d'apprentissage explicites.

Intervention

- Collaborer avec les évaluations de besoins au niveau local et national.. Plaider en faveur d'évaluations qui recueillent des données sur les besoins psychosociaux des apprenants et des enseignants et qui renseignent les interventions sur ces besoins. Les autorités devraient également montrer la voie en veillant à ce que les données ventilées sur les groupes vulnérables soient collectées et hiérarchisées par les organisations communautaires, les ONG et les partenaires multilatéraux.
- **Comblent les lacunes existantes en matière d'accès à l'éducation et de qualité dans une intervention d'urgence.** Les situations d'urgence offrent aux communautés l'occasion de se reconstruire mieux qu'elles ne l'étaient auparavant. Par plaidoyer, travail social de proximité, sensibilisation, développement de capacité, formation et collaboration, les risques existants peuvent être atténués et assumés. Les stratégies d'intervention et des plans de mise en œuvre devraient donc prendre en compte et s'aligner sur des priorités gouvernementales existantes, même pendant une intervention de secours
- **Sensibiliser et plaider** pour le bien-être psychosocial parmi le personnel et les enseignants. Tout le personnel de l'éducation devrait avoir une compréhension de base du SPS. Ils devraient également être bien informés des résultats de l'évaluation.
- **Rappelez-vous les besoins des professeurs.** Il convient de ne pas oublier que les éducateurs ont des besoins physiques et psychosociaux personnels. Dans de nombreux cas, ces besoins ajoutent un stress supplémentaire à la vie d'un éducateur et peuvent mener à l'absentéisme, à l'épuisement professionnel et à l'abandon de la profession. Dans les situations d'urgence, d'autres sources de stress peuvent comprendre des blessures physiques, la perte

de services à domicile et publics, la perte d'un parent ou d'autres membres de la famille, une pauvreté accrue et un sentiment de vulnérabilité.

Le relèvement

- **Créer des salles de classe compatissantes et curatives** où les apprenants se sentent en sécurité et soutenus. Les environnements éducatifs doivent permettre aux apprenants de se sentir confiants, capables et fiers d'eux-mêmes et de leurs capacités. Les enseignants devraient aider les apprenants à développer des relations sociales saines et des compétences interpersonnelles positives.
- Au lendemain d'une crise, il peut être urgent de réviser et **d'enrichir le curriculum**, inclure des sujets et des matériels liés à la crise. Par exemple, un programme d'études enrichi peut inclure l'éducation en matière de santé et de sécurité, des exercices de sécurité, des compétences de vie et des compétences d'adaptation et d'autogestion (SPS et ASE). Il peut également introduire des compétences de survie (sécurité, santé et nutrition), une citoyenneté responsable, des activités récréatives, des jeux et des sports. L'intégration du SPS et ASE dans le curriculum peut donner aux apprenants un sentiment d'espoir et d'aspiration.
- **La coordination** entre les différentes parties prenantes et les acteurs de l'éducation, y compris les ONG est essentielle. Les ministères de l'éducation devraient coopérer et partager des informations avec d'autres ministères pour répondre aux besoins en SPS des apprenants, des enseignants et des autres personnels de l'éducation de manière globale et coordonnée. Les liens intersectoriels sont importants dans les questions du SPS-ASE. Les ministères de l'éducation devraient recevoir un soutien technique et un renforcement des capacités si nécessaire.
- Malheureusement, il arrive souvent que les situations d'urgence et les crises soient de nature cyclique et/ou prolongée. Il est donc important **d'identifier et de planifier**, y compris pendant les phases de rétablissement, **les éléments de préparation** qui peuvent venir consolider le système et lui permettre de faire face plus efficacement à toute crise future. Cela peut notamment nécessiter la révision et l'adaptation des plans d'action pour l'éducation à moyen et à long

terme ainsi que la réaffectation des ressources budgétaires pour remédier aux faiblesses du système.

Exemples du terrain

Domaine 5 : politique éducative

Mali : collaborer avec les autorités nationales et les communautés pour collecter des données sur les défis/besoins et les points forts/capacités

En 2013, la Banque mondiale a travaillé avec le ministère de l'éducation du Mali pour réaliser une étude rapide sur la résilience. Cette évaluation a ensuite été utilisée pour informer la réponse apportée par le ministère au conflit armé en cours dans le nord et aux déplacements de population associés dans le sud du Mali. Une équipe du ministère a suivi une formation pour apprendre à réaliser une étude systématique de résilience. L'étude en question a permis de recueillir des données liées non seulement aux risques, mais aussi aux atouts des communautés affectées. En évoquant le processus participatif, un fonctionnaire du ministère de l'éducation a expliqué que :

Le développement doit résulter d'un renforcement de la capacité des communautés [...] à contribuer à leur propre développement. Lorsque les populations, les communautés elles-mêmes, sont responsables de leur propre développement, et lorsque ce développement est pensé par les communautés en question, ces dernières n'ont aucun mal à le mettre en oeuvre et il est libéré de toute limite spatiale ou temporelle. C'est pourquoi il est extrêmement important que les ressources ne soient pas dilapidées dans le cadre de cette étude de résilience, mais qu'elles soient au contraire renforcées [...] On peut tirer parti de toutes ces ressources, les consolider et s'en servir comme des points d'entrée pour le développement [...]. J'ai constaté que l'[application d'une méthodologie de participation communautaire] entraînait un processus de responsabilisation. (Banque Mondiale, 2013, p. 2)

POINTS DE RÉFLEXION

- **La mise en place d'un cadre protecteur** est essentielle pour promouvoir le bien-être psychosocial des enfants et des jeunes. Ce cadre est formulé par les enfants, les jeunes, leurs parents, leur famille élargie, la communauté, les écoles et les autorités scolaires, mais aussi par le biais de politiques visant à protéger les besoins émotionnels des enfants.
- Pour promouvoir la mise en place d'interventions éducatives durables et significatives, **le SPS et l'ASE doivent s'inscrire dans une approche générale** et se traduire par un engagement centralisé en faveur de l'amélioration du bien-être psychosocial. **Il est important que le développement global et le bien-être des enfants et des jeunes soient pris en compte** dans l'élaboration des politiques ainsi que dans la conception et la mise en oeuvre des programmes d'éducation en temps de crise.
- **La mise en place d'approches multisectorielles est essentielle pour générer des changements durables dans la vie des enfants et des jeunes, mais aussi pour améliorer leur bien-être psychologique et leurs résultats d'apprentissage.** Les ministères et les dispositifs de coordination des opérations humanitaires doivent communiquer avec les secteurs de l'éducation, de la protection, de la santé ainsi que dans tout autre secteur pertinent.
- Les meilleures opérations sont celles qui font intervenir tous les niveaux de l'écologie sociale. Pour qu'une intervention dans le secteur de l'éducation parvienne à se pérenniser sur le long terme, **le leadership et l'implication des autorités scolaires** sont indispensables.
- On ne devrait pas attendre qu'une crise survienne pour mettre en place des activités de SPS et d'ASE. **Au lieu de cela, les autorités éducatives devraient plutôt chercher à améliorer leur niveau de préparation et de résilience** en réfléchissant à la meilleure façon d'intégrer les activités de SPS et d'ASE au programme scolaire et en promouvant la mise en oeuvre d'approches pédagogiques adaptées, notamment en formant le personnel enseignant et en lui offrant un accompagnement continu. Dans les régions qui connaissent régulièrement des périodes de crise, il peut également être souhaitable de réfléchir à un plan de contingence et à des plateformes technologiques pouvant être mises en place immédiatement pour faciliter l'accès aux opportunités éducatives, y compris dans l'éventualité d'une crise.

Conclusion

Les crises humanitaires ont de profondes répercussions sur les enfants, les jeunes et les communautés et sont susceptibles de perturber tous les aspects du quotidien ordinaire. En l'absence de mesures d'atténuation adaptées, toute exposition prolongée à une crise peut être dommageable pour le bien-être physique et psychosocial des enfants et des jeunes. En période d'instabilité, les écoles et autres espaces d'apprentissage non formel comptent parmi les environnements les plus influents et les plus bénéfiques pour les enfants et les jeunes. La mise à disposition d'une offre éducative en temps de crise est donc un élément fondamental d'une intervention humanitaire efficace.

Le SPS et l'ASE sont essentiels au bien-être et à l'éducation des enfants et des jeunes touchés par les crises. Cette note d'orientation propose une approche intégrée du SPS et de l'ASE dans des contextes éducatifs pendant et après les situations d'urgence. Elle envisage l'ASE comme une composante majeure du SPS et énonce les grands principes généraux qui régissent l'élaboration de programmes de SPS et d'ASE dans le secteur de l'éducation. Les Normes minimales de l'INEE offrent un cadre général pour l'intégration du SPS et de l'ASE à tous les niveaux du système éducatif et pour leur prise en compte dans tous les aspects de la planification, de la préparation et de l'intervention en matière d'éducation. Cette note d'orientation donne également des exemples précis de pratiques utiles comprenant des activités de SPS et d'ASE, ainsi que des conseils pour en entreprendre la mise en œuvre. L'organisation de réseaux personnels et professionnels d'éducateurs pour faciliter l'élaboration de programmes globaux en période de crise constitue une composante importante de cette mise en œuvre.

Le SPS et l'ASE sont deux composantes étroitement liées qui visent à venir en aide aux enfants et aux jeunes touchés par les situations de crise et à leur permettre d'apprendre de manière efficace. Sans ce soutien essentiel, il est très probable que bon nombre d'enfants et de jeunes seraient dans l'incapacité d'aller au bout de leur apprentissage. Les meilleurs enseignants sont ceux qui motivent leurs élèves à atteindre un niveau scolaire excellent tout en leur offrant un espace sûr où ils peuvent apprendre et développer des relations de confiance tant sur le plan scolaire que sur le plan émotionnel. Atteindre ces objectifs peut s'avérer difficile pendant et après une situation d'urgence, mais ce n'est pas impossible. En mettant en place quelques activités simples de SPS et d'ASE et en faisant quelques changements dans la façon dont les enseignants interagissent avec les élèves, on peut améliorer la capacité de chaque jeune personne à faire face à la crise, à s'en remettre et à s'épanouir.

Glossaire

Espaces amis des enfants : Les communautés créent des EAE pour offrir aux enfants un environnement rassurant et stimulant où ils ont accès à des activités de jeu, de loisirs et d'apprentissage libres et structurées. Les EAE peuvent fournir un soutien en matière de santé et de nutrition, offrir un accompagnement psychosocial et proposer d'autres activités permettant de rétablir un sentiment de normalité et de continuité. Ils sont conçus et gérés de façon participative. Ils peuvent être à destination d'un groupe d'âge spécifique ou bien d'enfants d'âges différents.

Faire face : processus par lequel un individu s'adapte à de nouvelles conditions de vie, gère des circonstances difficiles, fait un effort pour résoudre des problèmes et/ou tente de minimiser, de calmer ou de supporter une situation de stress ou de conflit.

Handicap : la notion de handicap renvoie à un ensemble d'incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles assorties de barrières comportementales et environnementales pouvant faire obstacle à la participation pleine et effective de l'individu à la société sur un pied d'égalité avec les autres.

Détresse : la détresse est un état de contrariété, d'anxiété et de déstabilisation. Cet état peut survenir en réaction à des conditions de vie difficiles, comme la pauvreté ou la promiscuité, ou lorsque la sécurité ou le bien-être de l'individu sont menacés.

Cluster éducation : le Cluster éducation est un forum officiel ouvert visant à promouvoir la coordination et la collaboration en matière d'éducation en situation de crise humanitaire. Il rassemble des ONG, des organismes des Nations Unies, des universitaires et d'autres partenaires dans un but commun : assurer une réponse éducative prévisible, coordonnée et équitable à destination des populations touchées par les crises humanitaires. Créé en 2007 par le CPI dans le cadre de l'approche sectorielle, le Cluster éducation œuvre pour défendre l'éducation comme droit fondamental de l'homme et comme composante centrale de toute intervention humanitaire. Le Cluster éducation est le seul à être co-dirigé au niveau international par une agence de l'ONU et une ONG: l'UNICEF et Save the Children (PRES, 2018).

Enseignement formel : l'enseignement formel désigne l'offre éducative proposée dans le cadre d'un système d'écoles, de collèges, d'universités et d'autres établissements d'enseignement. Il s'agit généralement d'un enseignement à plein temps dispensé aux enfants et aux jeunes depuis l'âge de 5 à 7 ans jusqu'à l'âge de 20 à 25 ans. En temps normal, il est géré par les ministères nationaux de l'éducation. Cependant, dans les situations d'urgence, il peut être soutenu par d'autres acteurs du secteur de l'éducation.

Comité permanent inter-organisations : le CPI est un forum destiné à la coordination, à l'élaboration de politiques et à la prise de décision en matière d'aide humanitaire. Il a été créé en juin 1992 en réponse à une résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le renforcement de l'aide humanitaire. Le CPI réunit des partenaires humanitaires clés, aussi bien onusiens que non-onusiens.

Enseignement non formel : toute activité éducative ne correspondant pas à la définition de l'enseignement formel (voir ci-dessus) est considérée comme relevant de l'enseignement non formel. Ce type d'enseignement peut se dérouler aussi bien au sein des institutions éducatives que dans un cadre extérieur et s'adresse aux personnes de tous âges. Il ne débouche pas toujours sur une certification. Les programmes d'enseignement non formel se caractérisent par leur variété, leur flexibilité et leur capacité à répondre rapidement aux nouveaux besoins éducatifs des enfants ou des adultes. Ils sont souvent destinés à des groupes d'élèves spécifiques, notamment les élèves trop âgés par rapport à leur niveau scolaire, ceux qui n'ont jamais suivi de cursus d'enseignement formel ou encore les adultes. Les programmes scolaires peuvent s'inspirer de ceux de l'enseignement formel ou s'appuyer sur de nouvelles approches. Ce type de formation inclut par exemple l'apprentissage accéléré de « rattrapage », les activités parascolaires et les programmes d'alphabétisation et de calcul. L'enseignement non formel peut avoir pour conséquence une entrée tardive dans les cursus d'enseignement formel. On appelle parfois ce type d'entrée tardive l'éducation de la deuxième chance.

Premiers secours psychologiques : les premiers secours psychologiques sont une réponse humaine d'accompagnement apportée à un être humain qui souffre et peut avoir besoin de soutien. Il s'agit notamment de dispenser des soins concrets et d'apporter un soutien qui ne soit pas envahissant ; d'évaluer les besoins et les préoccupations;

d'aider les individus à satisfaire leurs besoins fondamentaux, tels que l'accès à la nourriture, à l'eau ou à l'information ; de les écouter sans les contraindre à parler ; de les réconforter et de les aider à trouver le calme ; de les aider à accéder aux informations, aux services et aux réseaux d'aide sociale ; et enfin de les protéger contre toute souffrance supplémentaire.

Stress toxique : chez l'enfant, une réaction de stress toxique peut survenir lorsqu'il/elle doit affronter des épreuves sévères, fréquentes et/ou prolongées, notamment lorsqu'il/elle est victime de maltraitance physique ou psychologique ou de négligence chronique, lorsque l'adulte référent présente des problèmes de toxicomanie ou des troubles mentaux, lorsque l'enfant est exposé à la violence et/ou au fardeau accumulé des difficultés économiques familiales, et ce sans recevoir de soutien adéquat de la part d'un adulte. Ce type d'activation prolongée du système de réaction au stress peut perturber le développement de l'architecture du cerveau et d'autres systèmes organiques et augmenter le risque de maladie liée au stress et de déficience cognitive jusqu'à un âge avancé.

Traumatisme : le traumatisme est une réaction émotionnelle à un événement dramatique, comme un accident, un viol, un décès, des actes de torture ou de violence, ou encore une catastrophe naturelle ou d'origine humaine. Immédiatement après l'événement, on observe typiquement des réactions de choc et de déni. À plus long terme, les réactions peuvent notamment se manifester sous forme d'émotions imprévisibles, de « flashbacks », de relations sociales tendues voire même de symptômes physiques comme des maux de tête ou des nausées. Bien que ces sentiments soient tout à fait normaux, certains individus ont des difficultés à y faire face. Ce phénomène est également connu sous le nom d'Etat de Stress Post-traumatique (ESPT), un trouble mental toujours diagnostiqué par un professionnel des services de santé mentale. Le terme « traumatisme » ne peut être utilisé qu'en référence à l'ESPT. En l'absence d'un tel diagnostic, il faudra utiliser une autre expression, telle que détresse, stress, anxiété, ou les effets psychologiques des situations d'urgence. Voir les exemples supplémentaires disponibles dans le Manuel de formation en soutien psychosocial communautaire (Alliance ACT, 2015, p. 36). Les psychologues peuvent aider les individus souffrant d'ESPT à trouver des stratégies constructives pour gérer leurs émotions et faire face aux événements vécus.

Espaces amis des jeunes : ces espaces offrent un cadre sûr, bienveillant et stimulant, propice au développement global et à la transformation des jeunes. Les jeunes sont impliqués dans l'élaboration, la mise en place et la gestion de ces espaces. Ces derniers offrent une gamme complète de services accessibles et abordables et proposent des soins de qualité. Les jeunes y sont traités avec respect et dignité, ils sont assurés d'une confidentialité totale et bénéficient de services fournis par une équipe professionnelle qui ne porte pas de jugements.

Bibliographie

Abdul-Hamid, H., Patrinos, H., Reyes, J., Kelcey, J., & Diaz-Varela, A. (2015, November). *Learning in the face of adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees*. Washington, DC: World Bank Group. doi:10.1596/978-1-4648-0706-0

Accelerated Education Working Group. (2017). *Accelerated education: 10 principles for effective practice*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/59ce4f727>

ACT Alliance & Church of Sweden. (2015, July). *Community-based psychosocial support training manual*. Retrieved from <http://actalliance.org/capacity-building/community-based-psychosocial-training-manual/>

Action for the Rights of Children. (2002). *Child and adolescent development: Notes on developmental stages* (unpublished manuscript).

Ager, A., Stark, L., & Potts, A. (2010, February). *Participative ranking methodology: A brief guide: Version 1.1*. New York: Columbia University. Retrieved from <https://www.alnap.org/help-library/participative-ranking-methodology-a-brief-guide-version-11>

Akar, B. (2015). *Innovative approaches and tools in holistic education for refugees: Exploring eight educational programs for Syrian refugees in Lebanon* (working paper). Vienna: CARITAS Austria. doi:10.13140/RG.2.1.3755.3040

Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link. In *Protecting education from attack: A state of the art review* (pp. 55-67). Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186732e.pdf>

Anderson, M. B. (1999). *Do no harm: How aid can support peace—or war*. London: Lynne Rienner.

Baxter, P., Ramesh, A., Menendez, A., & North, L. (2016). *Accelerated education programs in crisis and conflict: Building evidence and learning*. Washington, DC: USAID. Retrieved from https://thepearsoninstitute.org/sites/default/files/2017-02/36.%20Menendez_Accelerated%20Education%20Programs_2.pdf

Boothby, N., & Melvin, C. (2007). *Towards best practice in school-based psychosocial programming: A survey of current approaches*. Retrieved from <http://www.cpcnetwork.org/resource/towards-best-practice-in-school-based- psychosocial-programming/>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *Toxic stress*. Retrieved from <http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>

Centers for Disease Control and Prevention. (2015, March 25). *The social ecological model: A framework for prevention*. Retrieved from <http://www.cdc.gov/violenceprevention/overview/social-ecologicalmodel.html>

Child Protection Working Group. (2012, December). *Child protection rapid assessment toolkit*. Geneva, Switzerland: Global Protection Cluster. Retrieved from http://www.globalprotectioncluster.org/_assets/files/tools_and_guidance/info_data_management/CPRA_English-EN.pdf

Child Protection Working Group. (2013). *Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action*. Geneva: Global Protection Cluster. Retrieved from <http://cpwg.net/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/CP-Minimum-Standards-English-2013.pdf>

Diaz-Varela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. Washington, DC: World Bank Group. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/Learning-and-resilience-the-crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Global Education Cluster. (2016, August). *Guide to education in emergencies needs assessments and needs assessment package*. Retrieved from <http://educationcluster.net/new-guide-eie-needs-assessment-needs-assessment-package/>

Global Education Cluster. (2018). *Homepage-our vision*. Retrieved from <http://educationcluster.net/>

Hayden, J., & Wai, S. (2013). Community-based approaches to early childhood development. In P. R. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 275-290). Oxford: Oxford University Press.

IASC. (1999, December). *Protection of internally displaced persons*. New York: IASC. Retrieved from https://interagencystandingcommittee.org/system/files/legacy_files/FINALIDPPolicy.pdf

IASC. (2007, June). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. Geneva: IASC. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/emergencies/guidelines_iasc_mental_health_psychosocial_june_2007.pdf

IASC Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2010). *Mental health and psychosocial support in humanitarian emergencies: What should humanitarian health actors know?* Geneva: IASC. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/emergencies/what_humanitarian_health_actors_should_know.pdf

ICRC. (1999, January 7). *Third workshop on protection: Background paper*. Geneva: ICRC.

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC] Reference Centre for Psychosocial Support. (2009). *Psychosocial interventions: A handbook*. Copenhagen: IFRC. Retrieved from http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook_EN_July10.pdf

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Strengthening resilience: A global selection of psychosocial interventions*. Copenhagen: IFRC. Retrieved from <http://pscentre.org/wp-content/uploads/Strengthening-Resilience.pdf>

International Institute for Child Rights and Development. (2017, March). *The virtuous circle of play and psychosocial wellbeing: A review of Right To Play's education in emergency programs supporting Syrian children in Lebanon*. Retrieved from <http://www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/Documents/The%20Virtuous%20Circle%20of%20Play%20and%20Psychosocial%20Well-being.pdf>

INEE. (2009, February). *Pocket guide to inclusive education*. Geneva: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_inclusive_education

INEE. (2010a). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. New York: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/inee_minimum_standards/handbooks

INEE. (2010b). *Pocket guide to supporting learners with disabilities*. Geneva: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_supporting_learners_with_disabilities

INEE. (2010c). *Pocket guide to gender*. Geneva: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_gender

INEE. (2016). *INEE background paper on psychosocial support and social and emotional learning for children & youth in emergency settings*. New York: INEE. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/resources/inee-background-paper-on-psychosocial-support-and-social-and-emotional-lear>

INEE. (2018). *Education sector contingency planning*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/contingency-planning>

IOM. (n.d.). *Psychosocial needs assessment in emergency displacement, early recovery, and return, IOM tools*. Geneva: IOM. Retrieved from <https://health.iom.int/sites/default/files/pdf/Psychosocial-Needs-Assessment-Emergency-Displacement-Early-Recovery-Return-IOM-Tools.pdf>

IRC. (2006, June). *Creating healing classrooms: Guide for teachers and teacher educators*. New York: IRC. Retrieved from http://www.healingclassrooms.org/downloads/CHC_Guide_for_Teachers_TEs.pdf

IRC. (2011). *Creating healing classrooms: A multimedia teacher training resource*. New York: IRC. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1127/IRC_Creating_Healing_Classrooms_Facilitator_Guide.pdf

IRC. (2015-2016). *Social-emotional learning facilitator teacher-focused SEL guide, 2015-2016* (internal document).

Macy R. D., Macy D. J., Gross S., Brighton. P, & Stuvland R. (2002). *Psychosocial play and activity book for children and youth exposed to difficult circumstances*. (n.p.): UNICEF-MENA. Retrieved from <http://nchd.org.pk/ws/downloads/5.2%20Psychosocial%20Play%20and%20Activity%20Book%20-%20UNICEF%20.pdf>

Masten, A. S., Gewirtz, A. H., & Sapienza, J. K. (2013, October). *Resilience in development: The importance of early childhood*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>

Mendenhall, M. (2017). Strengthening teacher professional development: Local and global communities of practice in Kakuma Refugee Camp, Kenya. In *INEE round table on psychosocial support and social and emotional learning: Case studies* (pp. 6-8) (unpublished document). Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1tMmx9zjkUwWsQ2gwiUJjcELt_eIOu-BK/view

Monaghan, C., & King, E. (2015, December). *Youth education programming and peacebuilding in Dadaab refugee camp: Results and lessons learned*. Nairobi, Kenya: UNICEF. Retrieved from https://wp.nyu.edu/e_king/wp-content/uploads/sites/1791/2015/04/Youth-Education-Programming-and-Peacebuilding-in-Dadaab-Refugee-Camp-Results-and-Lessons-Learned.pdf

NRC. (2016, May 20). *Children's nightmares of war*. Retrieved from <https://www.nrc.no/news/2016/mai/childrens-nightmares-of-war/>

NRC. (2017). *Better Learning Program 1: Classroom sessions. Learning to calm down and improve concentration in emergencies* (internal document). Oslo: Department of Education, University of Tromsø, the Arctic University of Norway & NRC.

PACER National Bullying Prevention Center. (2017). *A wrinkled heart*. Retrieved from <http://www.pacer.org/bullying/classroom/elementary/activities/wrinkled-heart.asp>

Perezniето, P., Magee, A., & Fyles, N. (2017, October). *Mitigating threats to girls' education in conflict-affected contexts: Current practice*. (n.p.): UNGEI & ODI. Retrieved from http://www.ungei.org/resources/files/Girls_in_Conflict_Review-Final-Web.pdf

Right To Play. (n.d.). *When parents participate in play days, change happens*. Retrieved from <http://www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/Pages/newsitem.aspx?articleID=87>

Schultz, J. H., Marshall, L., Norheim, H., & Al-Shanti, K. (2016). School-based intervention in ongoing crisis: Lessons from a psychosocial and trauma-focused approach in Gaza schools. *Journal on Education in Emergencies*, 2(1), 142-156. doi:10.17609/N80T03

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. C. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301, 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Shonkoff, J. P., & Garner, S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246. doi:10.1542/peds.2011-2663

Staub, E. (2003). Basic human needs and their role in altruism and aggression. In E. Staub (Ed.), *The psychology of good and evil: Why children, adults and groups help and harm others* (pp. 52-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Teachers in Crisis Contexts Working Group. (2016). *Training pack for primary school teachers in crisis contexts*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/training-pack-for-primary-school-teachers-in-crisis-contexts>

The Sphere Project. (2017). *The Sphere handbook: Glossary*. Retrieved from <http://www.sphereproject.org/handbook/glossary/?!=R>

UNESCO. (2012). *Education for All Global Monitoring Report: Youth and skills. Putting education to work*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>

UNGEI & NRC. (2016, November). *Addressing school-related gender-based violence is critical for safe learning environments in refugee contexts* (briefing paper). Retrieved from http://www.ungei.org/sr/bv/files/Refugee_Brief_Final.pdf

UNHCR. (2007, June). *Safe schools and learning environment: How to prevent and respond to violence in refugee schools. A guide*. Geneva: UNHCR. Retrieved from <http://www.refworld.org/pdfid/469200e82.pdf>

UNHCR. (2016, June). *Global trends: Forced displacement in 2015*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>

UNICEF. (2009). *A practical guide for developing child friendly spaces*. Retrieved from [https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_(2).pdf)

UNICEF. (2011, January). *Guidelines for child-friendly spaces in emergencies*. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/protection/Child_Friendly_Spaces_Guidelines_for_Field_Testing.pdf

UNICEF. (2014a, September). *Child-friendly schooling for peacebuilding*. New York: UNICEF. Retrieved from [https://www.unicef.org/education/files/Child-Friendly_Schooling_for_Peacebuilding\(1\).pdf](https://www.unicef.org/education/files/Child-Friendly_Schooling_for_Peacebuilding(1).pdf)

UNICEF. (2014b, April). *Early childhood development in emergencies: Integrated programme guide*. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Programme_Guide_ECDiE.pdf

UNICEF. (2016, June). *The state of the world's children 2016: A fair chance for every child*. New York: UNICEF. Retrieved from http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf

UNRWA. (2013). *School-based teacher development programme I*. Amman: UNRWA. Retrieved from <https://www.unrwa.org/sbtd>

UNRWA. (2015). *School based teacher development programme II*. Amman: UNRWA. Retrieved from <https://www.unrwa.org/sbtd-ii>

UNRWA. (2016). *Psychosocial support for UNRWA schools: A conceptual framework* (unpublished manuscript).

Wessells, M. (2009). Do no harm: Toward contextually appropriate psychosocial support in international emergencies. *American Psychologist*, 64, 842-854. doi:10.1037/0003-066X.64.8.842

WHO & UNHCR. (2012). *Assessing mental health and psychosocial needs and resources: Toolkit for humanitarian settings*. Geneva: WHO. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/resources/toolkit_mh_emergencies/en/

Women's Commission for Refugee Women and Children. (2008, June). *Disabilities among refugees and conflict-affected populations*. New York: Women's Commission. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1239044853210/5995073-1246917381414/INT0001sk_DisabilitiesRefugeesConflictPopulaJune2008.pdf

World Bank. (2013, May). *Education resilience approaches: Field notes* (Issue No. 3). Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/pdf/811390BRI0FN0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf>

Ressources supplémentaires

Action for the Rights of Children. (2002). *Child and adolescent development: Notes on developmental stages*. Geneva: Save the Children and UNHCR. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/arc-resource-pack-actions-rights-children-english-version>

Ager, A., Ager, W., Stavrou, V., & Boothby, N. (2011). *Inter-agency guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. New York: UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/protection/files/Inter-AgencyGuidePSS.pdf>

Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri E., Okot, B., McCollister F., & Boothby, N. (2011). The Impact of the School-Based Psychosocial Structured Activities Program on Conflict-Affected Children in Northern Uganda. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 1124-33. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02407.x

Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link. In *Protecting education from attack: A state of the art review* (ch. 4, pp. 55-67). Paris: UNESCO.

American Psychological Association. (n.d.). *Psychology topics: Trauma*. Retrieved from <http://www.apa.org/topics/trauma/>

American Psychological Association. (2017). *Resilience in a time of war: Tips for parents and teachers of elementary school children*. Retrieved from <http://www.apa.org/helpcenter/kids-resilience.aspx>

Arafat, C. (2007). *A psychosocial assessment of children in Palestine*. Ramallah, OPT: Secretariat of the National Plan of Action for Children.

ATLAS.ti. (n.d.) *Qualitative and quantitative research*. Retrieved from <http://atlasti.com/quantitative-vs-qualitative-research/>

Australian Red Cross. (2012, July). *Emergency recovery lesson plans: Years 7-9 for students aged 13-15*. Retrieved from <https://www.redcross.org.au/getmedia/9a1cc7e0-8493-40a7-bcf8-87949ddf1e7b/recovery-7-9-lesson-plan.aspx>

Bialobrzeska, M., Randell, C., Hellmann, L., & Winkler, G. (2009). *Creating a caring school: A guide for school management teams with accompanying guide*. Retrieved from <http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/creating-caring-school-toolkit-school-management-teams-accompanying-guide>

Boothby, N., & Melvin, C. (2007). *Towards best practice in school-based psychosocial programming: A survey of current approaches*. New York: CPC Learning Network. Retrieved from <http://www.cpcnetwork.org/resource/towards-best-practice-in-school-based-psychosocial-programming/>

Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbad, K. (2015, October). *What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts*. London, UK: Department for International Development.

Global Child Protection Cluster. (2012, December). *Child protection rapid assessment toolkit*. Retrieved from http://www.globalprotectioncluster.org/_assets/files/tools_and_guidance/info_data_management/CPRA_English-EN.pdf

Global Education Cluster. (2009). *Joint needs assessment toolkit for education in emergencies*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/joint-education-needs-assessment-toolkit>

Global Education Cluster. (2013). *Education cannot wait: Financing education in emergencies challenges and opportunities*. Retrieved from <https://educationcluster.net/?get=001687%7C2014/06/Education-Cannot-Wait-2013-Analysis.pdf>

Global Education Cluster. (2016). *Needs assessment guide and package*. Retrieved from <http://educationcluster.net/resources/needs-assessment-guide-package/>

Government of South Sudan. (2013). *Skills for life and psychosocial support for children and youth in emergencies trainer guide*. Retrieved from [https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_(2).pdf)

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2012). *IASC reference group mental health and psychosocial support assessment guide*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/IASC_reference_group_psychosocial_support_assessment_guide.pdf

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2012). *Who is where, when, doing what (4Ws) in mental health and psychosocial support: Manual with activity codes*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/iasc_4ws.pdf

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2017). *A common monitoring and evaluation framework for mental health and psychosocial support in emergency settings*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/world/iasc-common-monitoring-and-evaluation-framework-mental-health-and-psychosocial-support>

IFRC Reference Centre for Psychosocial Support (2010). *Psychosocial interventions—A handbook*. Copenhagen, Denmark: IFRC Reference Centre for Psychosocial Support. Retrieved from http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook_EN_July10.pdf

INEE. (2003). *Good practice guide: Emergency spaces for children*. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc_1_Good_Practice_Guide_-_Emergency_Spaces_for_Children.pdf

INEE. (2013). *Gender quality in and through education: INEE pocket guide to gender assessment report*. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Assessment_Report_2013_LowRes.pdf

INEE. (2013). *Contextualizing global standards to local settings: Challenges and lessons learned*. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1154/Contextualization_Challenges_LL_final_LowRes.pdf

INEE. (2016). *Training pack for primary school teachers in crisis contexts*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/training-pack-for-primary-school-teachers-in-crisis-contexts>

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Broken links: Psychosocial support for people separated from family members*. Retrieved from <http://pscentre.org/topics/broken-links/>

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Psychosocial support for youth in post-conflict situations: A trainer's handbook*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/world/psychosocial-support-youth-post-conflict-situations-trainer-s-handbook>

IRC. (2016). *Social-emotional learning*. Retrieved from <http://shls.rescue.org/shls-toolkit/social-emotional-learning/>

IRC. (2017, October). *Safe healing and learning spaces toolkit*. Retrieved from <http://shls.rescue.org/>

IRC. (2016-2017). *3EA remedial program: Tutor guide mindfulness*. [Internal document].

IRC Lebanon. (2016). *Social-emotional learning facilitator training guide*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/resources/social-emotional-learning-facilitator-training-guide>

Kashef, Z. (2015). *Exposure to toxic stress in childhood linked to risky behavior and adult disease*. Retrieved from <http://news.yale.edu/2015/11/19/exposure-toxic-stress-childhood-linked-risky-behavior-and-adult-disease>

Leach, F. (2003, January). *Practicing gender analysis in education*. London: Oxfam GB.

Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. London, UK: Save the Children. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/education-emergencies-tool-kit-starting-and-managing-education-emergencies>

NRC. (2015). *Better Learning Program guidelines for implementation*. [Internal document].

NRC. (2017). *Better Learning Program 2: Group sessions. Improving study skills for pupils living in emergencies*. Oslo, Norway: Department of Education, University of Tromsø, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.

O'Connell, R., Meuwly, M., & Heiniger, J.P. (2008). *Child protection psychosocial training manual*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/child-protection-psychosocial-training-manual-toolkit>

Peace First. (n.d.). *Peaceful conflict resolution toolkit*. Retrieved from <http://>

www2.peacefirst.org/digitalactivitycenter/files/peaceful_conflict_resolution_0.pdf

Psychosocial Working Group. (2003). *Conceptual framework*. Retrieved from <http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/Conceptual%20Framework.pdf>

Reed, R., Fazel, M., Jones L., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: Risk and protective factors. *Lancet*, 379, 250-265.

Right To Play. (2015). *Playing through emotions: An ebola games manual for Prevention and psychosocial training support*. [Internal document].

Right To Play. (2016). *End of program evaluation report*. [Internal document].

Right To Play. (2016). *Education programming and social and emotional learning at right to play*. [Internal document].

Right To Play (2017). *Play-based learning activities: Psychosocial wellbeing through play*. Toronto: Right To Play International. [Unpublished manuscript.]

Save the Children. (2013). *Psychosocial first aid training manual for child practitioners*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/save-children-psychological-first-aid-training-manual-child-practitioners>

Save the Children. (2015). *What do children want in times of emergency and crisis? They want an education*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/what-do-children-want-times-emergency-and-crisis-they-want-education>

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009, June). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301, 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Sphere Project. (2011). *Humanitarian charter and minimum standards in humanitarian response*. Retrieved from <http://www.sphereproject.org/handbook/>

UN Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Sustainable development knowledge platform: Sustainable development goal 4*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>

UNESCO. (2016). *Implementing the right to education: A compendium of practical examples based on the eighth consultation of member states on the implementation of the convention and recommendation against discrimination in education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245196e.pdf>

UN General Assembly. (1989). *Convention on the rights of the child* (United Nations, Treaty Series, vol. 1577).

UNHCR. (2016, August). *Fact sheet: Global forced displacement*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/579b31e54.pdf>

UNHCR. (2016, September). *Missing out: Refugee education in crisis*. (n.p.): UNHCR. Retrieved from <http://www.unhcr.org/57d9d01d0>

UNICEF. (2009). *A practical guide for developing child friendly spaces*. Retrieved from <http://cpwg.net/resources/a-practical-guide-to-developing-child-friendly-spaces-unicef-eng/>

UNICEF. (2009, December). *Children and the 2004 Indian Ocean tsunami: Evaluation of UNICEF's programmes in Aceh, Indonesia*. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/evaluation/files/Children_and_the_2004_Indian_Ocean_tsunami_Indonesia-Sri_Lanka-Maldives.pdf

UNICEF. (2009) *Guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. New York: UNICEF. Retrieved from <http://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2014/04/UNICEF-Evaluation-of-Psychosocial-Programs-2009.pdf>

UNICEF. (2009). *Psychosocial support of children in emergencies*. Retrieved from <http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/MHPSS/Psychosocial%20support%20of%20children%20in%20emergencies.pdf>

UNICEF. (2009). *The psychosocial care and protection of children in emergencies: Teacher training manual*. Retrieved from http://cpwg.net/?attachment_id=433

UNICEF. (2010). *Progress evaluation of the UNICEF education in emergencies and post-crisis transition programme (EEPCT)*. Retrieved from https://www.unicef.org/evaluation/files/EEPCT_Global_041311.pdf

UNICEF. (2011). *Inter-agency guide to the evaluation of psychosocial programming in humanitarian crises*. Retrieved from <https://www.unicef.org/protection/files/Inter-AgencyGuidePSS.pdf>

UNICEF. (2013, July). *Research briefing: Assessing child protection, safety & security issues for children in Ugandan primary and secondary school*. Retrieved from [https://www.unicef.org/uganda/VACis_Study_Summary_July_8th_10.31am\(1\).pdf](https://www.unicef.org/uganda/VACis_Study_Summary_July_8th_10.31am(1).pdf)

UNICEF. (2014). *Child-friendly schooling for peacebuilding*. Retrieved from [http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Child_Friendly_Schooling_for_Peacebuilding_\(English\).pdf](http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Child_Friendly_Schooling_for_Peacebuilding_(English).pdf)

UNICEF. (2014, September 8). *No “back to school” for 30 million children affected by conflict and crisis*. Retrieved from https://www.unicef.org/media/media_75652.html

UNICEF. (2017, January). *End of project evaluation of ECHO children of peace project: Life skills education and psychosocial support for conflict-affected children and adolescents in Ukraine*. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/ECHO_CoP_Evaluation_Report_final.pdf

UNICEF. (n.d.) *Module 1: What are the social ecological model (SEM) [and] communication for development (C4D)*. Retrieved from https://www.unicef.org/cbsc/files/Module_1_SEM-C4D.docx

UNICEF & UNESCO. (2007). *A human rights-based approach to education for all*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>

UNRWA. (2017). *Psychosocial support recreational activities resource guide*. Retrieved from https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/recreational_activities_resource_guide.pdf

USAID. (2002). *Helping Children Outgrow War*. Retrieved from https://www1.essex.ac.uk/armedcon/story_id/000074.pdf

WHO. (2010). *mhGAP intervention guide for mental, neurological and substance use disorders in non-specialized health settings*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/mhGAP_intervention_guide/en/

WHO. (2011). *Psychosocial first aid: Guide to field workers*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/guide_field_workers/en/

WHO. (2013). *Assessment and management of conditions specifically related to stress*. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85623/1/9789241505932_eng.pdf

WHO. (2014). *Psychosocial first aid: Facilitator's manual for orienting field workers*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/emergencies/facilitator_manual_2014/en/

WHO. (2012). *Mental health and psychosocial support for conflict-related sexual violence: Principles and interventions, summary*. Retrieved from http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/rhr12_18/en/

WHO & UNHCR. (2015). *mhGAP humanitarian intervention guide (mhGAP-HIG): Clinical management of mental, neurological and substance use conditions in humanitarian emergencies*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/mhgap_hig/en/

World Bank Group. (2013, May). *Voices from the Field, Interview with a Ministry of Education Official on the Resilience Rapid Assessment Process in Mali*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/pdf/811390BRI0F N0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf>

INEE

An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لتوكالت التعليم في حالات الطوارئ

