



SELINUS UNIVERSITY
OF SCIENCES AND LITERATURE

**EFFECTIVITE DES PROGRAMMES ALTERNATIFS
D'EDUCATION ET D'APPUI SOCIO-EMOTIONNEL
OFFERTS AUX ENFANTS DEPLACES INTERNES A
GOMA/NORD-KIVU (2023-2024)**

By Jean-Pierre G. Sangwa
(UNISE3517IT)

A DISSERTATION

Presented to the Department of
Education and Pedagogy
program at Selinus University

Faculty of Art & Humanities
in fulfillment of the requirements
for the degree of Doctor of Philosophy
in Education and Pedagogy

2025

Déclaration

Je déclare que je suis le seul auteur de cette thèse et son contenu n'est que le résultat des lectures et des recherches que j'ai faites.

Jean-Pierre G. Sangwa

(UNISE3517IT)

Table des matières

Déclaration	1
Table des matières	2
Liste des figures et tableaux	5
Liste des figures	5
Liste des tableaux	5
Sigles et abréviations	6
Remerciements	9
Résumé	10
Abstract	12
Chapitre premier : Introduction	14
I.1. Aperçu général sur l'éducation des enfants déplacés à l'intérieur du pays	14
I. 2. Énoncé du problème	16
I. 3. Objectifs de la recherche	17
I. 4. Questions de recherche	18
I. 5. Innovation de la recherche et résultats attendus	19
I. 6. Champ d'investigation et approche méthodologique	20
I. 7. Organisation de la dissertation	20
Chapitre deuxième : Analyse documentaire	21
II.1. Contexte de l'étude et revue de la littérature	21
II.1.1. Situation géographique et démographique	22
II.1.2. Contexte socio-économique et politique	24
II.1.3. Situation des personnes déplacées à Goma et environs	25
II.1.4. Programmes similaires existants	26
II.1.5. Défis de l'éducation dans les situations de crise en RDC	27
II.1.6. Etat de la question dans la littérature	29
II.2. Concepts clés et cadre théorique	32
II.2.1. Enfants déplacés internes	33
II.2.2. Education en situations d'urgence	35
II.2.3. Soutien socio-émotionnel	36
II.2.4. Théories de l'éducation en situation de crise	38
II.2.5. Modèles de soutien socio-émotionnel	40
Chapitre troisième : Méthodologie et analyse des données	45
III.1. Méthodologie	45

III.1.1. Méthodes utilisées : population et échantillonnage.....	46
III.1.1.1. Phase 1 : Evaluation des compétences fondamentales grâce à ASER.....	46
III.1.1.2. Phase 2 : Enquête sur la satisfaction des parents pour les programmes alternatifs	48
III.1.2. Instruments de collecte des données.....	48
III.1.2.1. Outil Open Data Kit	48
III.1.2.2. KoBo Toolbox.....	49
III.2. Contenu de l'intervention offerte aux enfants déplacés internes.....	50
III.2.1. Programmes alternatifs sélectionnés pour les EDIs	50
III.2.2. Compréhension des concepts clés	52
III.2.3. Profil de sortie de l'enseignement élémentaire ou primaire en RDC	60
III.3. Présentation et analyse des données sur les programmes offerts	61
III.3.1. Phases de la recherche	61
III.3.3. Analyse des données des tests ASER.....	63
III.2.3. Analyse des données de l'enquête de satisfaction auprès des parents d'élèves	65
III.4. Considération générale sur les données.....	69
Chapitre quatrième : Contenus et résultats.....	70
IV.1. Préliminaires	70
IV.2. Présentation des résultats	71
IV.2.1. Résultats des tests ASER	71
IV.2.1.1. Résultats des tests ASER-Lecture.....	71
IV.2.1.2. Résultats des tests ASER-Maths	72
IV.2.2. Résultats des enquêtes d'opinion	72
IV.2.3. Rapprochement de l'opinion des parents et les compétences socio-émotionnelles au Nord-Kivu (NK).....	73
IV.2.4. Structure et processus d'apprentissage des EDI de 6-12 ans	74
IV.3. Analyse des résultats	80
IV.3.1. Appréhension des résultats.....	80
IV.3.2. Comparaison des résultats.....	83
IV.3.3. Tendances principales des résultats.....	86
Chapitre cinquième : Discussion et perspectives.....	87
V.1. Préliminaires.....	87
V.2. Interprétation des résultats des tests ASER et enquêtes d'opinion.....	88
V.2.1. Signification des résultats.....	88
V.2.2. Comparaison avec les tendances actuelles	92
V.2.3. Leçons apprises/Enseignements tirés	95
V.3. Eléments de plaidoyer pour la promotion de l'éducation en urgence en RDC.....	97
V.3.1. Education comme moteur de développement : elle doit être inclusive	97
V.3.2. Place de l'éducation en situation de crise dans le système éducatif de la RDC	101

V.3.3. Nécessité de promouvoir la résilience socio-émotionnelle des enfants déplacés	105
V.3.4. Efforts actuels pour soutenir l'éducation dans les camps des déplacés	106
V.3.5. Implication pratiques	109
V.3.5.1. Suggestions pour les politiques publiques en matière d'éducation	110
V.3.5.2. Suggestions des actions urgentes pour améliorer l'éducation en situation d'urgence à Goma	111
Chapitre sixième : Conclusions	112
VI.1. Conclusion sommaire	112
VI.2. Résumé de principaux résultats	114
VI.3. Contributions de la recherche	116
VI.4. Recommandations pratiques aux parties prenantes	117
VI.5. Limites de cette étude	118
VI.6. Perspectives des recherches futures	119
Bibliographie.....	121
Annexes	128

Liste des figures et tableaux

Liste des figures

Fig.1. Modélisation du processus d'Apprentissage social et émotionnel.....	42
Fig. 2. Dispersion des données des tests ASER lecture/écriture en 2023 en %	83
Fig.3. Dispersion des données des tests ASER-Maths en 2023 en %	84
Fig. 4. Distribution des résultats globaux ASER Goma 2023 (Lecture & Maths)	89
Fig. 5. Évolution des scores : compétences socio-émotionnelles	91
Fig. 6. Niveau d'amélioration des scores dans chaque compétence SE en %	91
Fig. 7 : Scores des apprenants en lecture [ASER] dans les 3 sites	92
Fig. 8 : Scores des apprenants en maths [ASER] dans les 3 sites -.....	92
Fig. 9 : Facteurs défavorisant l'éducation en situation d'urgence en RDC	102
Fig. 10 : Financement des établissements d'enseignement.....	104
Fig. 11. Cartographie des écoles et sites des enfants déplacés internes à Goma (2024)	107
Fig.12. Données préliminaires des sites cartographiés	108
Fig. 13. Modèle d'Espace Temporaire d'Apprentissage Goma/RDC.....	108

Liste des tableaux

Tab. 1. Répartition (%) des apprenants des programmes alternatifs à Goma et environs (2023).....	46
Tab. 2. Modalités des programmes alternatifs offerts aux EDIs	51
Tab. 3. Dispersion des données de tests de LECTURE en 2023	63
Tab.4. Dispersion des données des tests de MATHEMATIQUES en 2023 en %	64
Tab. 5. Caractéristiques des répondants (n=260) à l'enquête auprès des parents d'élèves.....	66
Tab. 6. Disciplines scolaires suivies par les enfants des parents enquêtés (n=236)	66
Tab. 7. Appréciation par les parents des compétences en LECTURE de l'enfant (n=221)	67
Tab. 8. Appréciation par les parents des compétences en MATHEMATIQUES de l'enfant	67
Tab. 9. Perceptions des parents sur l'utilité des programmes alternatifs offerts aux EDIs (n=236)	67
Tab. 10. Perceptions de l'efficacité du programme de tutorat dans les camps des déplacés	68
Tab. 11. Recommandations des parents pouvant améliorer les programmes alternatifs	68
Tab. 12. Risques reconnus par les parents que l'intervention a fait échapper aux enfants	69
Tab.13. Dispersion des données des tests ASER-Lecture en 2023 en %	80
Tab.14. Dispersion des données des tests ASER-Maths en 2023 en %	81
Tab. 15 : Dépenses pour le secteur de l'éducation par nature de dépense	103

Sigles et abréviations

ACUDI	: Association Congolaise pour l'Unité et le Développement Intégral
AFDCE	: Association Française d'Education Comparée
ANOVA	: Analysis of Variance/Analyse de la variance
ASE	: Apprentissage Socio-Emotionnel
ASER	: Annual Status of Education Report /Rapport annuel sur l'état de l'éducation
CADHP	: Commission africaine des droits de l'homme et des peuples
CAP	: Centres d'apprentissage professionnel
CBO	: Community-Based Organization/Organisation communautaire de base
CEI	: Childhood Education International
CICR	: Comité international de la Croix-Rouge
COVID-19	: Coronavirus Disease 2019 /Maladie à coronavirus 2019
CPL	: Center for Professional Learning/Centre d'Apprentissage Professionnel
CRS	: Centre de Rattrapage Scolaire
DFID	: Department for International Development/Département pour le développement international
DREES	: Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
EAC :	: East African Community/ Communauté d'Afrique de l'Est
EAE	: Espaces Amis des Enfants
EDI	: Enfants Déplacés Internes
EP	: Ecoles primaires
EPT	: Education Pour Tous
ETA	: Espaces Temporaires d'Apprentissage
FARDC	: Forces armées de la République démocratique du Congo
FEO	: Fédération des Enseignantes et enseignants d'Ontario
FHI360	: Family Health International/Sante Familiale Internationale
GGHE	: Geneva Global Hub for Education in Emergencies
GPE/ PME	: Global Partnership for Education /Partenariat Mondial pour l'Education
HEAL Africa	: Health, Education, Action of Leadership
IDMC	: Internal Displacement Monitoring Centre/Observatoire des situations de déplacement interne

IDRC	: International Development Research Centre/Centre de recherches pour le développement international
IPE	: Institut International de Planification de l'Education
INEE	: Inter-Agency Network for Education in Emergencies/ Réseau Inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence
INS	: Institut national de la statistique
IRC	: International Rescue Committee/Comité international de secours
ISELA	: International Socio-emotional and Learning Assesment/ Evaluation internationale des compétences socio-émotionnelles et d'apprentissage
LEG	: Leadership et Genre
M23	: Mouvement du 23 mars 2009
MEALN	: Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
MINEPSP	: Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
MSF	: Médecins Sans Frontières
NK	: Nord-Kivu
ODK	: Open Data Kit
OIM	: Organisation Internationale pour les Migrations
ONG-I	: Organisation non gouvernementale-Internationale
ONU	: Organisation des Nations Unies
OSC	: Organisations de la Société Civile
PAG	: Programme d'actions du gouvernement
PAM	: Programme Alimentaire Mondial
PDI	: Personnes Déplacées Internes
RDC	: République démocratique du Congo
RECOPE	: Réseau Communautaire de Protection d'Enfants
RFI	: Radio France Internationale
SADEC	: South African Development Community/Communauté de développement de l'Afrique australe
SEL	: Social-Emotional Learning/Apprentissage socio-émotionnel
SESU	: Stratégie de l'Education en Situation d'Urgence
SHLS	: Safe Healing and Learning Spaces/Espaces sûrs de guérison et d'apprentissage

SMSPS	: Santé Mentale et Soutien Psychosocial
SN-ESU	: Stratégie Nationale d'Education en Situation d'Urgence
SPS	: Soutien Psychosocial
SSEZDS	: Stratégie de Scolarisation des Elèves des Zones à forts Défis Sécuritaires
TLM	: Teaching and Learning Materials/Matériels d'enseignement et d'apprentissage
TPD	: Teacher Program Development /Développement professionnel des enseignants
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour la science et la culture
UNFPA	: Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies /United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNOCHA	: United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs/ Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies
USAID	: United States Agency for International Development/Agence des États-Unis pour le développement international

Remerciements

Je dis merci à tous mes enseignants, encadreurs et superviseurs pour m'avoir conduit sur le chemin de la connaissance et de la recherche. Merci surtout au Professeur Salvatore Fava pour son accompagnement lors d'élaboration de cette dissertation doctorale.

Merci à l'USAID, à FHI360 et à l'équipe du projet l'Education est la Réponse/Elimu ni jibu ya USAID pour la facilitation à l'accès aux données primaires de ce papier.

Grand merci à Espé Bula, ma chère épouse, pour sa patience.

Un merci particulier à Garry Mimbu pour l'appui à la mise en forme de ce papier.

A Dieu Très Haut, ma source d'inspiration, soit toute la gloire pour les siècles des siècles!

Jean-Pierre G. Sangwa

(UNISE3517IT)

Résumé

La prise en compte réelle de l'éducation en situation d'urgence en République démocratique du Congo (RDC) est plus qu'une interpellation. Elle est une obligation, un devoir de l'Etat mais aussi de l'Humanité. Nul ne peut sous-estimer les effets négatifs des crises sur les systèmes éducatifs et sur l'apprentissage - en termes d'accès, de qualité, d'équité et de gestion. Le constat est que les apprenants qui vivent dans des zones fragiles et touchés par les déplacements sont particulièrement vulnérables. Il est évident que ces enfants en difficulté sont plus susceptibles de ne pas être à l'école que leurs pairs vivant dans des environnements sûrs et stables.

Cette étude examine l'efficacité des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel offerts aux enfants déplacés internes à Goma/Nord-Kivu (2023-2024). Il est question de mieux comprendre si les programmes éducatifs alternatifs proposés aux enfants déplacés à Goma sont efficaces ou pas. Ce sont les compétences des participants qui sont scrutées avant et après l'intervention afin d'établir la contribution que l'intervention apporte dans la recherche du bien-être et de la résilience des enfants déplacés internes notamment les activités accélérées de remédiation et de rattrapage en lecture/écriture, en mathématiques, des jeux éducatifs et des séances d'animation en leadership.

A travers une analyse croisée et des mesures statistiques, les résultats des tests ASER (Lecture et maths) ainsi que les opinions des parents sur l'apport des programmes offerts aux enfants déplacés internes révèlent plusieurs tendances comme l'efficacité académique, la protection et la sécurité, le bien-être général et la résilience ainsi que les besoins matériels particuliers en ces termes :

- Les résultats confirment l'efficacité des programmes alternatifs comme moteur de renforcement des compétences académiques de base des enfants déplacés internes.
- Les résultats démontrent également que les programmes alternatifs offerts sont également valorisés pour leur rôle protecteur, offrant un environnement sûr et structuré aux enfants.
- Les séances d'apprentissage sont perçues comme bénéfiques pour le bien-être des enfants, les protégeant des risques présents dans leur communauté et améliorant leur estime de soi.

- Les résultats corroborent des besoins matériels spécifiques, tels que des salles de classe et des kits scolaires, pour améliorer l'efficacité des programmes.

Les résultats de cette étude montrent l'importance de continuer à investir dans des programmes alternatifs d'éducation et de soutien socio-émotionnel pour améliorer les compétences des élèves et répondre aux besoins des communautés.

L'étude indique également que ces enfants déplacés de Goma et environs, malgré leurs conditions de vie précaires, ont fait preuve d'une résilience impressionnante. Cette thèse invite ainsi le gouvernement et ses partenaires dans leur diversité à mieux planifier et à mobiliser plus de ressources pour l'éducation en urgence et à élaborer des lignes directrices spécifiques de la politique éducative en contexte de crise y compris un plan annuel budgétisé sur base des expériences réussies dans la zone.

Abstract

Genuine attention to education in emergency situations in the Democratic Republic of the Congo (DRC) is more than just an appeal. It is an obligation, a duty not only of the State, but also of the World. No one can underestimate the negative effects of crises on education systems and learning - in terms of access, quality, equity, and management. Learners living in fragile areas and affected by displacement are particularly vulnerable. It is much clear that these children in difficulty are more likely to be out of school than their peers living in safe, stable environments.

This study examines the effectiveness of alternative education and socio-emotional support programs offered to internally displaced children in Goma/Nord-Kivu (2023-2024). The aim is to better understand whether the alternative educational programs offered to displaced children in Goma are effective or not. Participants' skills are scrutinized before and after the intervention, to establish the contribution made by the intervention to the well-being and resilience of internally displaced children, in particular the accelerated remedial activities in reading/writing and mathematics, educational games, and leadership training sessions.

Through cross-analysis and statistical measures, the results of the ASER tests (Reading and Mathematics) and parents' opinions on the contribution of the programs offered to internally displaced children reveal several trends such as academic effectiveness, protection and safety, general well-being, and resilience, as well as specific material needs in these terms:

- The results confirm the effectiveness of alternative programs as an engine for strengthening the basic academic skills of internally displaced children.
- The results also demonstrate that the alternative programs offered are also valued for their protective role, providing a safe and structured environment for the children.
- The learning sessions are perceived as beneficial to the children's well-being, protecting them from the risks present in their community and improving their self-esteem.
- The results corroborate specific material needs, such as classrooms and school kits, to improve the effectiveness of the programs.

The results of this study show the importance of continuing to invest in alternative education and socio-emotional support programs to improve students' skills and meet community needs.

The study also shows that these displaced children from Goma and surrounding areas, despite their precarious living conditions, have demonstrated impressive resilience. This thesis thus invites the government and its partners in their diversity to better plan and mobilize more resources for emergency education, and to develop specific guidelines for education policy in a crisis context, including a budgeted annual plan based on successful experiences in the area.

Chapitre premier : Introduction

Chaque enfant, y compris ceux déplacés ou réfugiés, a le droit fondamental à une éducation de qualité. L'éducation est essentielle pour le développement personnel, social et économique des enfants, leur permettant de réaliser leur potentiel et de contribuer positivement au progrès de leur société. En situation de crise ou d'urgence, l'accès à l'éducation offre une stabilité et un sentiment de normalité, aidant les enfants à surmonter les traumatismes et à reconstruire leur vie. Selon l'UNICEF (2023), l'éducation en situation d'urgence est cruciale pour protéger les enfants contre les abus, l'exploitation et le recrutement par des groupes armés.

La situation de l'éducation dans les camps de déplacés internes à Goma et ses environs est extrêmement préoccupante. Depuis 2021, la région du Nord-Kivu, en particulier autour de Goma, a été marquée par des violences intenses entre les forces gouvernementales et les rebelles du M23, entraînant le déplacement de plus de 1,3 million de personnes. Les conditions de vie dans les camps de déplacés sont souvent désastreuses, avec des besoins en abris, installations sanitaires et moyens de subsistance dépassant largement les ressources disponibles (ONU, 2024). Les enfants déplacés, en particulier, sont confrontés à des défis énormes pour accéder à une éducation de qualité. C'est la préoccupation de cette étude de cas portant sur les enfants vivant dans les camps de déplacés internes à Goma et environs. Elle cherche à mettre en place une documentation de l'intervention pour un usage plus organisé dans des situations en crise similaires dans l'avenir.

Ce chapitre aborde l'aperçu général sur la situation de l'éducation des enfants déplacés internes à Goma au Nord-Kivu. Il présente notamment l'énoncé du problème posé par la thèse ainsi que le but, les objectifs, les questions de recherche. Il développe également la contribution de la recherche y compris ses résultats attendus, l'approche méthodologique suivie, le processus de collecte des données et enfin, indique la structure ou l'organisation de la dissertation.

I.1. Aperçu général sur l'éducation des enfants déplacés à l'intérieur du pays

En raison de nombreux facteurs, des populations se déplacent souvent massivement d'une région à l'autre ou à l'intérieur d'un même pays, et ce sous la contrainte. Ces

déplacements sont souvent analysés sous l'angle humain et humanitaire en termes d'accès à des abris de fortune, à l'eau, à la santé et à l'alimentation. Il arrive parfois que l'éducation ne fasse pas partie de cette liste de besoins immédiats des populations déplacées. La dimension éducative, associée à ces mouvements internes forcés, s'est imposée progressivement comme un angle d'analyse, à la suite de nombreuses publications des organismes humanitaires et du Rapport mondial sur le suivi de l'éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO en 2011.

Ce dernier met en lumière les conséquences désastreuses des conflits armés sur les systèmes éducatifs. En s'appuyant sur l'expérience de plusieurs pays en situation de conflit ou de post-conflit, l'Unesco a attiré l'attention sur leurs conséquences à long terme, notamment en ce qui concerne l'affaiblissement de la scolarisation des enfants et de la trop grande déperdition scolaire (Dembélé, 2021).

En plus, le nombre d'écoles forcées de fermer à cause des conflits en Afrique de l'Ouest et du Centre a connu une augmentation exponentielle. Par exemple, en 2019, plus de 9 272 écoles étaient fermées dans huit pays de la région, affectant plus de 1,91 million d'enfants (UNICEF, 2019). Les efforts de la communauté internationale en direction de ces nombreux enfants, victimes de la barbarie humaine, demeurent très insuffisants eu égard à l'ampleur du phénomène. Le Rapport du Haut-Commissariat pour les réfugiés a montré qu'en 2020, les enfants de moins de 18 ans ont représenté 42 % des personnes déplacées de force. Aujourd'hui plus qu'hier, la scolarisation de ces nombreux enfants déplacés, souvent sous-évaluée et négligée, interpelle fortement la communauté internationale (Dembélé, 2021).

Les effets négatifs des crises sur les systèmes éducatifs - en termes d'accès, de qualité, d'équité et de gestion - sur l'apprentissage ne peuvent être sous-estimés. Les enfants et les adolescents vivant dans des zones fragiles et touchées par des conflits sont plus susceptibles de ne pas être scolarisés que leurs pairs vivant dans des environnements sûrs et stables. Il a été constaté que les apprenants touchés par les déplacements sont particulièrement vulnérables : seuls 63 % des enfants réfugiés ou déplacés internes sont inscrits à l'école primaire, et seuls 24% fréquentent l'école secondaire (IPE-UNESCO, 2021 ; Sangwa, 2024).

Une telle situation est devenue récurrente dans les provinces orientales de la République démocratique du Congo (RDC) depuis plus de trois décennies et mérite une attention soutenue. La RDC compte 5,5 millions de personnes déplacées à l'intérieur du pays et 2,8 millions de

rapatriés soit un total de 8,3 millions des personnes vulnérables de circonstance. Elle reste l'un des pays les plus touchés par les mouvements de population dans le monde et abrite le plus grand nombre de personnes déplacées à l'intérieur du continent africain (RDC, 2022).

En février 2023, de nombreux habitants du territoire de Masisi ont abandonné leurs maisons pour fuir les combats entre l'armée congolaise (FARDC) et les rebelles du M23. Ces personnes déplacées se sont réfugiées à Bulengo dans le district du Lac Vert, à l'ouest de la ville de Goma dans la province du Nord-Kivu. Le camp de déplacés de Bulengo a continué à recevoir des personnes venant de différentes régions. Parmi eux, plusieurs enfants, directeurs d'école et enseignants fuyant les affres de la guerre. Certains d'entre eux viennent des écoles de la zone de santé de Mweso qui étaient soutenues par le projet de l'USAID « L'Éducation c'est la Réponse » mis en œuvre par FHI360, l'IRC et des organisations locales de la société civile avant la guerre. Comme d'habitude, lorsque les enfants quittent leur foyer, leur éducation est menacée. Les enfants eux-mêmes sont physiquement, psychologiquement et cognitivement en danger. La protection des enfants vivant dans les camps de déplacés est une préoccupation majeure. Cette étude s'intéresse au processus de traitement de cette question (Sangwa, 2024, p.272).

I. 2. Énoncé du problème

C'est dans ce contexte ci-haut décrit que les partenaires du projet ont décidé d'intervenir, à partir d'avril 2023, en organisant des activités éducatives spécifiques pour les enfants âgés de 6 à 14 ans dans le camp de Bulengo. Les organisations locales ACUDI et ANNA MICHIELI, deux partenaires de mise en œuvre du projet à Mweso et Nyirangongo, ont modifié leurs plans de travail pour pouvoir prendre en charge ces enfants en leur proposant certaines activités compatibles avec la situation de déplacement. La planification se fait en coordination avec le Cluster éducation du Nord-Kivu et les autorités éducatives de la région. Mais les choix sont difficiles, car les besoins et les risques sont également énormes et diversifiés (Sangwa, 2024, p.272).

Il faut noter, en effet, que l'établissement de dialogues politiques inclusifs et une coordination efficace sont essentiels pour renforcer l'approche d'intervention dans le secteur de l'éducation. Certains pays ont profité du financement du Partenariat mondial pour l'éducation pour renforcer leurs systèmes dans le contexte de la crise (Yonemura & Kallon, 2016 ;

GPE/PME, 2022). Cela devrait permettre d'accroître le dialogue entre les acteurs de l'éducation afin de minimiser l'impact de la guerre sur le bien-être des enfants.

Comme il n'a pas été possible d'organiser une éducation formelle en raison d'un manque réel de ressources, le projet a opté pour des programmes éducatifs alternatifs qui garantiraient aux bénéficiaires une protection physique, psychologique et cognitive. Dans cette étude, l'équipe du projet examine l'efficacité de l'intervention du projet. L'intervention consiste en la mise en œuvre d'une éducation alternative ou d'activités de rattrapage en lecture-écriture et en mathématiques, de lecture communautaire, de soutien socio-émotionnel et de l'organisation de clubs de leadership. A l'origine de ce plan d'action, il y a la nécessité de produire des connaissances ou une documentation de référence pour éclairer et guider les décisions des autorités éducatives dans une meilleure prise en charge de l'éducation dans ce type de crise.

I. 3. Objectifs de la recherche

Cette étude intitulée « Efficacité des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel offerts aux enfants déplacés internes à Goma/Nord-Kivu (2023-2024) » vise à mieux comprendre si les programmes éducatifs alternatifs proposés aux enfants déplacés à Goma, dans la province du Nord-Kivu, à l'est de la République démocratique du Congo (RDC), entre 2023 et 2024, sont efficaces. Ces programmes font partie d'un projet d'éducation de crise financé par l'Agence américaine pour le développement international (USAID). Le programme met en œuvre des activités de remédiation en lecture-écriture et en mathématiques, de lecture communautaire, de soutien socio-émotionnel et d'organisation de clubs de leadership, avec l'intention d'informer et d'orienter les décisions des autorités éducatives pour une meilleure prise en charge de l'éducation dans ce type de période de crise.

Cette étude part du principe que le manque de programmes adaptés pour les enfants qui ont fui les horreurs de la guerre et qui vivent dans le camp de déplacés du Nord-Kivu est un réel problème et un réel besoin qui mérite une attention particulière de la part de la communauté scientifique et de la RDC. Elle s'attend à ce que la mise en œuvre de programmes éducatifs alternatifs soit un choix difficile mais faisable et productif dans un contexte de déplacement massif de population et de ressources limitées. Ces programmes contribueraient dans une certaine mesure à la protection physique, psychologique et cognitive des enfants déplacés vivant dans des camps ou dans des familles d'accueil.

La recherche se concentre sur les objectifs spécifiques suivants :

- Décrire l'intervention basée sur des programmes éducatifs alternatifs offerts aux enfants déplacés vivant dans les camps de Goma en 2023-2024.
- Démontrer l'efficacité de l'intervention basée sur des programmes éducatifs alternatifs offerts aux enfants déplacés à Goma.
- Identifier les leçons tirées de l'intervention basée sur des programmes éducatifs alternatifs qui peuvent guider les choix des autorités scolaires dans la réduction des effets négatifs de la guerre sur l'éducation des enfants déplacés, et guider les interventions futures.

I. 4. Questions de recherche

A cette fin, les deux questions suivantes constituent le fil conducteur de cette recherche

- Les programmes éducatifs alternatifs proposés aux enfants déplacés vivant dans les camps de Goma sont-ils efficaces ?
- Quelles leçons peuvent être tirées de l'intervention des programmes éducatifs alternatifs qui peuvent guider les choix des autorités scolaires en vue de réduire les effets négatifs de la guerre sur l'éducation des enfants déplacés et orienter les interventions futures ?

Sur la base de ces questions, l'hypothèse suivante est formulée : Ces programmes éducatifs alternatifs mis en œuvre à Goma au Nord-Kivu en 2023-2024 contribueraient dans une certaine mesure à la protection physique, psychologique et cognitive des enfants vivant dans les camps de déplacés en renforçant leur résilience. On peut en déduire que :

- ❖ Si les besoins et les étapes des programmes éducatifs alternatifs sont correctement identifiés et expliqués aux acteurs impliqués, alors la mise en œuvre sera mieux coordonnée et plus efficace dans le camp de déplacés.
- ❖ Et si la mise en œuvre est mieux coordonnée et plus efficace dans le camp de déplacés, des leçons seront tirées de l'intervention des programmes éducatifs alternatifs, ce qui permettra d'orienter les choix des autorités scolaires dans le but de réduire les effets néfastes de la guerre sur l'éducation des enfants déplacés. Elle permettra aux experts du système éducatif congolais d'élaborer un plan opérationnel d'intervention dans le domaine de l'éducation en temps de crise pour les interventions futures (Capul & Lemay, 2019).

I. 5. Innovation de la recherche et résultats attendus

Cette thèse vise à mieux comprendre si les programmes alternatifs d'éducation et de soutien socio-émotionnel offerts aux enfants déplacés à l'intérieur du pays sont efficaces, et si, à partir des leçons apprises, les experts en éducation peuvent développer un plan opérationnel pragmatique dans le domaine de l'éducation en temps de crise afin d'être prêts pour de futures interventions.

La particularité de cette thèse est qu'elle constitue une action proactive pour éviter les surprises à l'avenir. L'étude contribue au développement des connaissances sur l'éducation en temps de crise, afin de pouvoir démarrer une intervention dans un camp de réfugiés ou de personnes déplacées lorsque des catastrophes ou des combats armés provoquent des déplacements massifs de populations en dehors de leur région d'origine. Il fournit ainsi des informations sur les étapes et les conditions préalables requises pour garantir l'efficacité évidente de ces programmes éducatifs (Crahay & Dutrévis, 2015).

En ce qui concerne l'éducation, les enfants sont arrivés dans le camp de déplacés en mars 2023, les premières interventions humanitaires ont été mises en place en coordination avec les représentants du camp. Dans le camp, les enfants courent le risque (1) d'un retard d'apprentissage par rapport à leurs pairs, (2) de l'oubli des notions acquises en classe avant le début de la crise, et (3) des nombreux autres dangers liés à l'oisiveté si rien n'est fait.

L'on ne peut s'empêcher de le répéter que dans sa définition normative, largement adoptée par les praticiens, l'éducation en situation de « crise » est envisagée à la fois comme un « outil de protection des enfants contre toutes les formes d'exploitation » et comme « un dispositif essentiel pour répondre aux besoins psychosociaux des enfants et véhiculer des messages de paix et de réconciliation ». Ainsi, qualifiée de *quatrième pilier de l'aide humanitaire*, aux côtés de l'alimentation, du logement et de la santé, l'éducation est désormais considérée par les institutions internationales comme un moyen essentiel de sauvegarder des vies « salvatrices ». (Chelpi-den Hamer et al., 2010).

I. 6. Champ d’investigation et approche méthodologique

La recherche se concentre sur un champ spécifique de l’éducation en situations de crise et d’urgence. Elle se déroule en deux phases et se fonde principalement sur la théorie de la continuité éducative. La première phase consiste à tester les niveaux des apprenants par rapport au contenu des programmes alternatifs sélectionnés notamment en lecture, écriture, mathématiques et autres (Crahay & Dutrévis, 2015). Les tests ASER (Annual Status of Education Report) ont été réalisés entre avril et août 2023.

La deuxième phase consiste à recueillir les perceptions des parents sur l’efficacité ou non des programmes alternatifs d’éducation et de soutien socio-émotionnel offerts à leurs enfants déplacés à Goma et dans les zones environnantes. L’enquête de satisfaction des parents a été réalisée en septembre 2024.

L’étude a utilisé la méthode d’observation directe, la méthode comparative des résultats ASER pré-test et post-test à la fin d’un épisode ou d’un programme. Cela a permis de mieux comprendre l’impact du programme sur les trois catégories d’enfants dans des situations différentes, et d’orienter les décisions des autorités sur la manière d’intervenir dans des cas similaires, étant donné que de telles crises sont fréquentes dans la région (Capul & Lemay, 2019).

I. 7. Organisation de la dissertation

Cette dissertation comporte six chapitres qui présentent l’ensemble des contenus, des apports et des résultats de la recherche. Le travail contient aussi la bibliographie, les figures et tableaux et des annexes. Son architecture se présente comme suit :

- Chapitre 1 : Introduction
- Chapitre 2 : Analyse documentaire
- Chapitre 3 : Méthodologie et analyse des données
- Chapitre 4 : Contenus et résultats
- Chapitre 5 : Discussion et perspectives
- Chapitre 6 : Conclusions

Chapitre deuxième : Analyse documentaire

Ce chapitre aborde l'analyse documentaire. Il passe en revue le contexte de l'éducation en période de crise en particulier à Goma et environs en province du Nord-Kivu entre 2023 et 2024. L'étude examine la situation des enfants déplacés internes à Goma, notamment l'historique des déplacements et des conditions de vie actuelles des enfants dans les camps des déplacés à Goma. Elle s'évertue également à jeter un regard sur les problématiques éducatives et socio-émotionnelles ainsi que les défis éducatifs rencontrés.

Il se focalise ainsi sur la revue de la littérature qui consiste à présenter (1) le contexte de déplacement des ménages incluant les enfants, (2) les concepts clés et le cadre théorique de l'étude (3) une vue d'ensemble de l'éducation en situation de crise en RDC et dans la province du Nord-Kivu. Le chapitre se termine par une conclusion qui revient sur l'impact des conflits sur l'éducation des enfants.

II.1. Contexte de l'étude et revue de la littérature

Le contexte actuel de la République démocratique du Congo (RDC) est un défi réel au droit à l'éducation en RDC et Goma en est la capitale de la zone en crise. Goma est située dans la province du Nord-Kivu. Il est une région marquée par des conflits armés récurrents, entraînant des déplacements massifs de populations. Les enfants déplacés internes sont particulièrement vulnérables, souvent privés d'accès à une éducation stable et exposés à des traumatismes psychologiques (UNICEF, 2023a). Les programmes alternatifs d'éducation et de soutien socio-émotionnel visent à combler ces lacunes en offrant des environnements d'apprentissage sécurisés et en fournissant un soutien psychologique essentiel pour aider ces enfants à surmonter les défis liés à leur situation.

Cette étude veut mettre en évidence l'évaluation de l'impact de ces programmes sur le bien-être et le développement des enfants déplacés. En examinant les approches éducatives et les interventions socio-émotionnelles mises en place, cette recherche vise à fournir des données précieuses pour améliorer les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de protection de l'enfance en RDC. De plus, les résultats pourraient servir de modèle pour d'autres régions

confrontées à des situations similaires, contribuant ainsi à une meilleure compréhension et à une réponse plus efficace aux besoins des enfants déplacés à travers le monde.

II.1.1. Situation géographique et démographique

Goma est une ville située à l'est de la République démocratique du Congo, sur la rive nord du lac Kivu, à environ 1 500 mètres d'altitude dans la vallée du Rift. Elle est le chef-lieu de la province du Nord-Kivu et se trouve à proximité de la chaîne volcanique des Virunga, notamment du volcan Nyiragongo, situé à environ 14 km au nord de la ville. Goma est connue pour ses paysages volcaniques et son climat tempéré, mais aussi pour les défis posés par les éruptions volcaniques, comme celles de 2002 et 2021 qui ont ravagé une partie de la ville (Mapcarta.com, 2024).

En termes de démographie, la population de Goma est estimée à environ 782 000 habitants en 2024. La ville a connu une croissance rapide, passant de 5 123 habitants en 1950 à près de 782 000 aujourd'hui, avec un taux de croissance annuel de 5,06 %. Cette croissance démographique est en grande partie due aux déplacements internes causés par les conflits armés dans la région, qui ont poussé de nombreuses personnes à chercher refuge à Goma (Mapcarta.com, 2024 ; OIM, 2024). La ville est un important centre d'accueil pour les personnes déplacées internes (PDI), avec des milliers de familles vivant dans des camps ou des communautés d'accueil

Les enfants déplacés internes représentent une part significative de la population de Goma. En 2024, plus de 1,4 million de personnes ont été nouvellement déplacées en RDC, portant le total à environ 6,4 millions de personnes déplacées (OIM, 2024 ; UNOCHA, 2024). Dans l'ensemble, les enfants constituent une grande partie de cette population déplacée, souvent confrontés à des défis majeurs en matière d'éducation et de soutien socio-émotionnel. Les programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel sont essentiels pour répondre à leurs besoins spécifiques et favoriser leur intégration et leur bien-être (UNICEF, 2022).

Deux organisations sont connus pour leur contribution formidable en fournissant des cadres et de bonnes pratiques pour l'éducation dans les situations d'urgence, incluant des approches innovantes et inclusives pour les enfants déplacés. Il s'agit du Centre mondial pour l'éducation en situations d'urgence de Genève (Geneva Global Hub for Education in

Emergencies-GGHEE) et le Réseau Inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (Inter-Agency Network for Education in Emergencies - INEE).

Ces deux structures offrent une vaste littérature sur la situation de l'éducation en situations de crise dans le monde dont les pays peuvent retrouver des informations et outils utiles pour mieux adapter la mise en œuvre des programmes d'éducation en urgence dans les périodes d'épreuves de leurs populations. Il peut s'agir des conflits armés ou des catastrophes naturelles comme c'est le cas de Goma. La ville est confrontée tantôt aux déplacements massifs des populations à la suite des éruptions volcaniques périodiques ou aux confrontations de l'armée nationale et les groupes armés rebelles devenus une gangrène dans cette zone. Les autorités éducationnelles congolaises doivent être suffisamment préparés à ce genre d'événements pour minimiser leurs effets sur l'éducation des enfants déplacés ou retournés avant de retrouver la normale (GPE & IDRC, 2023 ; GGHEE, 2024).

Trois récents articles parus en mai 2024 dans la revue Education comparé de l'AFDECE sont pertinents pour cette étude. Il d'agit de :

- ❖ Sangwa, J-P. (2024). Efficacité des programmes alternatifs parascolaires offerts aux enfants déplacés internes dans le camp de Bulengo à Goma : quels choix pour minimiser les effets collatéraux de la guerre de M23 sur l'éducation des enfants au Nord-Kivu/RDC en 2023, et après ? (p.271-279).
- ❖ Muabila, B.B, L. (2024). Prise en charge scolaire des enfants en contexte de post-conflit à Kikwit (RDC). Analyse des expériences de déplacés du conflit « Kamuina Nsapu » (p.281-291).
- ❖ Kaboré, A., Ouédraogo, F. et Ouédraogo, A. (2024). Education en situation d'urgence au Burkina Faso : des stratégies des acteurs à la mobilisation des partenaires au développement(p.293-301).

Ces articles soulignent les défis liés à la mise en œuvre des interventions en éducation en situation d'urgence (ESU). Ces défis ne sont relevés que par des efforts de planification adaptée et d'une coordination des parties prenantes en place impliquant les acteurs nationaux et internationaux. Les défis matériels, financiers et techniques sont souvent les plus complexes.

II.1.2. Contexte socio-économique et politique

La ville de Goma est marquée par une situation socio-économique et politique complexe. Depuis plusieurs années, la région est le théâtre de conflits armés, notamment avec la rébellion du M23, qui ont entraîné des déplacements massifs de populations. En 2023, plus de 1,8 million de personnes ont été nouvellement déplacées en RDC, portant le total à plus de 6,04 millions de personnes déplacées internes. La ville de Goma accueille une grande partie de ces déplacés, exacerbant les défis socio-économiques locaux (UNOCHA, 2024).

Pour Madame Alexandra Bilak, Directrice de l'Observatoire des situations de déplacement interne (Internal Displacement Monitoring Centre - IDMC), les millions de personnes forcées de fuir en 2023 n'étaient que la « pointe de l'iceberg », s'ajoutant aux dizaines de millions de personnes déjà déplacées en raison de conflits, de violences et de catastrophes antérieurs et actuels (IDMC, 2024). Le rapport mondial sur le déplacement interne de l'IDMC est la principale source mondiale de données et d'analyses sur le déplacement interne.

L'impact de ces conflits sur l'économie locale est significatif. Les routes coupées et l'insécurité ont perturbé les approvisionnements alimentaires, entraînant une hausse des prix des denrées de base. La guerre du M23 en RDC met à mal le panier de la ménagère de Goma, au Nord-Kivu. Alors que Kinshasa continue d'accuser Kigali de soutenir cette rébellion, plusieurs habitants de Goma dénoncent la cherté de la vie, conséquence de cette guerre qui a coupé la capitale du Nord-Kivu à plusieurs de ses villages de Masisi et Rutshuru qui l'approvisionnaient en denrées alimentaires, mais aussi entre Goma et le point de transit transfrontalier de Bunagana, à la frontière avec l'Ouganda. Cela continue de susciter des inquiétudes parmi les habitants (RFI, 2023).

Cette inflation affecte gravement le pouvoir d'achat des habitants, dont beaucoup vivent déjà dans des conditions précaires. En 2023, le taux de change s'est déprécié de 21,6 % et l'inflation a atteint 19,9 % en moyenne. Par exemple, le prix d'un sac de pommes de terre a doublé, passant de 50-70 dollars à 100 dollars en août 2023 (Banque mondiale, 2024).

Sur le plan politique, la situation reste tendue. Le gouvernement congolais continue de lutter contre les groupes armés tout en essayant de stabiliser la région. La société civile et les autorités locales appellent à des mesures urgentes pour améliorer la sécurité et les conditions de vie des populations déplacées (Banque mondiale, 2024). En réponse, des programmes

d'éducation et de soutien socio-émotionnel ont été mis en place pour aider les enfants déplacés à surmonter les traumatismes et à poursuivre leur éducation dans un environnement plus stable.

Ces programmes incluent des initiatives d'éducation non formelle et des espaces sûrs pour l'apprentissage, visant à offrir une alternative aux systèmes éducatifs formels souvent inaccessibles aux enfants déplacés (GGHEE, 2024 ; INEE, 2023). Ils jouent un rôle crucial dans la résilience et le bien-être des enfants, en leur fournissant non seulement des compétences académiques mais aussi un soutien psychologique essentiel pour leur développement.

II.1.3. Situation des personnes déplacées à Goma et environs

La situation des personnes déplacées internes à Goma et environs est particulièrement préoccupante. Depuis le début de l'année 2024, plus de 1,4 million de personnes ont été nouvellement déplacées en RDC, portant le total à environ 6,4 millions de personnes déplacées. Les femmes représentent 51% de cette population déplacée, et plus de 80% des déplacements sont dus aux attaques et affrontements armés. Les provinces du Nord-Kivu, de l'Ituri et du Sud-Kivu ont accueilli le plus grand nombre de personnes retournées au cours des trois derniers mois (OCHA, 2024).

À Goma, la capitale de la province du Nord-Kivu, la situation est exacerbée par les conflits armés, notamment avec le groupe M23. En février 2024, les combats autour de Sake, à proximité de Goma, ont entraîné un afflux massif de personnes déplacées vers la ville. Plus de 135 000 personnes ont été déplacées vers Goma en raison de la résurgence des violences, mettant une pression énorme sur les ressources et infrastructures locales. La majorité des déplacés vivent dans des conditions précaires, souvent dans des camps ou hébergés par des familles d'accueil (OIM, 2024 ; Radio Okapi, 2024).

Les données de l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) indiquent qu'au 28 février 2024, environ 1 524 306 individus étaient déplacés dans la province du Nord-Kivu, dont 59% vivent dans des communautés d'accueil. Les initiatives régionales pour améliorer la paix et la sécurité, telles que le déploiement des forces de la Communauté d'Afrique de l'Est (EAC) et de la Communauté de développement d'Afrique australe (SADEC) ainsi que les sommets des chefs d'État se mobilisent pour arriver à stabiliser la région, mais les défis humanitaires restent immenses et exposent les populations déplacées et des communautés d'accueil aux risques et vulnérabilités multiformes (OIM, 2024).

II.1.4. Programmes similaires existants

Entre 2022 et 2024, quelques programmes d'appui ont été mis en place pour soutenir les déplacés internes à Goma et ses environs. Des organisations comme International Rescue Committee (IRC) et Médecins Sans Frontières (MSF) ont intensifié leurs efforts pour fournir un soutien psychosocial et des services de santé mentale aux déplacés internes. Ces programmes incluent des séances de thérapie individuelle et de groupe, ainsi que des activités communautaires visant à renforcer la résilience et à réduire le stress post-traumatique (Donnelly & Dhingra, 2024).

Le Programme Alimentaire Mondial (PAM) et d'autres ONG locales et internationales ont mis en place des distributions régulières de nourriture et des programmes de nutrition pour les familles déplacées. En 2023, le PAM a rapporté avoir aidé plus de 1,2 million de personnes en RDC, dont une grande partie à Goma, en fournissant des rations alimentaires et des bons d'achat pour les marchés locaux. Aussi, des initiatives ont été lancées pour améliorer les conditions de vie des déplacés internes. Par exemple, des projets de construction de logements temporaires et de réhabilitation des infrastructures de base, comme l'accès à l'eau potable et aux installations sanitaires, ont été mis en œuvre par des organismes tels que l'UNHCR et l'USAID (PAG, 2024).

Pour aider les déplacés internes à reconstruire leur vie, des programmes de formation professionnelle et de soutien aux moyens de subsistance ont été développés. Ces initiatives offrent des formations en compétences techniques et entrepreneuriales, ainsi que des subventions pour démarrer de petites entreprises. L'UNICEF et d'autres partenaires ont joué un rôle clé dans ces efforts. Ces programmes sont essentiels pour répondre aux besoins immédiats et à long terme des déplacés internes, en leur offrant non seulement une aide matérielle, mais aussi un soutien pour reconstruire leur vie et retrouver une certaine stabilité. Cependant, ces aides diminuent au fil du temps, laissant les déplacés dans une situation humanitaire précaire à la suite de la rareté des financements additionnels.

Les programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel pour les enfants déplacés internes à Goma en 2023 et 2024 se concentrent principalement sur l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) et le soutien psychosocial (SPS). Ces initiatives visent à offrir un

environnement d'apprentissage holistique et sécurisé pour les enfants affectés par les conflits et les déplacements.

En 2023, des initiatives comme celles de l'UNICEF et de l'IRC (International Rescue Committee) ont également été mises en place pour répondre aux besoins éducatifs et socio-émotionnels des enfants déplacés. Ces programmes utilisent des approches innovantes telles que l'apprentissage accéléré et les interventions psychosociales pour aider les enfants à rattraper leur retard scolaire et à surmonter les traumatismes. Par exemple, l'UNICEF a mis en œuvre des programmes de dessin thérapeutique pour aider les enfants à exprimer leurs émotions et à surmonter les expériences traumatisantes (CPL&CEI, 2022a ; CPL&CEI, 2022b).

L'intervention du projet l'Education c'est la réponse de l'USAID exécuté par Family Health International (FHI360) et ses partenaires s'inscrit dans le cadre de ces efforts communs. C'est bien ce projet qui donne le cadre de collecte des données de cette thèse. Il faut toutefois noter que le financement de ces programmes reste insuffisant au regard du nombre élevé d'enfants et des besoins croissants initialement non planifiés dans la zone.

II.1.5. Défis de l'éducation dans les situations de crise en RDC

Les crises humanitaires impactent profondément les enfants, les jeunes, le personnel enseignant et les aidants. Elles menacent tous les aspects de la vie quotidienne, y compris le logement, la santé, les sanitaires, les loisirs et l'éducation. Les situations de crises peuvent perturber les structures familiales et relationnelles, perturber la cohésion sociale et peuvent créer des sentiments d'isolement, d'incertitude, de peur, de colère, de perte, de désespoir et de tristesse (INEE, 2016).

L'éducation en RDC fait face à de nombreux défis, particulièrement dans les situations de crise. Les conflits armés et les déplacements internes perturbent gravement le système éducatif. En 2018, environ 7,6 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans étaient hors de l'école. Les enfants déplacés internes, comme ceux de Goma et environs, sont particulièrement vulnérables, car ils perdent souvent l'accès à une éducation stable et de qualité. L'UNICEF estime que tous les enfants méritent une éducation de qualité, que ce soit dans les pays en développement ou en temps de crise et de conflit.

La gratuité de l'enseignement primaire, instaurée en 2019, a permis d'augmenter le taux de fréquentation scolaire, mais la qualité de l'éducation reste compromise. Les classes surpeuplées et la précarité des enseignants sont des problèmes majeurs. En outre, les coûts indirects de la scolarisation, tels que les uniformes et le matériel scolaire, continuent de représenter un obstacle pour les familles pauvres et de manière particulière les enfants déplacés internes issues des ménages ayant perdu dans les différents mouvements de déplacement depuis leurs zones jusqu'à Goma (UNICEF, 2022).

Les statistiques montrent que seulement 5 % des enfants âgés de 3 à 5 ans sont inscrits dans des programmes préscolaires, un taux très faible qui limite le développement cognitif et social des jeunes enfants. De plus, les taux de redoublement et d'abandon scolaire sont élevés, ce qui affecte la progression vers l'enseignement secondaire et supérieur (MINEPSP-RDC, 2014).

Pour améliorer la situation, des efforts sont nécessaires pour renforcer les politiques éducatives et assurer une meilleure coordination entre le gouvernement et les partenaires internationaux. Certaines organisations internationales de développement et humanitaires, travaillent à la réduction du nombre d'enfants non scolarisés et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, même en temps de crise comme c'est le cas de Goma et environs (MINEPSP-RDC, 2014).

L'éducation dans les camps de déplacés internes à Goma et ses environs rencontre des défis majeurs indescriptibles. En effet, les infrastructures scolaires sont souvent insuffisantes et surpeuplées, ce qui complique l'accès à une éducation de qualité. Les enseignants sont souvent mal formés et en nombre insuffisant pour répondre aux besoins des enfants déplacés. De plus, les enfants déplacés souffrent fréquemment de traumatismes psychologiques dus aux conflits, ce qui affecte leur capacité d'apprentissage (Boimare, 2019).

Les barrières linguistiques et culturelles constituent également un obstacle important. Les enfants déplacés peuvent parler des langues différentes de celles utilisées dans les écoles locales, ce qui complique leur intégration et leur apprentissage. En outre, les filles déplacées sont particulièrement vulnérables et risquent davantage de ne pas être scolarisées en raison des normes culturelles et des responsabilités domestiques accrues (UNICEF, 2022).

Pour faire face à ces défis, plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre :

- *Renforcement des infrastructures scolaires* : Construire et réhabiliter des écoles dans les camps de déplacés pour réduire la surpopulation et améliorer les conditions d'apprentissage.
- *Formation et recrutement d'enseignants* : Former les enseignants aux méthodes pédagogiques adaptées aux enfants traumatisés et recruter davantage de personnel éducatif pour répondre aux besoins spécifiques des enfants déplacés.
- *Programmes d'apprentissage accéléré* : Mettre en place des programmes d'apprentissage accéléré pour aider les enfants déplacés à rattraper leur retard scolaire et à réintégrer le système éducatif formel.
- *Soutien psychosocial* : Fournir un soutien psychosocial aux enfants déplacés pour les aider à surmonter les traumatismes et à améliorer leur bien-être émotionnel, ce qui est crucial pour leur réussite scolaire.
- *Sensibilisation et inclusion* : Promouvoir l'inclusion des filles et des enfants handicapés dans les programmes éducatifs et sensibiliser les communautés aux avantages de l'éducation pour tous les enfants (GGHEE, 2024).

Ces mesures nécessitent une collaboration étroite entre le gouvernement, les organisations non gouvernementales et les partenaires internationaux pour être efficaces et durables.

II.1.6. Etat de la question dans la littérature

Les programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel pour les enfants déplacés internes en RDC sont essentiels pour répondre aux besoins éducatifs et psychosociaux de cette population vulnérable. La situation sécuritaire instable dans des régions comme le Nord-Kivu, y compris Goma, a entraîné des déplacements massifs, affectant gravement l'accès à l'éducation et le bien-être des enfants.

La RDC est confrontée à des défis éducatifs majeurs, exacerbés par les conflits armés et les déplacements internes. Selon un rapport de l'Observatoire des situations de déplacement interne (IDMC), environ 4,4 millions d'enfants en Afrique subsaharienne sont touchés par les déplacements internes, dont une part significative en RDC (CE International, 2022). Les programmes éducatifs doivent donc intégrer des approches holistiques qui incluent le soutien psychosocial et l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) pour être efficaces (IDMC, 2020).

Les pédagogies alternatives, telles que les méthodes Montessori, Freinet et Steiner-Waldorf, sont de plus en plus reconnues pour leur capacité à répondre aux besoins spécifiques des enfants déplacés (INEE, 2020a). Ces approches mettent l'accent sur l'apprentissage actif, la coopération et le développement de compétences socio-émotionnelles, essentielles pour les enfants ayant vécu des traumatismes.

L'apprentissage socio-émotionnel (ASE) est crucial pour les enfants déplacés, car il leur permet de développer des compétences essentielles telles que la gestion des émotions, la résolution de conflits et la coopération (INEE, 2020b). Des études montrent que les programmes ASE/SPS (Soutien Psychosocial) ont un impact positif sur les résultats sociaux, émotionnels, comportementaux et académiques des enfants.

Des initiatives locales à Goma et dans le Nord-Kivu ont démontré l'efficacité des programmes ASE et de soutien psychosocial. Par exemple, des programmes mis en place par des ONG locales et internationales ont montré des améliorations significatives dans le bien-être et les performances scolaires des enfants déplacés (IDMC, 2020). Malgré les succès, plusieurs défis subsistent, notamment le manque de ressources, la formation insuffisante des enseignants et l'instabilité sécuritaire. Il est recommandé de renforcer les capacités locales, d'assurer un financement durable et de promouvoir des politiques éducatives inclusives pour soutenir ces programmes (CE International, 2022).

Cette thèse se concentre spécifiquement sur l'interaction entre les apprentissages académiques (en lecture, écriture, mathématiques, ...) et l'appui socio-émotionnel à travers les jeux ludiques associés aux valeurs humaines et de bien-être personnel et social. Il s'agit d'offrir aux enfants les bases académiques fondamentales et des apports socio-émotionnels pour leur permettre d'accroître leur sentiment d'être en sécurité et de les rassurer d'avoir encore les possibilités de survivre et de réaliser leurs rêves malgré les affres subies et leurs conditions de déplacement.

C'est bien ce point culminant que l'on appelle dans cette recherche « Efficacité des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel » dans un contexte où les ressources sont réduites et les conditions de scolarisation ne sont pas en place. L'apport de recherche est de répondre au besoin du système éducatif congolais d'être proactif et résilient en

disposant d'un « paquet minimum d'intervention » contextualisé et à moindre coût utile dans les situations de crise devenues récurrentes dans le pays.

Il faut noter qu'il y a un gap dans la production scientifique sur ce sujet dans la littérature en RDC. L'ouvrage de Akemi Yonemura et Christina Kallon (2016) intitulé *L'Éducation dans les situations d'urgence et les crises prolongées en Afrique subsaharienne: développement inclusif, réactif et résilient des services d'éducation pour tous* est une référence récente et pertinente sur l'éducation en situations d'urgence en RDC. Publié par l'UNESCO, cet ouvrage aborde les défis et les stratégies pour assurer la continuité de l'éducation dans les contextes de crise prolongée, comme ceux rencontrés en RDC. Les principales recommandations de l'ouvrage sont axées sur plusieurs aspects essentiels pour renforcer la résilience et l'efficacité des systèmes éducatifs en période de crise.

Par exemple, l'INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) a développé des modules de formation pour les enseignants afin de promouvoir l'ASE et le SPS dans les contextes d'urgence. Ces programmes incluent des activités pour aider les enfants à gérer le stress et le traumatisme, à développer la résilience et à améliorer leurs compétences sociales et émotionnelles.

Cette recherche s'appuie en plus sur des ouvrages spécialisés et récents. Le livre *Neurosciences et éducation : Pour apprendre et accompagner* de Michelle Bourassa, Mylène Martin et Ruth Phillion (2021) explore comment les neurosciences peuvent éclairer l'apprentissage et soutenir l'élaboration de stratégies pédagogiques et orthopédagogiques adaptées. Les neurosciences ont apporté plusieurs découvertes majeures dans le domaine de l'éducation, transformant la compréhension de l'apprentissage et influençant les pratiques pédagogiques des acteurs de l'éducation et de la pédagogie.

Et dans l'ouvrage *Psychologie des apprentissages scolaires*, Marcel Crahay et Marion Dutrévis (2015), notent que l'école a pour mission d'assurer la maîtrise des compétences de base par tous les élèves. Les auteurs proposent une approche à la fois didactique et multidimensionnelle des apprentissages scolaires. Le livre synthétise les connaissances scientifiques actuelles sur les principaux apprentissages scolaires tels que la lecture (déchiffrage et compréhension), l'orthographe, la production textuelle, le calcul, la résolution de problèmes, et la symbolisation arithmétique et algébrique. En outre, il aborde des problématiques

complémentaires comme le transfert des apprentissages, la motivation scolaire, la régulation des émotions face aux tâches d'apprentissage, et les stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées par certains élèves.

Maurice Capul et Michel Lemay (2019) font une réflexion approfondie sur le travail des éducateurs spécialisés dans leur ouvrage *De l'éducation spécialisée*. Les auteurs abordent les enjeux, l'actualité et la place de l'éducation spécialisée dans le travail social. Les auteurs relient tradition et modernité pour dresser un panorama des pratiques éducatives, soulignant l'importance de compétences spécifiques pour accompagner les personnes vulnérables dans leur quotidien.

L'ouvrage *Pratiquer la psychopédagogie* de Serge Boimare (2019) aborde les méthodes et les outils de médiation utilisés pour aider les enfants et les adolescents en difficulté psychologique, qui refusent souvent la démarche psychothérapique traditionnelle. Il explore comment des éléments tels que la littérature, le jeu, les films, les contes, et même les mathématiques peuvent être utilisés comme outils de médiation pour surmonter les blocages et les conflits. L'objectif est de montrer que l'aide psychologique peut prendre des formes diverses et ne se limite pas aux approches conventionnelles.

Ces ressources spécialisées sont nécessaires pour les intervenants dans l'éducation en urgence des enfants en situations de crise en RDC et dans le monde. Elles constituent une mine d'or pour les praticiens de l'éducation en urgence. Ce qui fait défaut dans la littérature sur l'éducation en urgences en RDC, ce sont des études scientifiques contextualisées à des situations spécifiques et réelles. Cette thèse se propose d'apporter une réponse à ce vide.

II.2. Concepts clés et cadre théorique

Il est crucial de clarifier les concepts clés et de poser le cadre théorique de la question de l'effectivité des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel dans un contexte des situations de crise pour mieux rendre le problème posé par l'étude. Tout d'abord, il s'agit de fixer l'essence des concepts de : enfants déplacés internes, éducation dans les situations d'urgence, soutien socio-émotionnel et autres similaires. Leur contour définitionnel permet de réfléchir et d'appréhender clairement les termes et les concepts essentiels utilisés dans l'étude. Cette réflexion approfondie des concepts assure une compréhension large et évite

les ambiguïtés. Cela aide également à situer la recherche dans le contexte des travaux existants, en montrant comment elle s'appuie sur ou diffère des recherches précédentes.

Ensuite, le cadre théorique fournit une base solide pour l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Ainsi, les théories de l'éducation dans les situations de crise et les modèles de soutien socio-émotionnel sont présentés afin de corroborer la formulation des hypothèses et des questions de recherche ainsi qu'orienter la méthodologie choisie. Pour tout compte fait, cet exercice est fondamental pour établir la rigueur scientifique de l'étude et pour démontrer sa pertinence et sa contribution au domaine de recherche.

II.2.1. Enfants déplacés internes

Le concept « enfants déplacés internes » tire son sens dans celui des « personnes déplacées internes », les premiers n'ayant pas encore atteint la maturité alors que les seconds sont des adultes avec maturité. Dans les *Principes directeurs des Nations Unies relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays*, elles sont définies comme étant « des personnes ou des groupes de personnes qui ont été forcés ou contraints à fuir ou à quitter leur foyer ou leur lieu de résidence habituel, notamment en raison d'un conflit armé, de situations de violence généralisée, de violations des droits de l'homme ou de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme ou pour en éviter les effets, et qui n'ont pas franchi les frontières internationalement reconnues d'un État» (CICR, 2010). C'est la définition la plus couramment utilisée. Les personnes déplacées internes (PDI) font des mouvements à l'intérieur de leur propre pays peu importe le nombre de fois qu'elles quittent une zone pour une autre. Ceci fait qu'elles se trouvent dépourvues de tout moyen de défense et sont vulnérables au sens large du terme.

Le chiffre des PDI ne cesse d'augmenter car de plus en plus de personnes fuient chaque année, s'ajoutant à celles qui vivent en situation de déplacement depuis des années, voire des décennies, et qui n'ont pas encore trouvé de solution durable (IDMC, 2024). Le nombre croissant de PDI (près de 7 millions) en début d'année 2024, avec plus de 150,000 personnes déplacées, depuis le 2 février, dont plus de la moitié sont des enfants, dans les provinces de l'Ituri, du Nord-Kivu, du Sud-Kivu et du Tanganyika, à l'Est de la RDC est inquiétant et mérite l'attention de la communauté internationale (CADHP, 2023).

Le concept d'enfants déplacés internes (EDI) désigne donc les enfants qui ont été forcés de quitter leur foyer ou leur lieu de résidence habituel en raison de conflits armés, de violences généralisées, de violations des droits de l'homme, ou de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme, mais qui n'ont pas franchi les frontières internationales.

La poursuite des combats entre l'armée congolaise et le groupe armé rebelle M23, leur intensification y compris avec l'utilisation d'armes lourdes dans des zones peuplées, ont conduit des milliers de personnes et des communautés entières des territoires de Masisi et de Rutshuru à fuir vers d'autres régions plus sécurisées et plus sûres à la périphérie de Goma. La situation est d'autant plus alarmante que les PDI y compris leurs enfants sont des personnes vulnérables: blessés de guerre, enfants perdus et non accompagnés, souvent séparés de leurs parents dans leur fuite, femmes enceintes, personnes âgées, hommes et femmes malnutris, ...

Pour appréhender le concept d'enfants déplacés internes (EDI), il est mieux de l'associer aux éléments ci-après :

- *Causes du déplacement* : Comprendre les raisons qui poussent les enfants à se déplacer, telles que les conflits, les catastrophes naturelles ou les violences.
- *Conditions de vie* : Analyser les conditions de vie des enfants déplacés, y compris l'accès limité à l'éducation, aux soins de santé et à la protection contre la violence et l'exploitation.
- *Impact psychologique et physique* : Étudier les effets à long terme du déplacement sur la santé mentale et physique des enfants, incluant le stress post-traumatique et les retards de développement.
- *Stratégies de résilience et d'adaptation* : Identifier les mécanismes de résilience et les stratégies d'adaptation que les enfants et leurs familles utilisent pour faire face aux défis du déplacement.
- *Politiques et interventions* : Évaluer l'efficacité des politiques et des interventions mises en place pour protéger et soutenir les enfants déplacés, et proposer des recommandations pour améliorer leur situation (CICR, 2010 ; UNICEF, 2020 ; IDMC, 2024).

Pour UNICEF (2020), les enfants en déplacement sont avant tout des enfants. Des millions d'enfants sont en déplacement. Certains sont contraints de partir de chez eux à cause d'un conflit, de la pauvreté ou des changements climatiques ; d'autres sont en quête d'une vie meilleure et plus sûre. Beaucoup trop d'enfants sont confrontés au danger, à la

détention, à la précarité et à la discrimination au cours de leur périple, à leur arrivée ou au moment du retour. Ce ne devrait pas être le cas. La souffrance des enfants migrants et déplacés, ainsi que l'exclusion dont ils sont victimes, sont non seulement inacceptables, mais aussi évitables (Boimare, 2019). Un enfant est un enfant, peu important les raisons qui le poussent à partir de chez lui, d'où il vient et où il est, ou encore les moyens employés pour arriver là. Chaque enfant mérite d'être protégé, de recevoir des soins et de bénéficier du soutien et des services nécessaires pour s'épanouir.

Aussi, tous les enfants devraient se sentir à l'abri de la violence et avoir la possibilité de grandir auprès de leur famille. Ils ne devraient pas manquer l'école ou craindre d'aller dans une structure de santé. Ils ne devraient pas être victimes de discrimination en raison de leur pays d'origine. Ils devraient être en mesure de se sentir chez eux partout, peu importe où se trouve leur foyer. Tout compte fait, tous les enfants du monde entier, peu importe d'où ils viennent et ce qui les a poussés à partir, devraient être traités de la même manière (Bourassa et al., 2021 ; Boimare, 2019 ; UNICEF, 2020 ; CICR, 2010).

II.2.2. Education en situations d'urgence

L'éducation en situations d'urgence désigne les initiatives visant à garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les âges dans des contextes de crise, tels que les conflits, les catastrophes naturelles et les déplacements forcés. L'éducation en situations d'urgence joue un rôle crucial en offrant une protection physique, psychosociale et cognitive, contribuant ainsi à la résilience et au bien-être des enfants et des jeunes. Elle englobe divers niveaux d'éducation, y compris l'éducation formelle et non formelle, et vise à maintenir la continuité de l'apprentissage même dans les situations les plus difficiles (INEE, 2023).

En RDC, le système éducatif fait face à de nombreux défis, exacerbés par les conflits et les déplacements internes. En 2018, le taux net de fréquentation scolaire était de 78%, mais environ 7,6 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans restaient hors de l'école (UNICEF, 2022 ; RESEN III, 2022). L'on note aussi qu'en 2019, 79,5 millions de personnes ont été déplacées de force dans le monde, dont une grande partie en Afrique. Ces informations soulignent l'importance de l'éducation en situations d'urgence et la nécessité de programmes adaptés pour les enfants déplacés internes à Goma et dans le Nord-Kivu. Les crises récurrentes dans le pays ont un impact significatif sur l'accès à l'éducation, avec des infrastructures souvent endommagées et un manque de ressources éducatives adéquates (MINEPSP-RDC, 2014).

Le Nord-Kivu, et plus particulièrement Goma et environs, est une région gravement touchée par les conflits armés et les déplacements de population. Ces crises ont perturbé l'accès à l'éducation pour des milliers d'enfants. Selon les données de l'UNICEF, de nombreux enfants déplacés internes dans cette région n'ont pas accès à une éducation continue et de qualité (UNICEF, 2022). Les programmes alternatifs d'éducation et de soutien socio-émotionnel sont donc essentiels pour répondre aux besoins éducatifs et psychosociaux de ces enfants vulnérables (MINEPSP-RDC, 2014).

Dans l'entre-temps, les défis à l'éducation demeurent nombreux dans la ville et environs. L'insécurité persistante due aux conflits armés est l'un des principaux défis à Goma. Entre janvier 2022 et mars 2023, environ 2 100 écoles dans les provinces du Nord-Kivu et de l'Ituri ont été contraintes de fermer en raison de la détérioration de la situation sécuritaire. Les violences commises par les groupes armés ont forcé des milliers de familles à fuir leurs foyers, perturbant ainsi l'éducation de près de 750 000 enfants. Goma accueille un grand nombre de personnes déplacées internes, avec environ 240 000 enfants vivant dans des camps autour de la ville. Ces enfants ont un accès limité à l'éducation, car la majorité des écoles sont soit fermées, soit utilisées comme abris pour les déplacés (UNICEF, 2022 ; RDC, 2022).

La région souffre d'un manque d'infrastructures éducatives adéquates. De nombreuses écoles manquent de salles de classe, de fournitures scolaires et d'équipements éducatifs essentiels. Environ 300 écoles ne peuvent pas fonctionner car elles servent d'abris aux personnes déplacées. Aussi, la guerre du M23 a eu un impact socio-économique lourd à Goma. Les routes coupées et l'insécurité ont entraîné une hausse des prix des denrées alimentaires, rendant la vie quotidienne difficile pour les habitants. Cette situation économique précaire affecte également la capacité des familles à soutenir l'éducation de leurs enfants (UNICEF, 2022 ; RDC, 2022 ; RFI, 2023 ; IDMC, 2024).

II.2.3. Soutien socio-émotionnel

Les statistiques montrent que plus de 4,4 millions d'enfants en Afrique subsaharienne risquent de voir leur éducation interrompue en raison des déplacements internes. En RDC, les programmes éducatifs pour les enfants déplacés internes ont permis d'améliorer l'accès à l'éducation et de réduire les taux d'abandon scolaire. Par exemple, des initiatives éducatives dans les régions touchées par les conflits ont réussi à intégrer un grand nombre d'enfants déplacés dans les écoles locales, malgré les défis logistiques et financiers. Ces programmes sont

essentiels pour garantir que les enfants déplacés internes reçoivent une éducation de qualité et un soutien socio-émotionnel adéquat. Ils contribuent non seulement à l'amélioration des résultats scolaires, mais aussi au bien-être général des enfants, en leur offrant un sentiment de normalité et de stabilité dans des situations de crise (Boimare, 2019; UNESCO, 2020 ; Bourassa et al. 2021 ; GGHEE, 2024).

Les organisations non gouvernementales (ONG) internationales et nationales apportent un soutien socio-émotionnel essentiel aux enfants déplacés internes à Goma et ses environs. Ce soutien comprend généralement des activités de soutien psychosocial (SPS) et d'apprentissage socio-émotionnel (ASE). Les interventions de SPS visent à aider les enfants à surmonter les traumatismes liés aux conflits et aux déplacements, en leur offrant des espaces sûrs pour exprimer leurs émotions et développer des compétences de résilience. Les activités incluent des séances de groupe, des jeux, des activités artistiques et des discussions encadrées par des professionnels formés (INEE, 2019 ; CPL & CEI, 2022 ; GGHEE, 2024).

Pour renforcer ce paquet minimum, il serait bénéfique d'ajouter des programmes de formation pour les enseignants et les parents afin qu'ils puissent mieux soutenir les enfants dans leur environnement quotidien. De plus, l'intégration de technologies éducatives pour faciliter l'apprentissage à distance et l'accès à des ressources éducatives pourrait améliorer l'efficacité des interventions. Des initiatives de mentorat et de soutien par les pairs peuvent également être mises en place pour encourager les enfants à partager leurs expériences et à se soutenir mutuellement (Boimare, 2019 ; GGHEE, 2024).

Des expériences réussies à Goma incluent les projets menés par HEAL Africa et l'UNFPA, FHI 360 et IRC qui ont mis en place des espaces conviviaux pour les jeunes dans les camps de déplacés. Ces espaces offrent des activités récréatives, des jeux de société et des formations sur les droits humains et la santé reproductive. Un autre exemple est l'initiative de La Bonne Étoile, qui a scolarisé et fourni des collations quotidiennes à 175 enfants déplacés, tout en intégrant des activités de jeux, chants et danses pour apaiser les traumatismes (GPE & IDMC, 2023 ; HEAL Africa & UNFPA, 2024).

Ces initiatives montrent que des approches holistiques et intégrées, combinant éducation, soutien psychosocial et activités récréatives, peuvent avoir un impact positif durable sur le bien-être des enfants déplacés. La pérennisation de ces programmes nécessite un

engagement continu des ONG, des financements stables et une collaboration étroite avec les communautés locales pour adapter les interventions aux besoins spécifiques des enfants.

II.2.4. Théories de l'éducation en situation de crise

L'éducation en situation de crise est un domaine crucial qui vise à fournir un accès à l'éducation aux enfants et aux jeunes affectés par des conflits, des catastrophes naturelles ou d'autres situations d'urgence. Cette étude se réfère aux principales théories et approches suivantes :

- *Théorie de la protection* : Cette théorie soutient que l'éducation en situation de crise joue un rôle essentiel dans la protection des enfants contre les abus, l'exploitation et le recrutement par des groupes armés. Elle offre un espace sûr où les enfants peuvent se sentir protégés et soutenus. Par exemple, l'UNICEF et d'autres organisations humanitaires mettent en place des espaces d'apprentissage temporaires pour offrir un environnement sécurisé (GGHEE, 2024).
- *Théorie de la résilience* : L'éducation en situation de crise vise à renforcer la résilience des enfants en leur fournissant des compétences psychosociales et émotionnelles. Les programmes éducatifs incluent souvent des activités de soutien psychosocial pour aider les enfants à surmonter les traumatismes et à développer des mécanismes d'adaptation (Yonemura & Kallon, 2016 ; INEE, 2023).
- *Théorie de la continuité éducative* : Cette théorie met l'accent sur l'importance de maintenir la continuité de l'éducation même en période de crise. Les approches incluent l'utilisation de technologies éducatives, de programmes d'apprentissage accéléré et de cours à distance pour garantir que les enfants ne perdent pas leur accès à l'éducation (Bourassa et al., 2021 ; GPE & IDMC, 2023).

Cette recherche se rattache principalement à la *théorie de la continuité éducative* sans exclure les deux premières. En effet, ces théories sont complémentaires dans la mesure où elles prônent toutes l'accès à l'éducation, les programmes alternatifs, l'impact socio-émotionnel et le bien-être des EDI. Les traces de ces théories sont parsemées dans cette recherche et corroborent les objectifs, les hypothèses et la méthodologie de cette étude.

Selon le rapport de l'UNESCO (2020), environ 4,4 millions d'enfants en Afrique subsaharienne sont touchés par les déplacements internes, avec des taux de scolarisation et de

réussite plus faibles et des taux d'abandon plus élevés. Les programmes d'apprentissage accéléré et les espaces d'apprentissage temporaires sont des solutions couramment utilisées pour répondre aux besoins éducatifs des enfants déplacés. Par exemple, les programmes d'apprentissage accéléré permettent aux enfants de rattraper plusieurs années de scolarité en une période plus courte. Les programmes de soutien psychosocial sont essentiels pour aider les enfants à gérer le stress et les traumatismes liés aux déplacements. Des études montrent que ces programmes peuvent améliorer significativement le bien-être émotionnel et les performances scolaires des enfants (Chelpi-den Hamer et al., 2010 ; Yonemura & Kallon, 2016 ; Reynard, 2020).

La théorie de la continuité éducative est essentielle pour garantir que les enfants continuent à recevoir une éducation de qualité, même en période de crise. La continuité éducative vise à maintenir l'accès à l'éducation malgré les interruptions causées par des crises telles que des conflits, des catastrophes naturelles ou des pandémies. Elle repose sur l'idée que l'éducation ne doit pas être interrompue, car elle est cruciale pour le développement cognitif, émotionnel et social des enfants. L'utilisation de technologies telles que les plateformes d'apprentissage en ligne, les applications éducatives et les cours à distance permet de continuer l'enseignement même lorsque les écoles sont fermées. Par exemple, pendant la pandémie de COVID-19, de nombreux pays ont adopté des solutions numériques pour assurer la continuité pédagogique.

Ces programmes sont conçus pour aider les enfants à rattraper le temps perdu en compressant plusieurs années de scolarité en une période plus courte. Ils sont particulièrement utiles pour les enfants déplacés qui ont manqué plusieurs années d'école. Dans les zones de conflit ou de catastrophe, des espaces d'apprentissage temporaires sont souvent mis en place pour fournir un environnement sûr et structuré où les enfants peuvent continuer à apprendre. Ces espaces sont équipés de matériel pédagogique et sont souvent soutenus par des ONG et des agences internationales (GPE & IDMC, 2023).

Un des principaux défis de la continuité éducative est l'accès inégal aux technologies et aux ressources éducatives. Les enfants dans les zones rurales ou les familles à faible revenu peuvent avoir du mal à accéder aux outils nécessaires pour l'apprentissage à distance. Les enseignants doivent être formés pour utiliser efficacement les technologies éducatives et adapter leurs méthodes d'enseignement aux nouvelles réalités. Cela nécessite des

investissements en formation continue et en soutien technique. En période de crise, les enfants peuvent être traumatisés et avoir besoin de soutien psychosocial pour pouvoir se concentrer sur leurs études. Intégrer des activités de soutien psychosocial dans les programmes éducatifs est donc crucial. Des études montrent que les programmes d'apprentissage accéléré peuvent réduire les taux d'abandon scolaire et améliorer les résultats académiques des enfants déplacés (Yonemura & Kallon, 2016 ; INEE, 2019).

II.2.5. Modèles de soutien socio-émotionnel

Les programmes de soutien socio-émotionnel (SSE) pour les enfants déplacés internes sont essentiels pour leur bien-être et leur développement. Les principaux modèles de soutien socio-émotionnel participent à l'efficacité des interventions dans les camps des PDI.

- *Modèle d'Apprentissage Social et Émotionnel (ASE)* : L'ASE vise à développer des compétences telles que la gestion des émotions, l'établissement de relations positives et la prise de décisions responsables. Les programmes ASE sont souvent intégrés dans les curriculums scolaires pour aider les enfants à surmonter les traumatismes et à s'adapter à de nouveaux environnements. Par exemple, l'INEE (Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence) a développé des modules de formation pour les enseignants afin de promouvoir l'ASE dans les contextes de crise (INEE, 2016 ; CPL & CEI, 2022a).
- *Modèle de Soutien Psychosocial (SPS)* : Le SPS comprend des interventions visant à améliorer le bien-être mental et émotionnel des enfants. Ces interventions peuvent inclure des activités de groupe, des sessions de conseil individuel et des programmes de résilience. Selon une étude de la DREES, près d'un enfant sur six a eu besoin de soins de santé mentale entre mars 2020 et juillet 2021, soulignant l'importance du SPS dans les contextes de crise (CPL & CEI, 2022b ; GGHEE, 2024).
- *Modèle des Espaces Amis des Enfants (EAE)* : Les EAE sont des environnements sûrs où les enfants peuvent jouer, apprendre et recevoir un soutien psychosocial. Ces espaces sont particulièrement importants pour les enfants déplacés, car ils offrent une stabilité et un sentiment de normalité. Par exemple, dans la région du Sahel, plus de 2 200 enfants ont été inscrits dans des centres d'éveil et d'animation pour les aider à surmonter les difficultés liées aux conflits (CPL & CEI, 2022b).

- *Modèle des Programmes de Résilience* : Ces programmes visent à renforcer la capacité des enfants à faire face aux adversités. Ils incluent des activités qui encouragent la pensée positive, la résolution de problèmes et la gestion du stress. Les recherches montrent que les enfants qui participent à des programmes de résilience ont de meilleurs résultats scolaires et sociaux (INEE, 2016).

Modèle des Interventions Communautaires : Les interventions communautaires impliquent la participation des familles et des communautés dans le soutien aux enfants déplacés. Ces programmes peuvent inclure des ateliers pour les parents, des groupes de soutien et des activités communautaires. L'implication communautaire est cruciale pour créer un environnement de soutien durable pour les enfants (CPL & CEI, 2022b).

Ces modèles de soutien socio-émotionnel sont essentiels pour aider les enfants déplacés internes à Goma à surmonter les défis auxquels ils sont confrontés et à s'épanouir malgré les circonstances difficiles.

Cette recherche privilège le modèle d'Apprentissage Social et Émotionnel (ASE). Il est particulièrement pertinent pour les enfants déplacés internes à Goma et ses environs, où les conflits et les déplacements fréquents ont un impact significatif sur le bien-être des enfants. Goma, située dans la province du Nord-Kivu, est une région marquée par des conflits armés et des déplacements de population. Les enfants déplacés internes y sont souvent exposés à des traumatismes, à l'insécurité et à des perturbations dans leur éducation. L'ASE joue un rôle crucial en aidant ces enfants à développer des compétences essentielles pour gérer leurs émotions, établir des relations positives et prendre des décisions responsables.

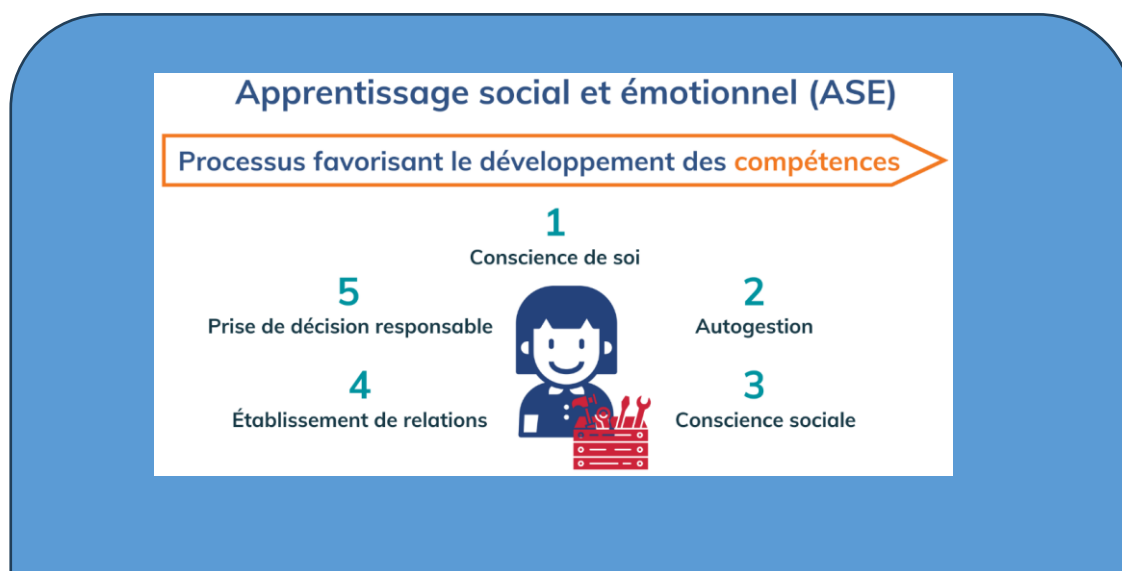
Les programmes ASE sont souvent intégrés dans les curriculums scolaires pour offrir un soutien continu aux enfants. Par exemple, des initiatives comme celles de l'UNICEF, de Save the Children, de FHI 360 et IRC ont mis en place des modules ASE dans les écoles de Goma pour aider les enfants à surmonter les traumatismes liés aux conflits. La formation des enseignants est un élément clé pour la mise en œuvre efficace de l'ASE. Des programmes de formation spécifiques ont été développés pour aider les enseignants à reconnaître et à répondre aux besoins socio-émotionnels des enfants déplacés. Par exemple, l'INEE propose des modules de formation pour les enseignants dans les contextes de crise (INEE, 2019). Les EAE sont des environnements sûrs où les enfants peuvent participer à des activités ASE. Ces espaces offrent une stabilité et un soutien psychosocial essentiel.

À Goma, plusieurs organisations humanitaires ont établi des EAE pour fournir un soutien continu aux enfants déplacés. Les programmes ASE ont montré des résultats positifs significatifs. Cela a révélé que les enfants participant à des programmes ASE avaient une amélioration de 20% de leurs compétences sociales et émotionnelles. De plus, les écoles intégrant l'ASE ont rapporté une réduction des comportements agressifs et une amélioration de l'engagement scolaires (INEE, 2016).

Malgré les succès, plusieurs défis subsistent, notamment le manque de ressources et de formation continue pour les enseignants. Cependant, les opportunités de collaboration avec des organisations internationales et locales offrent un potentiel de renforcement et d'expansion des programmes ASE à Goma.

Ainsi, l'ASE est un outil puissant pour aider les enfants déplacés internes à Goma à surmonter les défis émotionnels et sociaux auxquels ils sont confrontés. En intégrant ces programmes dans les écoles et en formant les enseignants, il est possible de créer un environnement plus stable et soutenant pour ces enfants. Ci-après un modèle schématisé décrivant le processus de l'ASE :

Fig.1. Modélisation du processus d'Apprentissage social et émotionnel



Source : INEE (2016). Le soutien psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel dans les contextes affectés par des crises.

Ce qu'il convient de retenir de ce modèle est que l'apprentissage social et émotionnel (ASE) désigne le processus par lequel les individus apprennent et appliquent un ensemble de

compétences sociales, émotionnelles, cognitives et connexes, d'attitudes, de comportements et de valeurs qui les aident à orienter leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions de manière à leur permettre de réussir à l'école, au travail et dans la vie. L'ASE a été défini de différentes manières. Le terme général a servi de cadre à de nombreux sous-domaines de la psychologie et du développement humain, chacun ayant un objectif particulier (par exemple, la réussite scolaire, la citoyenneté mondiale) et a conduit à de nombreux types de programmes communautaires et d'interventions éducatives. Par exemple, la prévention des brimades, l'éducation au caractère, l'éducation à la paix, les aptitudes à la vie quotidienne, la formation aux aptitudes sociales, le développement de la main-d'œuvre, les aptitudes du 21^e siècle (INEE, 2016 ; Yonemura & Kallon, 2016).

L'on note aussi que l'ASE est un composant important qui s'inscrit dans le cadre de la santé mentale et soutien psychosocial (SMSPS). L'INEE considère les éducateurs peuvent et doivent prendre en compte la SMSPS. Il s'agit d'une pratique qui peut être facilement employée dans les milieux éducatifs et qui contribue à l'amélioration du bien-être psychosocial des enfants et des jeunes. Cela est une pratique et un processus pédagogiques particulièrement adaptés aux environnements éducatifs formels et non formels, puisqu'ils aident les enfants, les jeunes et les adultes à acquérir et à promouvoir les compétences et les aptitudes qui leur permettent d'apprendre plus efficacement (INEE, 2016 ; Yonemura & Kallon, 2016).

Il est également intéressant de retenir que le bien-être est défini comme une condition de santé holistique et les processus de réalisation de cette condition. Il se réfère à la santé physique, émotionnelle, sociale et cognitive. Le bien-être comprend ce qui est bon pour une personne : jouer 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 des compétences de vie positives ; et avoir la sécurité, la protection et l'accès à des services de qualité. Le bien-être inclut plusieurs aspects importants : biologiques, matériels, sociaux, spirituels, culturels, émotionnels et mentaux (INEE, 2016 ; INEE, 2019). Si pour les adultes, l'on peut parler d'une prise de décision responsable lors des actions (étape 5 du modèle ci-haut), pour les enfants déplacés internes l'appropriation des actions est une résultante d'une conviction personnelle motivante. C'est le point culminant du bien-être chez les enfants.

Bref, dans un contexte de crise et de surprise, l'éducation des enfants déplacés internes se heurtent à des défis majeurs considérés comme insurmontables au vues de la situation socio-économique précaire et à la privation des moyens de subsistance des ménages. Dans des telles conditions de vie sans espérance, la vie ne s'arrête pourtant pas et l'éducation doit se poursuivre dans tous les cas.

Des théories d'éducation en situation d'urgence appellent des modèles spécifiques comme celles qui prennent en comptent les besoins psychologiques et socio-émotionnels des apprenants et même des enseignants, éducateurs et parents. Ces théories et modèles rendent possibles et efficaces les interventions malgré des contextes variés et de crises multiformes.

Chapitre troisième : Méthodologie et analyse des données

L'analyse documentaire parachevée dans le chapitre précédent a permis d'ouvrir les horizons du sujet. Ce chapitre aborde ainsi le processus de collecte et d'analyse des données. Il présente notamment les données primaires complétées par les données secondaires issues de la littérature afin de faire aboutir la recherche. Elle fait recours à une approche méthodologique mixte. Elle est une étude de cas (Claude, 2020, p.2) sur l'expérience de l'éducation en période d'urgence RDC.

III.1. Méthodologie

Pour répondre aux questions de recherche, les tests ASER (Annual Status of Education Report) et les enquêtes d'opinions sur l'intervention en rapport avec la composante apprentissage, les entretiens ciblés et les observations pendant les activités de soutien socio-émotionnel s'alignent parfaitement avec une méthodologie mixte en raison de leur capacité à combiner des données quantitatives et qualitatives. Les tests ASER fournissent des données quantitatives robustes sur les compétences académiques des enfants, permettant une évaluation précise des résultats éducatifs. En parallèle, les enquêtes d'opinions, les entretiens ciblés et les observations directes recueillent des données qualitatives sur les perceptions et les expériences des participants, offrant une compréhension approfondie des impacts socio-émotionnels des programmes. Cette combinaison permet de trianguler les données, renforçant ainsi la validité et la fiabilité des conclusions de la recherche (Pinard et al. 2004 ; Pluye, 2019).

La technique documentaire permet de rassembler des données secondaires qui complètent les résultats de l'analyse comparative des compétences des élèves et appréciées par les opinions des parents. Ceci renforce la technique de triangulation qui offre ainsi une compréhension plus complète et nuancée du sujet de recherche (Kuhn, 1962, cité par Castro, 2020).

III.1.1. Méthodes utilisées : population et échantillonnage

III.1.1.1. Phase 1 : Evaluation des compétences fondamentales grâce à ASER

La population de l'étude comprend trois groupes et trois niveaux de scolarité. D'une part, il y a lieu de préciser que l'équipe de recherche a identifié (1) les groupes d'apprenants de *Goma péri-urbain* qui ont participé au programme dans leurs écoles, (2) les *déplacés internes* venus de *Mweso* et ayant interrompu le programme pour le poursuivre à *Bulengo* et (3) les *déplacés internes* venus de *Masisi* qui participent pour la première fois au programme à *Bulengo*. Il faut indiquer qu'il s'agit des apprenants de 6-14 ans fréquentant l'école primaire au degré élémentaire (1^e/2^e), au degré moyen (3^e/4^e) et au degré terminal (5^e/6^e) tel que décrit dans le tableau ci-après :

Tab. 1 : Répartition (%) des apprenants des programmes alternatifs à Goma et environs (2023)

Types d'apprenants /Effectif	Niveau	Proportion
Goma péri-urbain/ 1905 [1024 filles]	1 ^e /2 ^e	43
	3 ^e /4 ^e	46
	5 ^e /6 ^e	11
	Total	100
Mweso-Bulengo/ 86 [37 filles]	1 ^e /2 ^e	38
	3 ^e /4 ^e	47
	5 ^e /6 ^e	15
	Total	100
Bulengo/ 2175 [1105 filles]	1 ^e /2 ^e	57
	3 ^e /4 ^e	39
	5 ^e /6 ^e	4
	Total	100
Effectif total/ 4.166 [2.166 filles]	Total	100

L'on note que 4.166 enfants ont participé aux programmes alternatifs d'éducation dits tutorats/remédiation du début jusqu'à la fin dans les zones (de Goma péri-urbain, Mweso-Bulengo et Bulengo). L'ensemble des enfants (pas d'échantillon) a été considérée dans cette étude. Ceci s'explique par le fait que chaque enfant est un cas spécifique mais aussi, n'ont pas toujours commencé le programme au même moment. D'où la nécessité de tester le niveau de chaque enfant à son entrée dans le programme et à sa sortie grâce au test ASER.

A l'instar de 1905 enfants dans les familles d'accueil à Goma et environs, le camp de déplacés internes de Bulengo abrite près de 4.800 enfants et adolescents en âge scolaire soit au total 6705 enfants en 2023. Seulement près de la moitié a été atteint par ce programme, tous du niveau primaire. Chaque classe de 30 enfants encadrés par un tuteur (enseignant déplacé payé ou reconnu par l'Etat congolais ou volontaire ayant le niveau d'un enseignant) durant au moins 120 minutes par séance et trois séances par semaine durant au moins trois mois mais pouvant aller à six mois.

Il faut également noter que les nouveaux élèves bénéficiaires du programme sont soumis à un test rapide ASER (Annual Status of Education Report) pour permettre de déceler leur niveau en lecture/écriture et mathématiques indépendamment de la classe dans laquelle ils étaient inscrits avant de fuir les affres de la guerre. Ce test permet de les placer dans la classe des pairs ayant le même niveau de difficultés. Cependant, les enfants qui bénéficiaient déjà du programme dans le Masisi, eux forment leurs propres groupes pour permettre au projet de suivre leur évolution. Il s'agit en effet des enfants déjà enregistrés dans la base de données du projet.

Au-delà de la méthode d'observation directe présente pendant route la recherche, la méthode comparative des résultats des pré-tests et post-tests à la fin d'un épisode été empruntée. Ceci a permis de mieux comprendre l'apport du programme sur les trois catégories d'enfants dans des situations différentes et d'orienter les décisions des autorités sur la façon d'intervenir dans les cas similaires étant donné que ces crises du genre sont fréquentes dans la région.

Dans le calcul des scores après le test ASER, 4 sous-tâches (lettres, syllabes, mots, paragraphes) en lecture/écriture et 5 sous-tâches (nombres, addition, soustraction, multiplication et division) en maths ont été soumis aux apprenants au début et après 3/6 mois. Il faut rappeler que le test ASER consiste à regrouper les élèves d'un même niveau de compétences réelles, en les classant en trois groupes à savoir, les élèves qui ne savent pas lire et calculer, ceux qui savent lire et calculer, et ceux qui excellent dans les deux compétences.

Dans l'analyse, recours a été fait au calcul de la moyenne, au test de différence significative (t-test – test de student) et la comparaison entre les groupes (ANOVA). Pour chaque groupe, la moyenne des scores pour le pré-test et post-test a été calculée. Cela a donné une idée de l'amélioration générale dans chaque groupe. Ensuite, le test statistique a permis de

voir s'il y a une différence significative dans les résultats du pré-test et post-test pour chaque groupe.

III.1.1.2. Phase 2 : Enquête sur la satisfaction des parents pour les programmes alternatifs

Dans le camp de PDI de Bulengo, situé dans la zone de santé de Goma au Nord-Kivu en RDC, 305 parents ont été sélectionnés pour une enquête sur la satisfaction des services de de remédiation ou tutorat à l'aide de l'outil numérique ODK Collect. Cet échantillon, représentant 10 % des parents des 2 927 enfants ayant bénéficié des séances de tutorat cette année 2024, supposait qu'un seul parent représentait chaque enfant. L'accès à ODK Collect nécessitait un QR code, permettant aux enquêteurs de configurer rapidement l'application pour la collecte des données. Entre le 30 août et le 11 septembre 2024, des représentants d'organisations de la société civile (OSC) locales ont mené l'enquête. Toutefois, environ 15 % des parents interrogés ont refusé de participer, réduisant ainsi l'échantillon final à 260 parents.

III.1.2. Instruments de collecte des données

III.1.2.1. Outil Open Data Kit

Pour la collecte des données relatives aux compétences des élèves déplacés par niveau, la recherche a recouru à l'outil Open Data Kit (ODK). ODK est extrêmement utile pour la collecte de données dans des contextes de recherche dans le domaine de l'éducation comme c'est le cas des compétences des élèves. ODK est une suite d'outils open-source qui permet de créer, gérer et analyser des enquêtes mobiles. Il remplace les formulaires papier traditionnels par des formulaires numériques, ce qui facilite la collecte de données sur le terrain, même dans des zones sans connectivité réseau. ODK Collect, une application Android, permet de saisir des données de manière efficace et fiable, en prenant en charge divers types de questions et de réponses, y compris les choix multiples, les textes libres, les images et les coordonnées GPS (Hot Toolbox, 2023).

L'utilisation de ODK dans cette recherche sur les programmes d'éducation et de soutien socio-émotionnel pour les enfants déplacés internes à Goma présente plusieurs avantages. Premièrement, il améliore la précision des données en réduisant les erreurs de transcription et en permettant des validations en temps réel. Deuxièmement, il accélère le processus de collecte et d'analyse des données, car les informations peuvent être synchronisées automatiquement

avec un serveur central dès qu'une connexion Internet est disponible. Enfin, ODK facilite la gestion des données grâce à des outils de visualisation et d'analyse intégrés, ce qui permet de suivre les progrès et d'ajuster les programmes en temps réel (Ariège, 2024).

Pour traiter les données des tests ASER (Annual Status of Education Report) avec ODK, des formulaires spécifiques ont été créés en utilisant XLSForm, un format de tableur qui permet de concevoir des annotations complexes. Une fois les formulaires créés, ils ont été convertis en fichiers XML compatibles avec ODK Collect. Les données collectées ont ensuite été exportées vers Excel pour une analyse approfondie. ODK a permis également de visualiser les données directement sur la plateforme, facilitant ainsi l'identification rapide des tendances et des anomalies (Géotribu, 2021).

Les tests ASER, qui évaluent les compétences de base en lecture et en mathématiques des enfants, ont été intégrés dans ODK en utilisant des questions à choix multiples et des champs de texte libre pour capturer les réponses des enfants. Les résultats ont été automatiquement agrégés et analysés pour fournir des rapports détaillés sur les performances des enfants. Ceci a permis ainsi de mesurer l'impact des programmes éducatifs et de soutien socio-émotionnel. De plus, ODK a facilité de géolocaliser les réponses. Cela a été utile pour identifier les sites géographiques nécessitant une attention particulière (Terre des hommes, 2017a).

Il faut donc noter que ODK est un outil puissant et flexible qui a grandement amélioré l'efficacité et la précision de la recherche sur les programmes éducatifs et de soutien pour les enfants déplacés internes à Goma. En intégrant les tests ASER dans ODK, il a été possible de collecter, analyser et visualiser les données de manière efficace, ce qui permet de prendre des décisions éclairées pour améliorer ces programmes.

III.1.2.2. KoBo Toolbox

Pour l'enquête de satisfaction réalisée auprès des parents d'élèves en septembre 2024 l'étude a recouru à KoBo Toolbox pour la collecte et l'analyse des données. L'enquête vise à évaluer les programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel offerts aux enfants déplacés dans le camp de Bulengo. Cette initiative a pour but d'identifier les points forts et les axes d'amélioration afin d'optimiser l'impact du programme sur l'apprentissage et le bien-être des élèves (Kone, 2024).

KoBo Toolbox est un outil libre et gratuit conçu pour la collecte de données mobiles, particulièrement adapté aux contextes humanitaires et de développement. Il permet de collecter des données sur le terrain à l'aide de smartphones, tablettes ou ordinateurs, facilitant ainsi la gestion des enquêtes même dans des environnements difficiles. L'outil est basé sur Open Data Kit (ODK) et offre des fonctionnalités avancées telles qu'un générateur de formulaires intuitif, des bibliothèques de questions et une gestion intégrée des données. KoBo Toolbox est particulièrement utile pour les enquêtes auprès des enfants déplacés internes à Goma, car il permet de recueillir des données de manière efficace et sécurisée, même dans des situations d'urgence (Kone, 2024).

Pour traiter les données de l'enquête d'opinion sur les effets des programmes d'éducation et d'appui socio-émotionnel, KoBo Toolbox offre plusieurs outils analytiques. Les données collectées ont été exportées vers un format compatible avec le logiciel d'analyse Excel, facilitant ainsi le nettoyage et l'analyse des données. De plus, l'outil « KoBo Analyser » a permis de réaliser des premières analyses de données rapidement et sans expertise technique approfondie. Les résultats ont été ensuite visualisés sous forme de graphiques et de tableaux, permettant une interprétation claire des effets des interventions sur les compétences et le bien-être des enfants déplacés (Terre des hommes, 2017b).

En utilisant KoBo Toolbox, l'équipe de recherche a non seulement collecté et analysé des données de manière efficace, mais aussi partager les résultats avec les parties prenantes dont les parents et les enseignants de manière transparente. Cela contribue à une meilleure compréhension des besoins des enfants déplacés et à l'amélioration continue des programmes d'intervention (Terre des hommes, 2017b ; Kone, 2024).

III.2. Contenu de l'intervention offerte aux enfants déplacés internes

III.2.1. Programmes alternatifs sélectionnés pour les EDIs

Le contenu de l'intervention en faveur des enfants déplacés internes (EDI) est constitué de deux parties : les fondamentaux de l'éducation et l'essentiel de l'appui socio-émotionnel. Les programmes alternatifs sélectionnés pour les EDI sont essentiellement basés sur les besoins immédiats visant à la fois l'apprentissage scientifique et le bien-être des enfants.

La partie de l'éducation-instruction se focalise sur les matières fondamentales de l'enseignement primaire leur permettant d'acquérir les compétences de la vie courante et scientifique. Il s'agit de bien s'exprimer, bien lire, bien écrire, bien compter et bien calculer selon le niveau d'études correspondant. Ainsi, le focus est placé sur la lecture (incluant l'écriture et les langues- langue locale et français) ainsi que sur les mathématiques en lien avec les profils de sortie pour les trois niveaux d'études de l'enseignement élémentaire en RDC.

En revanche, les programmes alternatifs d'appui socio-émotionnel se focalisent sur les exercices ludiques, les activités dans les clubs de leadership. Ici, les enfants apprennent des connaissances théoriques sur la vie quotidienne et le savoir vivre en communauté.

L'objectif est de leur permettre aux enfants de commencer à faire des choix positifs, de favoriser le changement au sein de leurs pairs et de leur communauté, et d'améliorer leurs conditions de vie.

Le tableau ci-après présente les contenus succincts offerts aux EDI scolarisés et non scolarisés :

Tab. 2. Modalités des programmes alternatifs offerts aux EDIs

Type	Structure d'éducation	Description	Population cible
Programme d'éducation formelle dans les écoles ordinaires	Ecoles primaires (EP)	<ul style="list-style-type: none"> • Formation des enseignants et des officiels d'éducation • Distribution des matériels d'enseignement et d'apprentissage (TLM) pour les enseignants et les apprenants 	Apprenants des écoles bénéficiaires
Programmes non formels d'apprentissage alternatif/accélééré dans des centres spécifiques	Centre de Rattrapage Scolaire (CRS)	<ul style="list-style-type: none"> • Développement et mise en œuvre d'un plan de sécurité scolaire • Développement économique des parents/responsables des ménages 	
Programmes de remédiation dans les structures formelles et non formelles	Remédiation (Tutorat)	<p>Organisation des groupes de remédiation pour les apprenants des écoles formelles et non formelles des bénéficiaires qui ont un faible niveau en lecture et en mathématiques.</p> <p>La cible principale de la remédiation est constituée par</p>	Apprenants des écoles bénéficiaires

		les enfants inscrits dans les écoles bénéficiaires. La durée de la remédiation est de 3-6 mois	
	Rattrapage (Catch-up)	Ce service de rattrapage s'adresse à un groupe spécifique d'enfants qui n'ont pas été scolarisés en raison de crises et de conflits.	Apprenants des structures non formelles
Services d'urgence d'appui socio-émotionnel pour les enfants bénéficiaires	Espace d'apprentissage sûr et curatif (SHLS) pour protection dits localement «Espaces Amis d'Enfants (EAE)	Ce service comporte une partie de remédiation en lecture et en mathématiques, mais il est axé sur les compétences socio-émotionnelles. Il s'adresse aux enfants des communautés touchées par des crises et des conflits (jeux ludiques, activités de mise en confiance)	Apprenants des structures non formelles
Apprentissage des connaissances sur la vie quotidienne et le savoir vivre en communauté.	Clubs LEG (Leadership et Genre).	Ce programme encadre les enfants de 6-12 ans dans l'apprentissage des connaissances théoriques sur la vie quotidienne, renforcent leur estime de soi, définissent des objectifs de vie, et développent leur résilience	Apprenants des structures formelles et non formelles

Source : Elaboration propre sur base des lectures des documents de projet Elimu ni jibu ya USAID

III.2.2. Compréhension des concepts clés

Le tableau ci-haut fait référence à un certain nombre des concepts dont la bonne compréhension est nécessaire pour la suite de cette étude. Ces concepts sont rattachés à la conception du programme lui-même. Ils sont présentés suivant l'ordre alphabétique pour faciliter la lecture.

1. Apprentissage accéléré

L'apprentissage accéléré en éducation d'urgence ou en période de crise est une approche éducative conçue pour répondre aux besoins des enfants et des jeunes qui ont été déscolarisés en raison de conflits, de catastrophes naturelles ou d'autres crises. Ces programmes sont flexibles et adaptés à l'âge des participants, permettant de rattraper rapidement les années de scolarité perdues. Ils visent à fournir un accès rapide à une éducation de qualité, en se

concentrant sur les compétences de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul, tout en tenant compte des contextes spécifiques et des besoins psychosociaux des apprenants (Pon et al., 2024).

Ces programmes d'éducation accélérée sont souvent mis en œuvre par des organisations humanitaires et des gouvernements, en collaboration avec les communautés locales. Ils utilisent des curriculums condensés et des méthodes pédagogiques adaptées pour maximiser l'efficacité de l'apprentissage dans un temps limité. L'objectif est de réintégrer les enfants et les jeunes dans le système éducatif formel ou de les préparer à des opportunités d'apprentissage et de développement professionnel futures (INEE, 2018).

2. Apprentissage alternatif

L'apprentissage alternatif en éducation d'urgence ou en période de crise fait référence à des approches éducatives flexibles et innovantes conçues pour répondre aux besoins des apprenants dans des contextes instables. Ces approches incluent souvent des méthodes d'enseignement non traditionnelles, telles que l'apprentissage à distance, les programmes d'éducation accélérée, et les espaces d'apprentissage temporaires. L'objectif est de garantir la continuité de l'éducation malgré les perturbations causées par des conflits, des catastrophes naturelles ou des pandémies, en offrant des solutions adaptées aux circonstances spécifiques et aux ressources disponibles (INEE, 2023).

Ces stratégies visent également à soutenir le bien-être psychosocial des apprenants en intégrant des éléments d'apprentissage social et émotionnel. Elles cherchent à créer un environnement d'apprentissage sûr et inclusif qui peut aider les enfants à surmonter les traumatismes et à maintenir leur développement éducatif. En période de crise, l'éducation devient un outil crucial pour la résilience communautaire, permettant aux enfants de retrouver un sentiment de normalité et de stabilité (Unicef, 2024).

L'apprentissage alternatif englobe des méthodes éducatives non traditionnelles adaptées aux besoins individuels des apprenants, souvent utilisées dans des contextes spécifiques comme les situations d'urgence ou pour des élèves ayant des besoins particuliers. En revanche, l'apprentissage accéléré vise à compresser le temps nécessaire pour maîtriser un sujet en utilisant des techniques intensives et efficaces, permettant aux élèves de progresser plus rapidement que dans un cadre éducatif standard (Spiegato, 2024). Les deux approches partagent

l'objectif de personnaliser l'éducation, mais elles diffèrent dans leurs méthodes et leurs contextes d'application.

3. Appui socio-émotionnel

L'appui socio-émotionnel en éducation d'urgence ou en période de crise vise à fournir un soutien psychologique et émotionnel aux enfants et adolescents affectés par des situations de crise. Cela inclut des activités et des programmes qui aident les élèves à gérer le stress, à développer des compétences sociales et émotionnelles, et à retrouver un sentiment de normalité et de sécurité. Ces interventions sont essentielles pour aider les jeunes à surmonter les traumatismes et à se concentrer sur leur apprentissage, malgré les défis posés par la crise (INEE, 2016).

En période de crise, l'éducation ne se limite pas à l'apprentissage académique; elle joue également un rôle crucial dans la protection et le bien-être des enfants. Les programmes d'appui socio-émotionnel offrent une structure et une stabilité, réduisant ainsi les risques de violence, d'exploitation et de recrutement par des groupes armés. Ils favorisent également la résilience et l'espoir, en permettant aux enfants de développer des stratégies d'adaptation positives et de maintenir des liens sociaux importants (INEE, 2016).

4. Centre de rattrapage scolaire

Un centre de rattrapage scolaire est une structure éducative temporaire mise en place pour aider les enfants et les jeunes à rattraper le retard accumulé dans leur scolarité en raison de situations de crise, telles que des conflits armés, des catastrophes naturelles ou des déplacements forcés. Ces centres offrent un environnement sécurisé et structuré où les apprenants peuvent continuer leur éducation malgré les perturbations. Ils visent à combler les lacunes éducatives en fournissant des cours intensifs et adaptés, souvent basés sur des programmes accélérés, pour permettre aux élèves de réintégrer le système éducatif formel dès que possible (INEE, 2021).

Ces centres jouent un rôle crucial dans la protection des enfants en leur offrant non seulement une continuité éducative, mais aussi un soutien psychosocial et une stabilité émotionnelle. Ils contribuent à réduire les risques de décrochage scolaire et à renforcer la résilience des communautés affectées par la crise. En outre, les centres de rattrapage scolaire

en éducation d'urgence sont souvent soutenus par des organisations humanitaires et des agences internationales qui fournissent des ressources, des formations pour les enseignants et un cadre pédagogique adapté aux besoins spécifiques des enfants en situation de crise (Coopi, 2022).

5. Développement professionnel des enseignants

Le développement professionnel des enseignants en éducation d'urgence ou en période de crise vise à renforcer les compétences des enseignants pour qu'ils puissent répondre efficacement aux besoins éducatifs des élèves dans des contextes instables. Cela inclut la formation continue sur des méthodes pédagogiques adaptées aux situations de crise, la gestion du stress et des traumatismes, ainsi que l'utilisation de ressources limitées pour maintenir un environnement d'apprentissage sûr et inclusif. Les enseignants doivent également être préparés à adapter rapidement leurs stratégies d'enseignement pour faire face aux défis imprévus et soutenir le bien-être émotionnel et psychologique des élèves (Brodeur et al, 2005).

En période de crise, le développement professionnel des enseignants devient crucial pour assurer la continuité de l'éducation et minimiser les interruptions d'apprentissage. Les programmes de formation se concentrent souvent sur des compétences spécifiques telles que la résilience, la flexibilité et la capacité à collaborer avec d'autres acteurs humanitaires. Ces compétences permettent aux enseignants de créer des espaces d'apprentissage protecteurs et de promouvoir la stabilité et la normalité pour les élèves affectés par la crise (INEE, 2020).

6. Education formelle

L'éducation formelle désigne un système d'enseignement institutionnalisé, intentionnel et planifié, dispensé par des organismes publics et privés reconnus. Ce type d'éducation est structuré en niveaux d'enseignement, allant de l'école primaire à l'université, et comprend des programmes d'études approuvés par les autorités éducatives nationales. Les cours sont dispensés par des enseignants qualifiés et mènent à des certifications officielles, telles que des diplômes ou des certificats, qui sont reconnus par l'État (INEE, 2021).

L'éducation formelle se distingue par son caractère systématique et organisé, avec des objectifs d'apprentissage clairement définis, des horaires fixes et des ressources spécifiques allouées. Elle inclut non seulement l'enseignement général, comme les mathématiques, les sciences et les langues, mais aussi l'enseignement technique et professionnel, qui prépare les

étudiants à des carrières spécifiques. Ce type d'éducation est essentiel pour le développement des compétences de base et avancées nécessaires à la participation active dans la société et le marché du travail (INEE, 2021).

7. Education non formelle

L'éducation non formelle désigne des activités pédagogiques organisées en dehors du système éducatif formel. Elle se déroule dans des lieux tels que des organisations de jeunesse, des clubs de sport ou des centres communautaires. Les participants, souvent des jeunes et des enfants, y apprennent de manière volontaire et flexible, sans la pression des évaluations formelles. Les activités peuvent inclure des projets artistiques, des discussions, des jeux, et même des apprentissages académiques de base (Fondation Danielle Mitterrand, 2018).

Cette forme d'éducation est souvent mise en œuvre par des ONG, parfois en collaboration avec des institutions gouvernementales. Elle vise à compléter l'éducation formelle en offrant des opportunités d'apprentissage adaptées aux besoins et intérêts des participants ayant raté la chance de suivre un cursus normal à la suite de circonstances de la vie ou dans des contextes instables. Bien qu'elle ne mène pas toujours à des qualifications reconnues, l'éducation non formelle joue un rôle crucial dans le développement des compétences sociales, culturelles et professionnelles (UNESCO, 2011).

En réalité, l'éducation formelle est structurée et se déroule dans des institutions comme les écoles et universités, suivant un curriculum rigide avec des diplômes reconnus. En revanche, l'éducation non formelle est flexible, se déroulant souvent en dehors des structures scolaires traditionnelles et s'adaptant aux besoins des participants. Elle favorise l'apprentissage interactif et pratique sans la pression des examens formels (UNESCO, 2011).

Bien que ne menant pas toujours à des qualifications officielles, l'éducation non formelle joue un rôle crucial dans le développement personnel et communautaire. Elle n'est pas en compétition avec l'éducation formelle ; au contraire, elle peut agir de manière complémentaire et en soutien du système éducatif formel (UNESCO, 2011).

8. Espace d'apprentissage sûr et curatif

Un espace d'apprentissage sûr et curatif en éducation d'urgence ou en période de crise est un environnement où les enfants peuvent continuer leur éducation en toute sécurité, malgré les perturbations causées par des conflits, des catastrophes naturelles ou d'autres crises. Ces espaces protègent les enfants des dangers physiques, tels que les abus, l'exploitation et le recrutement par des groupes armés. Ils offrent également un soutien psychosocial en fournissant une structure et une stabilité essentielles pour aider les enfants à surmonter les traumatismes qu'ils vivent au quotidien (GGHEE, 2024).

En plus de la protection physique et psychologique, ces espaces d'apprentissage assurent la continuité de l'éducation, minimisant ainsi les abandons scolaires et préservant les progrès éducatifs. Ils peuvent inclure des écoles temporaires ou des classes supplémentaires dans des écoles existantes, et sont souvent intégrés à d'autres programmes de protection, de santé et de nutrition pour répondre aux besoins holistiques des enfants. La participation de la communauté et la coordination avec les autorités locales sont cruciales pour garantir l'efficacité et la durabilité de ces initiatives (Humanitarian Leadership Academy, 2023).

9. Matériel d'enseignement et d'apprentissage

Le matériel d'enseignement et d'apprentissage en éducation désigne l'ensemble des ressources pédagogiques utilisées pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage. Ces ressources peuvent inclure des manuels scolaires, des guides pour enseignants, des supports numériques, des vidéos éducatives, des jeux pédagogiques, et bien plus encore. Leur objectif principal est de soutenir les enseignants dans leur démarche pédagogique et d'aider les élèves à acquérir des connaissances et des compétences de manière efficace et engageante. Par exemple, les manuels scolaires sont souvent considérés comme le principal outil pédagogique, fournissant un cadre structuré pour les leçons et les activités en classe (UNESCO, 2023).

Ces matériels jouent un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. Ils permettent de personnaliser l'apprentissage en fonction des besoins et des styles d'apprentissage des élèves, de maintenir leur intérêt et de favoriser leur motivation. En outre, ils facilitent l'évaluation des progrès des élèves et aident les enseignants à adapter leurs méthodes pédagogiques en conséquence. Les ressources éducatives de qualité sont essentielles pour

atteindre les objectifs de développement durable en matière d'éducation, en garantissant que tous les apprenants, quel que soit leur contexte, aient accès à des outils d'apprentissage appropriés et efficaces. Ces matériels sont encore cruciaux en période de crises où les enfants en difficultés sont démunis de tout support pédagogique (UNESCO, 2024).

10. Plan de sécurité scolaire

Un plan de sécurité scolaire en éducation d'urgence est un ensemble de mesures et de protocoles destinés à protéger les élèves et le personnel éducatif face à des situations d'urgence, telles que des catastrophes naturelles, des conflits armés ou des crises sanitaires. Ce plan inclut généralement des procédures d'évacuation, des exercices de sécurité réguliers, et des stratégies de communication pour informer rapidement toutes les parties prenantes. Il vise à minimiser les risques et à assurer une réponse coordonnée et efficace en cas de crise (UNESCO, 2023).

En période de crise, ce plan peut également intégrer des actions spécifiques comme la mise en place de cellules de gestion de crise, la formation du personnel aux premiers secours et aux gestes qui sauvent, ainsi que des collaborations avec les autorités locales et les services de secours. L'objectif principal est de garantir la sécurité physique et psychologique des élèves et du personnel, tout en maintenant autant que possible la continuité des activités éducatives (UNESCO, 2023).

11. Programme de développement économique des parents

Un Programme de développement économique des parents vise à améliorer les conditions de vie des familles en renforçant les capacités économiques des parents. Ces programmes offrent divers types de soutien, tels que des formations professionnelles, des cours d'alphabétisation, et des conseils en gestion financière. L'objectif est de permettre aux parents d'acquérir des compétences et des connaissances qui les aideront à trouver un emploi stable ou à créer leur propre entreprise, contribuant ainsi à la stabilité économique de la famille et au bien-être des enfants (Goodson, 2014).

En plus de l'aspect économique, ces programmes incluent souvent des services de soutien social et psychologique. Ils peuvent fournir des informations sur la santé, la nutrition, et l'hygiène, ainsi que des conseils juridiques et un accompagnement pour l'accès aux services publics. En aidant les parents à surmonter les obstacles socio-économiques, ces programmes

visent à créer un environnement familial plus stable et favorable au développement des enfants. Il est encore plus utile dans les situations en urgence et de crise (Goodson, 2014).

12. Programme de lecture

Un programme de lecture est un ensemble structuré d'activités et de ressources pédagogiques visant à développer les compétences en lecture des élèves. Il inclut généralement des objectifs spécifiques, des méthodes d'enseignement, et des évaluations pour mesurer les progrès. Par exemple, dans les premières années de l'école primaire, un programme de lecture peut se concentrer sur l'acquisition des compétences phonologiques, l'enrichissement du vocabulaire oral, et l'exposition régulière aux livres pour encourager l'intérêt pour la lecture (MEALN-Mali, 2009).

En avançant dans les niveaux scolaires, le programme de lecture devient plus complexe, intégrant des stratégies de compréhension de texte, l'analyse critique, et l'appréciation de différents genres littéraires. Les enseignants utilisent divers outils, comme des lectures guidées, des discussions en classe, et des exercices de compréhension pour aider les élèves à développer une compréhension approfondie et une appréciation de la littérature (MEALN-Mali, 2009).

Les neuf compétences en lecture et écriture se répartissent en cinq compétences pour la lecture et quatre pour l'écriture. Il s'agit de la conscience phonologique, la conscience lexicale, la fluidité, la compréhension, les conventions des textes écrits (lecture) et l'écriture spontanée ou guidée, le style, la cohérence et la clarté, les conventions des textes écrits (écriture). Ces compétences sont essentielles pour développer une maîtrise complète de la lecture et de l'écriture, permettant aux élèves de progresser efficacement dans leur apprentissage (MEALN-Mali, 2009).

13. Programme de remédiation

Un programme de remédiation en éducation d'urgence ou en période de crise est une initiative conçue pour répondre aux besoins éducatifs des enfants et des jeunes affectés par des situations de crise, telles que les conflits armés, les catastrophes naturelles ou les épidémies. Ces programmes visent à fournir un accès immédiat à l'éducation, souvent dans des environnements temporaires ou improvisés, afin de minimiser l'interruption de l'apprentissage. Ils incluent généralement des activités de soutien psychosocial, des cours de rattrapage, et des

formations pour les enseignants afin de les préparer à gérer les traumatismes et les défis spécifiques liés à ces contextes (INEE, 2006, Pon et al, 2024).

Ces programmes sont essentiels pour garantir que les enfants et les jeunes continuent à apprendre et à se développer malgré les circonstances difficiles. Ils contribuent également à la stabilité et à la résilience des communautés en crise et offre des directives et des ressources pour la mise en œuvre de programmes éducatifs en situations d'urgence.

14. Savoir vivre en communauté

Le savoir-vivre en communauté se réfère à l'ensemble des comportements et des attitudes qui favorisent une cohabitation harmonieuse et respectueuse entre les individus. Cela inclut des gestes simples comme la politesse, l'écoute active, et le respect des différences. En pratiquant ces comportements, on contribue à créer un environnement où chacun se sent valorisé et respecté. Par exemple, dire "bonjour" en arrivant, écouter sans interrompre, et respecter les espaces communs sont des actions qui montrent de la considération pour les autres (Jacquier, 2011).

En outre, le savoir-vivre en communauté implique également de faire preuve d'empathie et de bienveillance. Cela signifie comprendre et respecter les besoins et les sentiments des autres, et agir de manière à éviter les conflits. Par exemple, être ponctuel, éviter de faire du bruit excessif, et aider les autres en cas de besoin sont des pratiques qui renforcent les liens sociaux et favorisent une atmosphère positive (Jacquier, 2011).

III.2.3. Profil de sortie de l'enseignement élémentaire ou primaire en RDC

Domaine de la lecture-écriture-langue au degré élémentaire (1^{ère}/2^{ème} année)

- a. Communiquer oralement en langue congolaise ou en français dans les situations de la vie courante;
- b. lire, écrire et comprendre des mots, des phrases, et des textes courts en langue congolaise;
- c. réagir oralement ou gestuellement à un message reçu en langue congolaise ou en français

Domaine de la lecture-écriture-langue au degré moyen (3^{ème} /4^{ème} année)

- a. Réagir correctement à un message oral en langue congolaise et en français;
- b. lire et écrire correctement des textes en langue congolaise;

c. lire et écrire en français des textes courts.

Domaine de la lecture-écriture-langue au degré terminal (5^{ème} /6^{ème} année)

- a. Réagir correctement à un message oral ou écrit;
- b. s'exprimer avec aisance à l'oral dans des situations de communication de la vie courante ;
- c. lire couramment des textes en français et en langue congolaise;
- d. produire des textes simples dans des situations de communication courante.

Domaine des mathématiques au degré élémentaire (1^{ère}/2^{ème} année)

- a. Comprendre et utiliser les 100 premiers nombres dans les quatre opérations arithmétiques simples pour traiter des situations de la vie courante;
- b. Utiliser des unités de mesure naturelles et conventionnelles pour apprécier les grandeurs;
- c. Se situer, s'orienter dans l'espace et y repérer une représentation d'objets familiers et de formes géométriques;

Domaine des mathématiques au degré moyen (3^{ème} /4^{ème} année)

- a. Comprendre et utiliser les nombres de 0 à 100 000 jusqu'au rang de millième et des fractions simples dans des opérations arithmétiques pour traiter des situations de la vie courante;
- b. reconnaître les formes géométriques usuelles et leurs propriétés;
- c. se servir de ces nombres dans des activités de mesure et de construction géométrique;

Domaine des mathématiques au degré terminal (5^{ème} /6^{ème} année)

- a. Lire et écrire les nombres jusqu'au milliard et milliardième et les utiliser dans les opérations arithmétiques pour résoudre des situations problèmes de la vie courante;
- b. organiser et exploiter l'espace en utilisant les transformations géométriques ainsi que les instruments appropriés de mesure et de géométrie (Programme national, 2011, pp. 14-16)

III.3. Présentation et analyse des données sur les programmes offerts

III.3.1. Phases de la recherche

Il faut rappeler que cette recherche a été menée en deux temps en 2023 et 2024. Deux types de données ont été collectés. D'une part, les données quantitatives issues des Tests ASER

(Lecture et Mathématiques) et d'autre part, des données qualitatives issues des entretiens avec les parents d'élèves bénéficiaires de l'intervention ainsi que leurs opinions sur les observations directes des activités de soutien socio-émotionnel.

La première phase de collecte de données a porté sur les niveaux d'apprentissage et la réponse aux besoins identifiés. La deuxième phase de collecte de données a concerné les opinions des parents sur l'efficacité de ces programmes alternatives d'éducation et de soutien socio-émotionnel afin de confirmer les résultats de la première phase.

Pendant la première phase, ce sont 4 166 apprenants (3 cohortes) qui ont pris part. Cette phase prend en compte le contenu des programmes alternatifs. Les tests ASER (Annual Status of Education Report) ont été réalisés entre avril et août 2023 pour 2 261 enfants, tandis que 1 905 existaient dans la base de données depuis 2022.

La population étudiée comprend trois groupes ou cohortes d'enfants âgés de 6 à 14 ans et trois niveaux d'enseignement élémentaire. En RDC, l'enseignement élémentaire est reparti en 3 degrés. On parle du degré élémentaire pour les élèves de 1^{ère} année et 2^{ème} année primaire, du degré moyen pour les élèves de 3^{ème} année et 4^{ème} année primaire et du degré terminal pour les élèves de 5^{ème} et 6^{ème} année primaire.

La deuxième phase elle, consiste à recueillir les perceptions des parents sur l'efficacité ou non des programmes alternatifs d'éducation et de soutien socio-émotionnel offerts à leurs enfants déplacés à Goma et dans les zones environnantes. L'enquête de satisfaction des parents a été réalisée entre août et septembre 2024. L'échantillon de 206 parents a été sélectionné à partir de la liste des enfants ayant bénéficié des programmes alternatifs sélectionnés en 2023 et 2024 dans le camp de Bulengo, soit près de 10% des parents d'enfants scolarisés.

Pour le calcul des scores après le test ASER, 4 sous-tâches (lettres, syllabes, mots, paragraphes ou texte) en lecture et 5 sous-tâches (nombres, addition, soustraction, multiplication et division) en mathématiques sont soumises aux apprenants au début et après 3/6 mois. Rappelons que le test ASER consiste à regrouper les élèves/étudiants ayant le même niveau de compétences réelles, en les classant en trois groupes : ceux qui ne savent pas lire et calculer, ceux qui savent lire et calculer, et ceux qui excellent dans les deux compétences fondamentales.

L'analyse est basée sur la moyenne, le test de différence significative (test t de Student) et la comparaison entre les groupes (ANOVA). Pour chaque groupe, la moyenne des résultats

du pré-test et du post-test est calculée. Cela donne une idée de l'amélioration globale dans chaque groupe. Ensuite, le test statistique est utilisé pour voir s'il y a une différence significative entre les résultats du pré-test et du post-test pour chaque groupe.

Les premières étapes de cette recherche ont débuté en 2023, lors des premières réflexions sur la mise en œuvre du projet en réponse à la pression de l'arrivée massive à Goma de personnes déplacées fuyant les horreurs de la guerre du M23 en février 2023. La première phase de collecte de données a porté sur les niveaux d'apprentissage et les besoins identifiés.

Elle a consisté à administrer le pré-test et le post-test aux participants au programme. Ceux-ci ont été réalisés respectivement en avril et juillet 2023. Les résultats préliminaires ont été présentés lors du 19^{ème} Colloque de l'Association Française d'Education Comparée (AFDCE) qui s'est tenu à Kinshasa du 1^{er} au 3 août 2023 dans le cadre des Jeux de la Francophonie 2023. La deuxième phase de collecte de données a concerné les opinions des parents sur l'efficacité de ces programmes alternatives d'éducation et de soutien socio-émotionnel afin de confirmer les résultats de la 1^{ère} phase et s'est déroulée en septembre 2024.

III.3.3. Analyse des données des tests ASER

Dans les lignes qui suivent, les données des tests ASER pour les disciplines de base sont présentées. Il s'agit de la lecture et des mathématiques. Le tableau ci-après présente les données des tests ASER-lecture pour trois groupes d'apprenants.

Tab.3. Dispersion des données de tests de LECTURE en 2023

Lecture								
Groupes	Goma peri-urbain		Mweso- Bulengo		Bulengo		Global	
Notes	Pre- test	Post- test	Pre- test	Post- test	Pre- test	Post- test	Pre- test	Post- test
Lettres (10 items)	6.51	9.57	4.53	8.74	3.14	9.12	4.71	9.32
Mots (10 items)	2.94	8.41	1.69	7.62	1.54	7.96	2.18	8.16
Phrases (4 items)	0.70	2.79	0.51	3.08	0.50	3.14	0.60	2.98
Texte (% élèves qui l'ont lu)	0.05	0.68	0.08	0.70	0.03	0.69	0.04	0.69

Source : Tests ASER-Maths- 2023

Les données de ce tableau montrent en général une amélioration dans tous les sous-tests et tous les groupes montrent une amélioration significative entre le pré-test et le post-test dans toutes les sous-catégories des tests ASER-Lecture.

- ✓ Pour Goma péri-urbain, on note une augmentation pour les : Lettres [+3.06], Mots [+5.47], Phrases [+2.09] Texte [+0.63].
- ✓ Pour Mweso-Bulengo, on note une augmentation pour les : Lettres [+4.21], Mots [+5.93], Phrases [+2.57], Texte [+0.62].
- ✓ Pour Bulengo, on note une augmentation pour : Lettres [+5.98], Mots [+6.42], Phrases [+2.64], Texte [+0.66].

Le tableau ci-après présente les données des tests ASER-maths pour trois groupes d'apprenants.

Tab.4. Dispersion des données des tests de MATHEMATIQUES en 2023

Maths								
Groupes	Goma peri-urbain		Mweso-Bulengo		Bulengo		Global	
Notes	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test
Nombres (10 items)	6.50	8.70	4.20	8.12	2.72	8.05	4.48	8.35
Addition (8 items)	3.03	6.60	1.77	6.58	1.37	6.59	2.14	6.59
Soustraction (8 items)	1.75	5.82	0.85	6.16	0.66	6.25	1.16	6.05
Multiplication et Division (9 items)	1.14	5.10	0.43	6.26	0.32	6.37	0.70	5.78

Source : Tests ASER-Maths- 2023

Les données de ce tableau montrent également une amélioration dans tous les sous-tests et tous les groupes montrent une amélioration significative entre le pré-test et le post-test dans toutes les sous-catégories des tests ASER-Maths.

Pour Goma péri-urbain, on note une augmentation pour les : Nombres [+2.20], Addition : [+3.57], Soustraction [+4.07], Multiplication et Division [+3.96]

Pour Mweso-Bulengo, on observe une augmentation pour les : Nombres [+3.92], Addition : [+4.81], Soustraction [+5.31], Multiplication et Division [+5.83]

Pour Bulengo, on note une augmentation pour les : Nombres [+5.33], Addition : [+5.22], Soustraction [+5.59], Multiplication et Division [+6.05]

III.2.3. Analyse des données de l'enquête de satisfaction auprès des parents d'élèves

Les participants à l'enquête de satisfaction des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel offerts dans les camps des déplacés sont les parents d'élèves.

Processus de collecte des données

Un total de 305 parents a été interrogé dans le camp de Bulengo, situé dans la zone de santé de Goma dans la province du Nord-Kivu en RDC. L'échantillon de parents a été sélectionné à partir de la liste des enfants ayant bénéficié des séances de tutorat cette année dans le camp de Bulengo. Sur un total de 2 927 enfants, on a établi un échantillon cible de 10 % des parents de ce chiffre. Les OSC ... Nous avons également estimé que chaque enfant était représenté par un seul parent pour l'enquête de satisfaction des services de tutorat. La collecte des données a été effectuée entre le 30 août et le 11 septembre 2024 par des représentants d'organisations de la société civile (OSC) actives dans cette région. Sur les 305 parents interrogés, environ 15% ont refusé de participer à la collecte de données. Par conséquent, l'échantillon final de cette enquête est de 260 parents.

Caractéristiques des répondants

- Dans la majorité des cas (63%), la personne interrogée est le père de l'enfant ou un homme responsable qui s'occupe de l'enfant. La majorité des parents avait entre 30 et 49 ans.
- Bien que près de 6 parents interrogés sur 10 aient terminé leurs études secondaires, près d'un tiers (30%) d'entre eux n'avaient pas reçu d'éducation formelle.
- 95% des parents sont originaires du territoire de Masisi et 5% sont originaires du territoire de Rutshuru.

Le tableau suivant présente les caractéristiques des répondants :

Tab. 5. Caractéristiques des répondants à l'enquête auprès des parents (n=260)

	% de répondants
Répondent est de sexe masculin	63.5
Age parents : 30-39 ans	34.6
Age parents : 40-49 ans	49.6
N'ont pas reçu d'éducation formelle	30
Niveau d'étude : Secondaire	56.5
Territoire d'origine : Masisi	94.6

Source : Enquête parents d'élèves- 2024

Participation des élèves

- 91% des parents ont affirmé que leurs enfants avaient participé aux programmes alternatifs d'éducation (tutorat). Les autres ont déclaré ne pas être certains de la participation de leur enfant.
- A l'exception d'un parent, les parents qui ont confirmé la participation de leurs enfants et ont déclaré que leurs enfants avaient participé à des séances de tutorat dans le camp de Bulengo.
- Les questions restantes dans l'enquête n'ont été posées qu'à ceux qui pouvaient confirmer la participation de leur enfant.
- La lecture est la discipline que les parents ont mentionnée plus suivie (85%) dans le cadre de ce programme, suivie par les mathématiques (75%).

Tab. 6. Disciplines scolaires suivies par les enfants des parents enquêtés (n=236)

	% de répondants
Lecture	85
Mathématiques	75
Jeux et bricolages instructifs	69.2
Sciences et autres branches	2.7

Source : Enquête parents d'élèves- 2024

Appréciation des compétences scolaires

En répondant à la question de quelle appréciation ont-ils des compétences scolaires de leurs

enfants, la majorité des parents ont déclaré que leurs enfants lisent très bien lire et calculer comme les tableaux suivants le montre :

Tab. 7. Appréciation par les parents des compétences en LECTURE de l'enfant (n=221)

	# répondants	%
Je ne connais pas bien les capacités de lecture de mon enfant	3	1.36
Mon enfant lit très bien	155	70.14
Mon enfant lit bien	58	26.24
Mon enfant lit un peu bien	5	2.26
Total	221	100.00

Source : Enquête parents d'élèves- 2024

La tendance d'appréciation parentale demeure la même en ce qui concerne les compétences de leurs enfants aussi bien en lecture qu'en mathématiques.

Tab. 8. Appréciation par les parents des compétences en MATHEMATIQUES de l'enfant (n=195)

	# répondants	%
Je ne connais pas bien les capacités de mathématiques de mon enfant	2	1.0
Mon enfant sait très bien calculer	131	67.2
Mon enfant peut calculer bien	55	28.2
Mon enfant peut calculer un peu bien	7	6
Total	195	100.00

Source : Enquête parents d'élèves- 2024

Perceptions des programmes alternatifs d'éducation

En réponse à la question sur l'utilité du programme, 87% des parents ont mentionné que la capacité du programme a renforcé les compétences en lecture et mathématiques, et 80% indiquent que la capacité du programme a évité la perte des compétences de base acquises précédemment par l'enfant. Le tableau ci-après nous donne un bon aperçu :

Tab. 9. Perceptions sur l'utilité des programmes alternatifs offerts aux EDIs (n=236)

	% de répondants
Empêcher l'oubli des acquis scolaires précédents chez l'enfant	80.0
Renforcer la lecture/écriture, les maths et autres chez l'enfant	87.3
Protéger l'enfant contre les accidents, la disparition, l'oisiveté, etc.	78.5
Préserver l'esprit de discipline et de socialisation avec les amis	17.7

Perceptions de l'efficacité des programmes alternatifs d'éducation

A la question de savoir si les programmes alternatifs d'éducation (tutorat, remédiation,

catch-up) étaient efficaces, 75% des parents interrogés considèrent que le programme est très efficace. Près de 25 % des répondants décrivent le programme comme partiellement efficace. Le tableau ci-dessous étaye cette opinion :

Tab. 10. Perceptions de l'efficacité du programme de tutorat dans les camps des déplacés (n=236)

	# répondants	%
Pas sûr de l'efficacité du programme	3	1.27
Pas efficace	2	0.85
Partiellement efficace	56	23.73
Très efficace	175	74.15
Total	236	100.00

Source : Enquête parents d'élèves- 2024

Besoins d'améliorer les programmes alternatifs d'éducation

En réfléchissant aux aspects à inclure ou à améliorer dans le programme, les parents se sont concentrés sur l'amélioration des ressources matérielles disponibles pour les apprenants et les tuteurs, y compris les kits scolaires et les uniformes, ainsi que la rémunération des enseignants comme on peut l'observer dans le tableau ci-après :

Tab. 11. Recommandations des parents pouvant améliorer les programmes alternatifs

	% de répondants
Construction de salles de classe	89.2
Distribution de plus de kits scolaires	87.3
L'achat de l'uniforme scolaire	66.5
Paiement d'une prime aux enseignants non-payés	14.2
Nourriture à l'école	3.1

Source : Enquête parents d'élèves- 2024

Protection des enfants déplacés internes

Répondant à la question de savoir à quel niveau l'on peut considérer les programmes d'éducation alternatifs comme des « programmes protecteurs d'enfants », 98% des parents interrogées considèrent que les séances d'apprentissage ont permis un certain bien-être aux enfants leur évitant des risques présents dans leur communauté notamment le noyade (85%), le vagabondage (81%) comme le témoigne les données de ce tableau :

Tab. 12. Risques auxquels les parents pensent que les séances de tutorat ont permis aux enfants d'échapper

	% de répondants
Noyade	85
Vagabondage	80.8
Ignorance et perte de ses anciennes connaissances	48.1
Sentiments négatifs divers pouvant affectes sa vie	16.2

Source : Enquête parents d'élèves- 2024

III.4. Considération générale sur les données

Les données brutes issues des tests ASER (Lecture et Mathématiques) et de enquête de perception adressée aux parents d'élèves bénéficiaires des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel offerts aux élèves déplacés internes dans les camps du Nord-Kivu ainsi que les témoignages collectés sur le terrain corroborent que ces programmes sont efficaces. Ils le sont non seulement en termes d'acquis scolaires mais également en termes d'apport socio-émotionnel porteurs d'un certain bien-être des enfants en dépit des épreuves liées au contexte déplacement dans de nouvelles zones et de manque de leurs moyens de subsistance. Il ne s'agit pas de démontrer que ces programmes sont parfaits mais que ces derniers apportent une contribution comme les témoignages ci-après le démontent clairement :

« Depuis la participation de mon enfant aux programmes alternatifs, son comportement a été positivement améliorés. Il joue avec les autres sans violences et brutalité »

(Témoignage d'une répondante, localité de Lac Vert)

« Je suis de Goma, mais j'habite dans les camps suite à une vie difficile. Mon fils était chassé de l'école à cause de frais scolaire à Goma. Dans le camp, il a bénéficié d'un appui éducatif en tutorat ce qui a remonté ses compétences en lecture et écriture, sans ce programme je ne sais pas où serait mon enfant » (Témoignage d'une répondante de Goma)

Cette considération va être clarifiée avec force détails dans les lignes qui suivent par l'analyse des résultats.

Chapitre quatrième : Contenus et résultats

IV.1. Préliminaires

L'apprentissage et le développement des compétences de base chez les enfants sont cruciaux pour leur avenir et celui de l'humanité. Ces compétences incluent la lecture, l'écriture, le calcul, ainsi que des compétences socio-émotionnelles. Leur acquisition dès le plus jeune âge pose les fondations pour une vie réussie et épanouie. Après la présentation et l'analyse des données, il devient important de comprendre les contenus et les résultats de cette recherche. Celle-ci s'attelle sur les compétences que les enfants développent pour assurer leur avenir comme des femmes et hommes épanouis malgré les défis dans les multiples processus de leur apprentissage.

Premièrement, les compétences de base sont essentielles pour le développement cognitif des enfants. Selon Vygotski (2004), l'apprentissage précède le développement et joue un rôle central dans la formation des fonctions mentales supérieures. Les enfants qui maîtrisent ces compétences dès leur plus jeune âge sont mieux préparés pour les défis académiques futurs et montrent une meilleure capacité à résoudre des problèmes complexes.

Deuxièmement, les compétences socio-émotionnelles, telles que la gestion des émotions et la capacité à interagir avec les autres, sont tout aussi importantes. Elles permettent aux enfants de s'adapter à diverses situations sociales et de développer des relations saines. Édouard Gentaz (2017) souligne que ces compétences sont cruciales pour la réussite dans tous les domaines de la vie. Les enfants qui développent ces compétences sont plus résilients et capables de faire face aux défis de la vie.

Troisièmement, l'acquisition de compétences de base a un impact direct sur l'inclusion sociale et l'égalité des chances. Une éducation de qualité qui met l'accent sur ces compétences peut réduire les inégalités et offrir à chaque enfant la possibilité de réaliser son potentiel. Agnès Florin (2011) note que les compétences clés pour l'éducation tout au long de la vie sont nécessaires pour l'épanouissement personnel et l'inclusion sociale.

Il est évident que les compétences de base sont également essentielles pour le développement économique et la compétitivité d'une nation. Une main-d'œuvre bien éduquée et compétente est un

atout majeur pour toute économie. Les enfants d'aujourd'hui sont les travailleurs de demain, et leur éducation déterminera la capacité d'innovation et de croissance économique de leur pays.

Enfin, l'apprentissage et le développement des compétences de base chez les enfants ont des implications profondes pour l'avenir de l'humanité. Une génération bien éduquée est mieux équipée pour relever les défis mondiaux tels que le changement climatique, les pandémies et les inégalités sociales. En investissant dans l'éducation des enfants, l'on investit dans un avenir meilleur pour tous.

Tout compte fait, l'apprentissage et le développement des compétences de base chez les enfants sont fondamentaux pour leur avenir individuel et pour celui de l'humanité. Ils favorisent le développement cognitif, socio-émotionnel, l'inclusion sociale, le développement économique et la capacité à relever les défis mondiaux. Il est donc crucial de continuer à investir dans l'éducation de qualité pour tous les enfants. D'où, les éléments ci-après développés en particulier avec l'éducation des enfants déplacés internes (EDIs) qui appellent à la fois la présentation et l'analyse des résultats de l'étude.

IV.2. Présentation des résultats

Trois types de résultats sont présentés dans cette section notamment ceux des tests ASER-Lecture, des tests ASER-Mathématiques et ceux de l'enquête des perceptions des parents sur les programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel offerts dans le cadre du projet « L'éducation c'est la réponse de l'USAID » (2020-2025) au Nord-Kivu en RDC.

IV.2.1. Résultats des tests ASER

Les résultats des tests ASER sont présentés par disciplines et par catégorie ou sous-test :

IV.2.1.1. Résultats des tests ASER-Lecture

✓ Pour rappel, les tests ASER -Lecture démontent globalement une augmentation pour les sous-catégories Lettres [+4.61], Mots [+5.98], Phrases [+2.38], Texte [+0.65]. Ainsi, on observe que tous les groupes ont connu une amélioration significative entre le pré-test et le post-test dans toutes les sous-catégories.

Ceci permet de comprendre que:

❖ Les scores post-test sont les plus élevés dans la catégorie « Lettres », indiquant une forte amélioration des compétences en reconnaissance des lettres.

- ❖ Bien que les pourcentages soient plus bas dans la catégorie « Texte », il y a une nette progression dans la capacité des élèves à lire des textes complets.
- ❖ Ces résultats montrent une progression notable des compétences en lecture et écriture des élèves après l'intervention et l'administration du Test ASER-Lecture.

IV.2.1.2. Résultats des tests ASER-Maths

Les résultats globaux dans tous les groupes font observer une augmentation pour les sous-catégories Nombres [+3.87], Addition [+4.45], Soustraction [+4.89], Multiplication et Division [+5.08].

Ainsi, il y a lieu d'observer que tous les groupes montrent une amélioration significative entre le pré-test et le post-test dans toutes les sous-catégories, d'où les constats suivants:

- Les scores post-test sont les plus élevés dans la catégorie « Multiplication et Division », indiquant curieusement une forte amélioration des compétences en calcul complexe.
- Bien que les pourcentages soient plus bas dans les catégories « Addition » et « Soustraction », il y a une nette progression dans la capacité des élèves à effectuer des opérations de base. Il semble que les élèves avaient déjà un certain niveau des compétences dans ces catégories.

Ces résultats montrent une progression notable des compétences en mathématiques des élèves après l'intervention et l'administration du Test ASER-Maths.

IV.2.2. Résultats des enquêtes d'opinion

L'enquête auprès de parents d'élèves bénéficiaires des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel a permis d'arriver aux résultats suivants :

- ❖ 70 % des parents ont déclaré que leurs enfants savent très bien lire et 26 % ont affirmé que leurs enfants savent bien lire.
- ❖ 67% des parents ont déclaré que leurs enfants savent très bien calculer et 28 % ont affirmé que leurs enfants savent bien calculer.
- ❖ 87% des parents ont mentionné que la capacité des programmes a renforcé les compétences en lecture et mathématiques.
- ❖ 80% des parents indiquent que la capacité des programmes a évité la perte des compétences de base acquises précédemment par l'enfant.

- ❖ 78% des parents indiquent que la capacité des programme a protégé l'enfant contre les accidents, la disparition, l'oisiveté, etc.
- ❖ 75% des parents interrogés considèrent que les programmes alternatifs sont très efficaces et près de 25 % des répondants décrivent les programmes alternatifs comme partiellement efficaces.
- ❖ 89% des parents ont plaidé pour la construction de salles de classe, 87% pour la distribution de plus de kits scolaires 87.3 et 67% pour l'achat de l'uniforme scolaire pour améliorer ces types de programmes alternatifs dans les camps des déplacés internes dans le pays.
- ❖ 98% des parents interrogées considèrent que les séances d'apprentissage ont permis un certain bien-etre aux enfants leur évitant des risques présents dans leur communauté notamment le noyade (85%), le vagabondage (81%), etc.

IV.2.3. Rapprochement de l'opinion des parents et les compétences socio-émotionnelles au Nord-Kivu (NK)

Même si le test ISELA (International Social and Emotional Learning Assesment) n'avait pas été administré aux enfants déplacés internes à leur arrivée à Goma et environs, il reste important de jeter un regard sur les compétences socio-émotionnelles des apprenants déplacés. L'outil ISELA contient des questions relatives au développement de compétences socio-émotionnelles chez les apprenants notamment la *gestion de stress*, l'*empathie*, la *persévérance*, la *résolution des conflits*, les *relations avec autrui* et l'*image de soi*.

Pour chaque compétence, on mesure le % de questions auxquelles le participant a répondu correctement pour déterminer sa capacité à accroître ses compétences socio-émotionnelles. Ces compétences sont très utiles dans l'accroissement des compétences de vie courante et du développement de la résilience chez les enfants en période de crise. Ainsi, lors de l'entretien avec les parents, l'équipe de recherche a posé la question suivante aux parents : « Quels sentiments avez-vous observés depuis que votre enfant a participé au programme? »

Ci-après les options attendues des parents : (1) Anxiété, pleures, peur, panique, rancœur, brutalité ; (2) Joie, satisfaction, liberté, calme, tranquillité, plein d'espérance ; (3) Epanouissement, courage, engagement à l'apprentissage ; (4) Autres sentiments positifs.

Pour permettre aux parents de s'exprimer, il y a une rubrique de commentaire permettant de clarifier l'opinion du répondant en rapport avec la contribution des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel sur les compétences des EDIs et sur leur bien-être.

Un des résultats de l'enquête d'opinion auprès des parents des EDIs est que « 98% des parents interrogées considèrent que les séances d'apprentissage ont permis une protection plurielle et un certain bien-être aux enfants leur évitant des risques présents dans leur communauté notamment le noyade (85%), le vagabondage (81%), etc. Ce constat peut être rapproché des résultats des ISELA d'autres enfants de la province du Nord-Kivu pour maîtriser comment ces compétences sont très utiles pour les EDIs et qui sera commenté dans l'une des sections de cette dissertation.

IV.2.4. Structure et processus d'apprentissage des EDI de 6-12 ans

Les résultats présentés dans les pages qui précèdent sont une somme d'un processus continu d'apprentissage bien structuré. Bien que ces résultats concernent quelques activités, il apparaît nécessaire de les présenter dans leur ensemble pour le besoin de la cause dans le cadre des interventions en période de crise ou des situations d'urgence liés soit aux conflits armés ou aux catastrophes naturelles. Les principaux programmes alternatifs offerts aux enfants déplacés internes au Nord-Kivu sont :

1. Programme d'éducation formelle et d'éducation non formelle

L'équipe du projet mobilise et renforce régulièrement les capacités des acteurs locaux de l'éducation et utilise le matériel existant pour améliorer la qualité, le genre et l'adaptation aux crises de l'éducation. Une approche à plusieurs volets et à plusieurs niveaux de l'aide au développement scolaire et professionnel a été mise en place dès la phase de démarrage. Aussi, une évaluation des besoins des élèves, des enseignants et des écoles permet à l'équipe de projet de préparer les matériels d'enseignement et d'apprentissage (TLM). Des organisations communautaires (CBO), des directeurs d'écoles et des inspecteurs sont mis à contribution pour le développement professionnel des enseignants (TPD).

Ce sont les matériels d'enseignement et d'apprentissage existants et agréés par le ministère de l'Education qui ont été utilisés. Ces matériels sont pertinents et ont été élaborés en tenant compte du contexte culturel et linguistique de la RDC au cours de la dernière décennie. Les activités spécifiques comprennent:

- ✓ Cartographie des TLM et élaboration de contenu modulaire et méthodologique.
- ✓ Impression et distribution des TLM.
- ✓ Amélioration des compétences et aptitudes des enseignants dans les matières fondamentales et du contenu pédagogique spécifique au genre et aux crises.
- ✓ Amélioration de l'enseignement de qualité dans un contexte de crise

- ✓ Introduction des conseils sur les approches de SEL qui cible le bien-être des élèves.
- ✓ Formation et appui des directeurs d'écoles et des enseignants ainsi que des éducateurs de des Centres de rattrapage scolaire (CRS) et des Centres d'apprentissage professionnel (CAP).
- ✓ Orientation pratique des enseignants sur l'organisation des forums d'échange.
- ✓ Formation sur l'utilisation des matériels d'enseignement et d'apprentissage.
- ✓ Séances d'observation des leçons et de suivi des enseignants dans leurs salles de classes.
- ✓ Etc.

3. Programmes de remédiation dans les structures formelles et non formelles

Le programme de remédiation pour les enfants déplacés internes dans les camps de Goma et ses environs vise à offrir un soutien éducatif et psychosocial essentiel pour ces enfants qui ont été déracinés par les conflits. Ce programme est crucial pour aider les enfants à rattraper les années scolaires perdues et à développer des compétences de base nécessaires pour leur avenir.

Les activités organisées par les ONG internationales telles que FHI 360 (Family Health International) et IRC (International Rescue Committee) incluent des cours de rattrapage scolaire, des sessions de soutien psychosocial, et des activités récréatives. FHI 360, par exemple, travaille avec des partenaires locaux pour fournir une éducation aux enfants dans les camps de déplacés autour de Goma. Ils mettent en place des classes temporaires, fournissent des fournitures scolaires, et offrent quand cela est possible des casse-croutes pour s'assurer que les enfants puissent se concentrer sur leurs apprentissages. De plus, des formations sont organisées pour les enseignants déplacés afin de renforcer leurs capacités pédagogiques (FHI 360, 2024).

L'IRC, quant à lui, se concentre sur la création d'espaces sûrs pour les enfants où ils peuvent apprendre et jouer. Ils organisent des activités qui visent à réduire le stress et les traumatismes subis par les enfants, comme des jeux, des chants et des danses. Ces activités sont essentielles pour le bien-être émotionnel des enfants et pour leur permettre de retrouver un semblant de normalité dans un environnement instable.

L'importance de ces programmes réside dans leur capacité à offrir une éducation continue et un soutien émotionnel aux enfants déplacés. En leur fournissant un environnement stable et des opportunités d'apprentissage, ces programmes aident à développer des compétences de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul, tout en renforçant leur résilience et leur capacité à faire face aux défis futurs (ACUDI, 2024). En fin de compte, ces initiatives contribuent à briser le cycle de la

violence et de la pauvreté en offrant aux enfants les outils nécessaires pour construire un avenir meilleur.

4. Services d'urgence d'appui socio-émotionnel pour les enfants bénéficiaires

Les Services d'urgence d'appui socio-émotionnel pour les enfants bénéficiaires (SHLS)¹ sont conçus pour offrir un espace sûr, bienveillant et prévisible où les enfants et les adolescents vivant dans des contextes de conflit et de crise peuvent apprendre, se développer et être protégés. En RDC, ces services sont particulièrement cruciaux en raison des nombreux défis auxquels les enfants sont confrontés. Le programme SHLS inclut des activités d'apprentissage socio-émotionnel explicites, des jeux récréatifs et créatifs, ainsi que des instructions de base en mathématiques et en lecture pour les enfants ayant besoin de soutien dans ces domaines.

En outre, le programme SHLS en RDC met l'accent sur le renforcement des compétences parentales positives pour les aidants des enfants et des adolescents. Les formateurs et les facilitateurs du SHLS sont formés pour créer un environnement sûr et prévisible, favorisant ainsi le bien-être et le développement des enfants. Le programme inclut également des ressources spécifiques pour la gestion et l'évaluation des SHLS, garantissant ainsi une mise en œuvre efficace et adaptée aux besoins locaux.

Les principales activités des Services d'urgence d'appui socio-émotionnel pour les enfants bénéficiaires (SHLS) en RDC incluent:

- ✓ *Apprentissage socio-émotionnel* : Activités visant à aider les enfants à comprendre et à gérer leurs émotions, à établir des relations positives et à prendre des décisions responsables.
- ✓ *Jeux récréatifs et créatifs* : Jeux et activités artistiques pour encourager l'expression personnelle et le développement social.
- ✓ *Soutien éducatif de base* : Instructions en mathématiques et en lecture pour les enfants ayant besoin de soutien scolaire (GGHEE, 2024).

Ces activités sont conçues pour offrir un environnement sûr et stimulant, favorisant le bien-être et le développement des enfants. Le programme inclus la composante « Amis d'Enfants ».

La composante "Amis d'Enfants" constitue une initiative d'appui socio-émotionnel mise en œuvre par les partenaires locaux sans engager assez des ressources financières et matérielles. La phase initiale dite « Evaluation préliminaire » consiste en une analyse de la situation des enfants dans la communauté, une identification des ressources locales disponibles comme l'existence du

¹Ce programme est surtout une expertise de l'International Rescue Committee (IRC).

RECOPE (Réseau Communautaire de Protection d'Enfants) ainsi que des acteurs clés pour le soutien.

Celle-ci est suivie par la phase de « planification et conception » qui consiste en la création d'espaces sûrs et adaptés pour les enfants ainsi que la participation des enfants et de la communauté dans la conception de ces espaces, afin de répondre efficacement à leurs besoins spécifiques. La mise en œuvre est constituée par l'aménagement de structures physiques et d'équipements adéquats et la formation du personnel et des bénévoles pour assurer un encadrement et un soutien de qualité aux enfants.

Parfois, la sensibilisation des parents et l'identification des enfants sont assurées par l'équipe du projet. Une fois l'espace dédié à l'apprentissage identifié, une campagne de sensibilisation est lancée auprès des parents sur l'approche des Espaces Amis d'Enfants. Les enfants particulièrement affectés par les atrocités de la guerre sont orientés par leurs parents vers les centres, où un encadrement spécifique est prévu pour eux.

Trois types d'activités dans les Espaces Amis d'Enfants (EAE) présentent l'ossature ci-après:

- ❖ Activités éducatives : Cours de rattrapage scolaire et ateliers de lecture et d'écriture pour encourager l'apprentissage.
- ❖ Activités récréatives : Jeux et sports, tels que le football, pour favoriser l'interaction et la détente et activités artistiques, telles que le dessin, la peinture et la musique, pour stimuler la créativité des enfants.
- ❖ Soutien psychosocial : Séances de conseil et de soutien émotionnel pour aider les enfants à surmonter les traumatismes ainsi que les groupes de discussion, permettant aux enfants de partager leurs expériences et de se soutenir mutuellement.

De façon générale, ces activités ont pour but de réduire le traumatisme causé par les violences de la guerre, en permettant aux enfants de libérer leurs émotions dans un cadre sécurisé et stimulant. Elles mettent l'accent sur la création d'espaces où les enfants peuvent se reconstruire, apprendre et s'épanouir malgré les défis qu'ils ont rencontrés en leur offrant un environnement sûr et stimulant qui favorise leur développement éducatif, émotionnel et social. Ainsi, les thématiques des activités tournent autour du bien-être émotionnel des enfants et incluent des éléments culturels et créatifs pour favoriser la guérison : chansons traditionnelles et danses, énigmes, contes et histoires

pour stimuler l'imagination ou déclamation rythmée et poésie pour encourager l'expression personnelle.

5. Apprentissage des connaissances sur la vie quotidienne et le savoir vivre en communauté

Les clubs LEG sont des espaces inclusifs réunissant des enfants et des jeunes âgés de 6 à 12 ans (Club Junior) et de 13 à 18 ans (Club Jeunes/Seniors). Seuls les clubs LEG destinés aux enfants de 6 à 12 ans sont développés dans ce travail. Les enfants sont soit scolarisés ou non et sont issus du même environnement communautaire. Ces clubs, d'une capacité de 25 enfants, sont composés à 70% de filles puisque ce sont surtout les filles qui subissent de pression de discrimination et des violences basés sur le genre. Ces clubs offrent des activités visant à développer les compétences et les potentiels des participants. Les membres sont sélectionnés par la communauté selon des critères spécifiques définis par celle-ci.

Les objectifs du club LEG sont les suivants :

- ✓ Développement des compétences de vie : Améliorer la résolution de problèmes, l'estime de soi, la santé émotionnelle et les stratégies d'adaptation saines.
- ✓ Développement du leadership : Permettre aux jeunes d'acquérir des compétences en leadership, de participer activement et de contribuer positivement à leur communauté.
- ✓ Amélioration des performances scolaires et/ou de l'accès à l'éducation : Favoriser l'assiduité, donner le goût d'apprendre et la réussite académique des jeunes membres.
- ✓ Travail communautaire : Encourager l'implication des jeunes dans des initiatives de service communautaire et de bénévolat pour renforcer leur engagement civique et leur contribution au développement de leur environnement.
- ✓ Renforcement des réseaux de pairs : Offrir un environnement propice à la création de relations de soutien et à l'établissement d'un sentiment d'appartenance.
- ✓ Cohésion sociale : Promouvoir des communautés solidaires, tolérantes et inclusives, en renforçant les liens sociaux et familiaux.
- ✓ Autonomisation des jeunes : Encourager les jeunes à développer leur indépendance, prendre des décisions éclairées et renforcer leur capacité à agir de manière autonome dans leur vie personnelle et professionnelle.
- ✓ Entrepreneurat des jeunes : Apprendre aux jeunes, en particulier aux filles, à développer des projets entrepreneuriaux viables. Ils acquerront des compétences en gestion, en évaluation de la faisabilité des idées et en stratégies pour surmonter les défis, tout en comptant sur leurs propres ressources physiques, intellectuelles et financières.

Les membres des clubs LEG doivent répondre aux critères suivants :

- Être âgé de 6 à 12 ans pour le club Junior.
- Être un garçon ou une fille, provenant de différentes couches sociales.
- Être volontaire, engagé(e) et intéressé(e) par les problématiques de ses pairs et du développement communautaire.
- Résider dans le même quartier ou village.
- Faire preuve de non-violence, de disponibilité, de dynamisme et de crédibilité (honnêteté, probité morale).
- Avoir l'autorisation parentale.
- Posséder un esprit de collaboration et accepter la discipline du club.
- Être scolaire et/ou non scolaire, priorité aux non scolaires
- Un quota d'au moins 2 jeunes vivant avec un handicap par club LEG.

Le ciblage veille à la représentativité de toutes les catégories sociales et tribus. La liste des membres est validée par le service des affaires sociales. L'objectif ultime des clubs et camps LEG est de rendre les jeunes, en particulier les plus vulnérables et marginalisés, acteurs de leur propre développement, les formant ainsi à devenir des leaders capables de prendre en charge leur avenir et de promouvoir le changement dans leur communauté.

Les sessions des clubs LEG abordent les thèmes suivants :

- ❖ Mission et ROI du club : Mission, constitution et sécurité du groupe.
- ❖ Estime de soi : Connaissance de soi et des autres.
- ❖ Droits fondamentaux de la personne humaine : Droits des filles.
- ❖ Importance de la scolarisation de la jeune fille
- ❖ Fixation d'objectifs et planification : Comment se fixer des objectifs et élaborer un plan d'action.
- ❖ Prévention des violences : Lutte contre les violences basées sur le genre et dénonciation.
- ❖ Leadership féminin : Types et styles de leadership, obstacles au leadership féminin, exemples de femmes leaders.
- ❖ Masculinité positive : Redéfinir la masculinité de manière positive.
- ❖ Entrepreneuriat des jeunes : Faisabilité des AGR et éducation financière.
- ❖ Santé et hygiène : Soins du corps, VIH, Covid-19, Ebola, malaria, grossesse non désirée.
- ❖ Éducation à la paix, cohésion sociale et citoyenneté.
- ❖ Gestion du stress.
- ❖ Volontariat et notions de scoutisme.
- ❖ Relations saines et malsaines.
- ❖ Hygiène menstruelle (spécifique aux filles).

IV.3. Analyse des résultats

IV.3.1. Appréhension des résultats

Le tableau ci-après présente les résultats ASER-lecture en % pour mieux appréhender la réalité :

Tab. 13. Tendances de distribution des données des tests ASER-Lecture en 2023 en %

ASER Lecture	Lettres (10 items)		Mots (10 items)		Phrases (4 items)		Texte (% élèves qui l'ont lu)	
	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test
Goma péri-urbain	65%	96%	29%	84%	18%	70%	5%	68%
Mweso-Bulengo	45%	87%	17%	76%	13%	77%	8%	70%
Bulengo	31%	91%	15%	80%	13%	78%	3%	69%

Source : Elaboration propre sur base des résultats ASER-Lecture, 2023

Les résultats des tests ASER – Lecture dans ce tableau montrent une amélioration significative des compétences en lecture des élèves dans les trois régions étudiées : Goma péri-urbain, Mweso-Bulengo et Bulengo. Cette progression est visible à travers tous les sous-tests, notamment la reconnaissance des lettres, la lecture des mots, des phrases et des textes complets.

Pour Goma péri-urbain, les élèves ont montré une amélioration remarquable, passant de 65% à 96% pour la reconnaissance des lettres, et de 29% à 84% pour la lecture des mots. La capacité à lire des phrases a également augmenté de manière significative, de 18% à 70%, et la lecture de textes complets est passée de 5% à 68%. Ces résultats indiquent une forte progression des compétences de base en lecture, probablement due à des interventions pédagogiques ciblées et efficaces.

À Mweso-Bulengo, les progrès sont également notables. La reconnaissance des lettres est passée de 45% à 87%, et la lecture des mots de 17% à 76%. Les élèves ont aussi amélioré leur capacité à lire des phrases, passant de 13% à 77%, et la lecture de textes complets a augmenté de 8% à 70%. Ces chiffres montrent que les élèves ont acquis des compétences de lecture plus solides, ce qui est essentiel pour leur réussite scolaire future.

Enfin, à Bulengo, les résultats montrent une amélioration impressionnante, avec la reconnaissance des lettres passant de 31% à 91%, et la lecture des mots de 15% à 80%. La capacité à lire des phrases a augmenté de 13% à 78%, et la lecture de textes complets est passée de 3% à

69%. Ces progrès suggèrent que les efforts éducatifs dans cette région ont été particulièrement efficaces, permettant aux élèves de développer des compétences de lecture fondamentales.

Grosso modo, les résultats des tests ASER - Lecture démontrent une amélioration significative des compétences en lecture dans toutes les régions étudiées. Ces progrès reflètent l'impact positif des interventions éducatives et soulignent l'importance de continuer à investir dans des programmes de soutien à la lecture pour maintenir et renforcer ces acquis des élèves.

Le tableau ci-après présente les résultats ASER-Maths en % pour mieux appréhender la réalité :

Tab.14. Tendence de distribution des données des tests ASER-Maths en 2023 en %

Maths	Nombres (10 items)		Addition (8 items)		Soustraction (8 items)		Multiplication et Division (9 items)	
	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test
Goma péri-urbain	65%	87%	38%	83%	22%	73%	13%	57%
Mweso- Bulengo	42%	81%	22%	82%	11%	77%	5%	70%
Bulengo	27%	81%	17%	82%	8%	78%	4%	71%

Source : Elaboration propre sur base des résultats ASER-Maths, 2023

Les résultats des tests ASER – Maths de ce tableau montrent aussi une amélioration significative des compétences mathématiques des élèves dans les trois régions étudiées : Goma péri-urbain, Mweso-Bulengo et Bulengo. Cette progression est visible à travers tous les sous-tests, notamment la reconnaissance des nombres, l'addition, la soustraction, la multiplication et la division, bref dans les compétences globales en mathématiques.

Pour Goma péri-urbain, les élèves ont montré une amélioration notable, passant de 65% à 87% pour la reconnaissance des nombres, et de 38% à 83% pour l'addition. La capacité à effectuer des soustractions a également augmenté de manière significative, de 22% à 73%, et les compétences globales en mathématiques sont passées de 13% à 57%. Ces résultats indiquent une forte progression des compétences de base en mathématiques, probablement due à des interventions pédagogiques ciblées et efficaces.

À Mweso-Bulengo, les progrès sont également impressionnants. La reconnaissance des nombres est passée de 42% à 81%, et l'addition de 22% à 82%. Les élèves ont aussi amélioré leur capacité à effectuer des soustractions, passant de 11% à 77%, et les compétences en multiplication

et division ont augmenté de 5% à 70%. Ces chiffres montrent que les élèves ont acquis des compétences mathématiques plus solides, ce qui est essentiel pour leur réussite scolaire future.

Enfin, à Bulengo, les résultats montrent une amélioration remarquable, avec la reconnaissance des nombres passant de 27% à 81%, et l'addition de 17% à 82%. La capacité à effectuer des soustractions a augmenté de 8% à 78%, et les compétences en multiplication et division sont passées de 4% à 71%. Ces progrès suggèrent que les efforts éducatifs dans cette région ont été particulièrement efficaces, permettant aux élèves de développer des compétences mathématiques fondamentales.

En effet, les résultats des tests ASER - Maths démontrent une amélioration significative des compétences mathématiques dans toutes les régions étudiées. Ces progrès reflètent l'impact positif des interventions éducatives et soulignent l'importance de continuer à investir dans des programmes de soutien aux mathématiques pour maintenir et renforcer ces acquis.

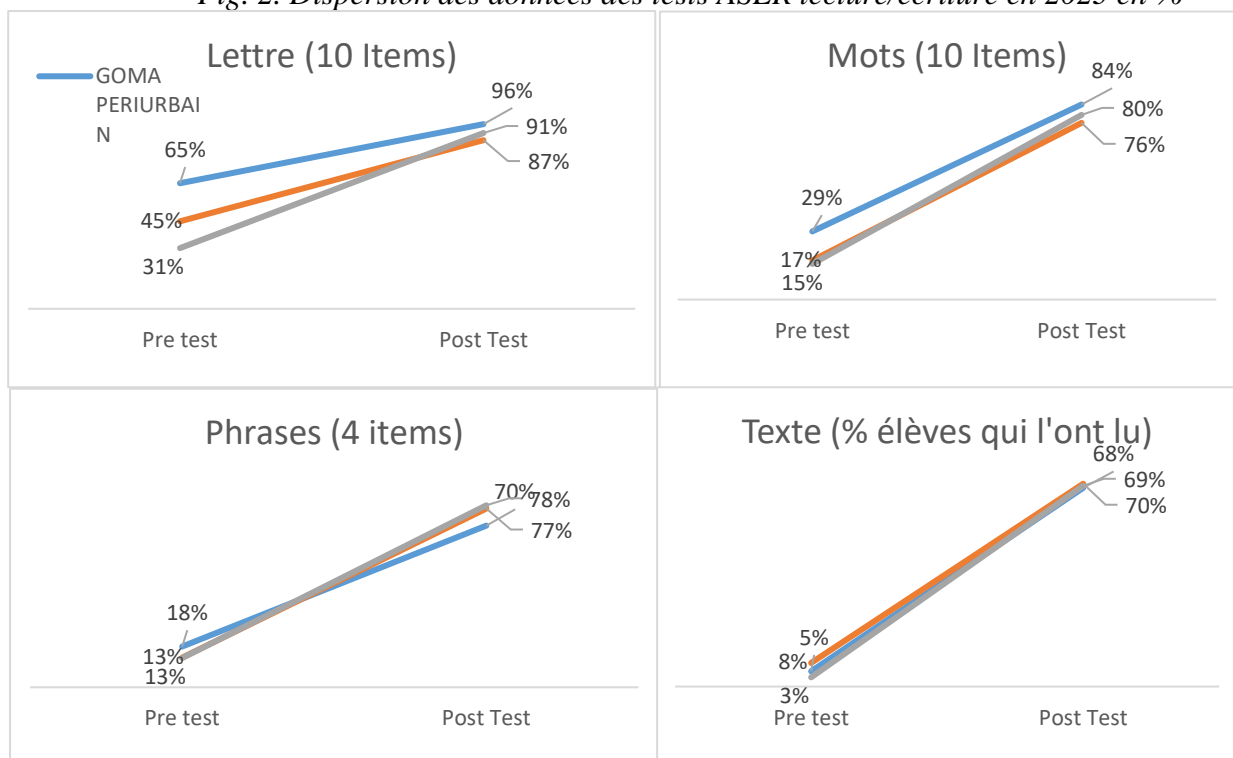
Pour ce qui est des résultats de l'enquête d'opinion auprès des parents d'élèves, les résultats de l'enquête montrent une perception globalement positive des programmes alternatifs d'éducation et de soutien socio-émotionnel parmi les parents d'élèves. Les points clés ci-après corroborant les résultats des tests ASER (Lecture et Maths) :

- *Compétences en lecture et calcul* : Une majorité significative des parents (70% pour la lecture et 67% pour le calcul) estiment que leurs enfants ont acquis des compétences très solides. Cela indique que les programmes sont efficaces pour renforcer les compétences académiques de base.
- *Renforcement des compétences* : 87% des parents reconnaissent que les programmes ont renforcé les compétences en lecture et en mathématiques, ce qui souligne l'impact positif de ces initiatives sur l'apprentissage des enfants.
- *Préservation des compétences* : 80% des parents pensent que les programmes ont aidé à maintenir les compétences de base acquises précédemment, évitant ainsi une régression dans les connaissances des enfants.
- *Protection et bien-être* : Les programmes sont également perçus comme protecteurs, avec 78% des parents affirmant qu'ils ont protégé les enfants contre divers risques (accidents, disparition, oisiveté). De plus, 98% des parents estiment que les séances d'apprentissage ont contribué au bien-être des enfants.

IV.3.2. Comparaison des résultats

En comparant les résultats des tests ASER-lecture/maths entre les trois groupes d'apprenants (Goma péri-urbain, Mweso-Bulengo et Bulengo), il est possible de constater si les progrès réalisés par les apprenants après l'intervention ont eu une augmentation significative du nombre d'élèves capables de lire des phrases ou des histoires complètes ou encore capables d'effectuer des opérations mathématiques de leur niveau. Ainsi, on devrait observer les changements dans les compétences de base. En d'autres termes, il s'agit de voir si les élèves montrent ou non une amélioration notable dans leur capacité à lire des mots ou des phrases ou encore à effectuer les opérations mathématiques à l'intérieur du groupe et entre les groupes. Ainsi, examiner les résultats pour voir si l'intervention a eu un impact positif sur les compétences de lecture et de maths des élèves. La visualisation par les graphiques ci-après, on observe une tendance d'accroissement des compétences des élèves en lecture :

Fig. 2. Dispersion des données des tests ASER lecture/écriture en 2023 en %



Source : Données des tests ASER-Lecture (2023)

Avant l'intervention, les résultats des tests ASER-lecture montrent des niveaux de compétence variés entre les trois groupes. Les élèves de Goma péri-urbain ont obtenu des scores relativement plus élevés dans les quatre sous-tests, tandis que les élèves de Mweso-Bulengo et Bulengo ont montré des compétences de lecture plus faibles. Ces résultats initiaux indiquent des disparités dans les compétences de lecture, probablement dues à des différences dans les ressources éducatives et les environnements d'apprentissage.

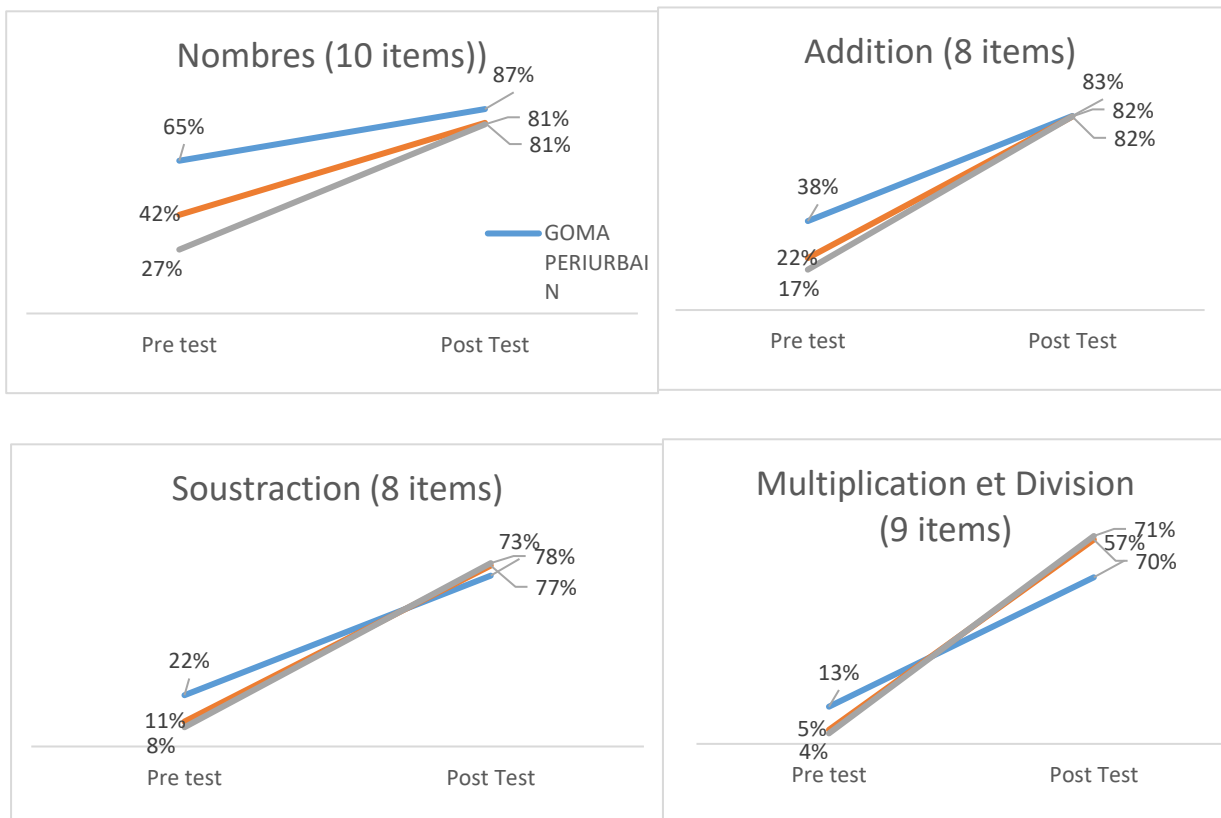
Après l'intervention, une amélioration notable des compétences de lecture est observée dans les trois groupes, avec des progrès particulièrement marqués pour le groupe de Bulengo. Les élèves

de Bulengo ont montré les plus grands progrès, avec une augmentation significative du nombre d'élèves capables de lire des lettres, des mots, des phrases et des histoires. Les élèves de Goma péri-urbain et de Mweso-Bulengo ont également démontré des progrès, mais ceux de Bulengo ont enregistré les gains plus importants, démontrant l'efficacité de l'intervention dans ce groupe.

L'observation majeure à retenir de cette étude est l'impact positif de l'intervention sur les compétences de lecture, avec des progrès particulièrement remarquables pour le groupe de Bulengo. Les résultats montrent que, bien que tous les groupes aient bénéficié de l'intervention, les élèves de Bulengo ont fait les plus grands progrès, réduisant ainsi l'écart initial avec les autres groupes. Cette étude souligne l'importance de fournir un soutien éducatif adapté aux besoins de chaque groupe pour maximiser les progrès en lecture et améliorer les résultats scolaires de manière équitable.

De même, en comparant les résultats des tests ASER-Maths entre les trois groupes d'apprenants (Goma péri-urbain, Mweso-Bulengo et Bulengo) visualisés par les graphiques ci-après, on observe une tendance d'accroissement des compétences des élèves en mathématiques :

Figure.3. Dispersion des données des tests ASER-Maths en 2023 en %



Source : Données des tests ASER-Maths (2023)

Lors de l'analyse des résultats des tests ASER-Maths entre les trois groupes d'apprenants (Goma péri-urbain, Mweso-Bulengo et Bulengo) avant et après l'intervention, l'attention est de se concentrer sur les tendances et les changements observés dans les performances des élèves.

En effet, avant l'intervention, les résultats montrent généralement des performances faibles et hétérogènes parmi les trois groupes. Les élèves de Goma péri-urbain avaient des scores légèrement supérieurs à ceux de Mweso-Bulengo et Bulengo, mais les différences n'étaient pas significatives. Les graphiques indiquent que la majorité des élèves rencontraient des difficultés avec les concepts de base en mathématiques, ce qui reflète un besoin urgent d'intervention éducative.

Après l'intervention, une amélioration notable est observée dans les trois groupes. Les élèves de Goma péri-urbain continuent de montrer des performances supérieures, mais l'écart avec les autres groupes s'est réduit. Les élèves de Mweso-Bulengo et Bulengo ont montré des progrès significatifs, avec une augmentation des scores moyens et une réduction de la variance des résultats. Cela suggère que l'intervention a été particulièrement efficace pour ces groupes, améliorant non seulement les compétences mathématiques de base mais aussi la confiance des élèves dans leurs capacités.

L'observation majeure à souligner dans cette étude est l'impact positif de l'intervention sur les performances des élèves, en particulier dans les zones où les scores étaient initialement les plus bas. L'intervention semble avoir réussi à uniformiser les niveaux de compétence entre les différents groupes, réduisant les disparités initiales. Cela met en évidence l'importance des programmes éducatifs ciblés pour améliorer l'équité et la qualité de l'éducation dans des contextes variés en particulier dans les contextes de crise et d'urgence.

En gros, les résultats avant et après l'intervention montrent une amélioration globale des compétences en mathématiques parmi les élèves des trois groupes, avec une réduction des écarts de performance. Cette étude souligne l'efficacité des interventions éducatives bien conçues pour renforcer les compétences de base et promouvoir une éducation plus équitable.

En comparant les différents aspects les résultats de l'enquête entre les effets de la lecture vs calcul, il se dégage ce qui suit :

- ✓ *En rapport avec les compétences acquises par les élèves* : Les compétences en lecture semblent légèrement mieux perçues que celles en calcul, avec 70% des parents déclarant que leurs enfants savent très bien lire contre 67% pour le calcul. Cependant, les pourcentages de parents affirmant

que leurs enfants savent bien lire ou calculer sont similaires (26% pour la lecture et 28% pour le calcul).

- ✓ *En rapport avec l'efficacité des programmes* : 75% des parents considèrent les programmes comme très efficaces, tandis que 25% les trouvent partiellement efficaces. Cela montre une satisfaction générale élevée mais aussi une marge d'amélioration.
- ✓ *En rapport avec les améliorations suggérées* : Les parents plaident majoritairement pour la construction de salles de classe (89%) et la distribution de kits scolaires (87%), ce qui indique des besoins matériels importants pour améliorer encore les programmes.

IV.3.3. Tendances principales des résultats

Cette recherche a révélé des résultats significatifs dans trois domaines principaux : les compétences en lecture, les compétences en mathématiques et l'opinion des parents sur l'efficacité des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel.

A travers une analyse croisée, les résultats des tests ASER (Lecture et maths) ainsi que les opinions des parents sur l'apport des programmes offerts aux EDIs révèlent plusieurs tendances :

- *Efficacité académique* : Les résultats confirment l'efficacité des programmes alternatifs comme moteur de renforcement des compétences académiques de base de leurs EDIs.
- *Protection et sécurité* : Les résultats démontrent également que les programmes alternatifs offerts sont également valorisés pour leur rôle protecteur, offrant un environnement sûr et structuré aux EDIs.
- *Bien-être général* : Les séances d'apprentissage sont perçues comme bénéfiques pour le bien-être des enfants, les protégeant des risques présents dans leur communauté.
- *Besoins matériels* : Les résultats corroborent des besoins matériels spécifiques, tels que des salles de classe et des kits scolaires, pour améliorer l'efficacité des programmes.

Chapitre cinquième : Discussion et perspectives

V.1. Préliminaires

La discussion des résultats des tests ASER (Annual Status of Education Report) en lecture et en mathématiques, ainsi que des opinions des parents, joue un rôle crucial dans l'amélioration des compétences de base et de la résilience des apprenants. Les résultats des tests ASER révèlent souvent des lacunes importantes dans les compétences fondamentales des élèves, telles que la lecture et l'arithmétique. En identifiant ces lacunes, les éducateurs et les décideurs peuvent mettre en place des interventions ciblées pour renforcer ces compétences essentielles selon leurs besoins spécifiques.

Les avis des parents recueillis lors des enquêtes d'opinion fournissent également des informations précieuses sur les défis et les besoins des enfants en matière d'éducation. Les parents peuvent offrir des perspectives uniques sur les obstacles que leurs enfants rencontrent, tels que le manque de ressources éducatives ou les difficultés socio-émotionnelles. Ces informations permettent aux éducateurs de concevoir des programmes plus adaptés aux réalités des élèves. Nomisha Kurian (2020) souligne dans une étude récente l'importance de l'éducation informée par les traumatismes pour les enfants déplacés internes, en mettant l'accent sur le soutien socio-émotionnel et la création d'un environnement d'apprentissage sûr et inclusif.

En outre, les programmes alternatifs d'éducation et de soutien socio-émotionnel jouent un rôle clé dans la résilience des enfants déplacés internes. Ces programmes offrent des approches éducatives flexibles et adaptées aux besoins spécifiques des enfants qui ont vécu des expériences traumatisantes. Par exemple, des recherches montrent que les approches éducatives alternatives, telles que les écoles micros et l'enseignement à domicile, peuvent offrir un environnement d'apprentissage plus personnalisé et soutenir le développement socio-émotionnel des enfants (Hummel, 2022). En intégrant des stratégies de soutien socio-émotionnel, comme des relations enseignant-élève empathiques et des partenariats école-famille, ces programmes peuvent aider les enfants déplacés à surmonter les défis liés à leur situation et à développer leur résilience (Kurian, 2020).

En somme, les échanges sur les résultats des tests ASER et des opinions des parents contribuent de manière significative à l'amélioration des compétences de base et de la résilience des apprenants. En identifiant les lacunes et en répondant aux besoins spécifiques des élèves, les programmes éducatifs peuvent être mieux adaptés et plus efficaces, en particulier pour les enfants déplacés internes de Goma et ses environs. Ainsi, les réflexions dans les pages qui suivent se concentrent sur l'interprétation des résultats et la comparaison des tendances ainsi que sur les éléments de plaidoyer pour la promotion de l'éducation en période d'urgence en RDC.

V.2. Interprétation des résultats des tests ASER et enquêtes d'opinion

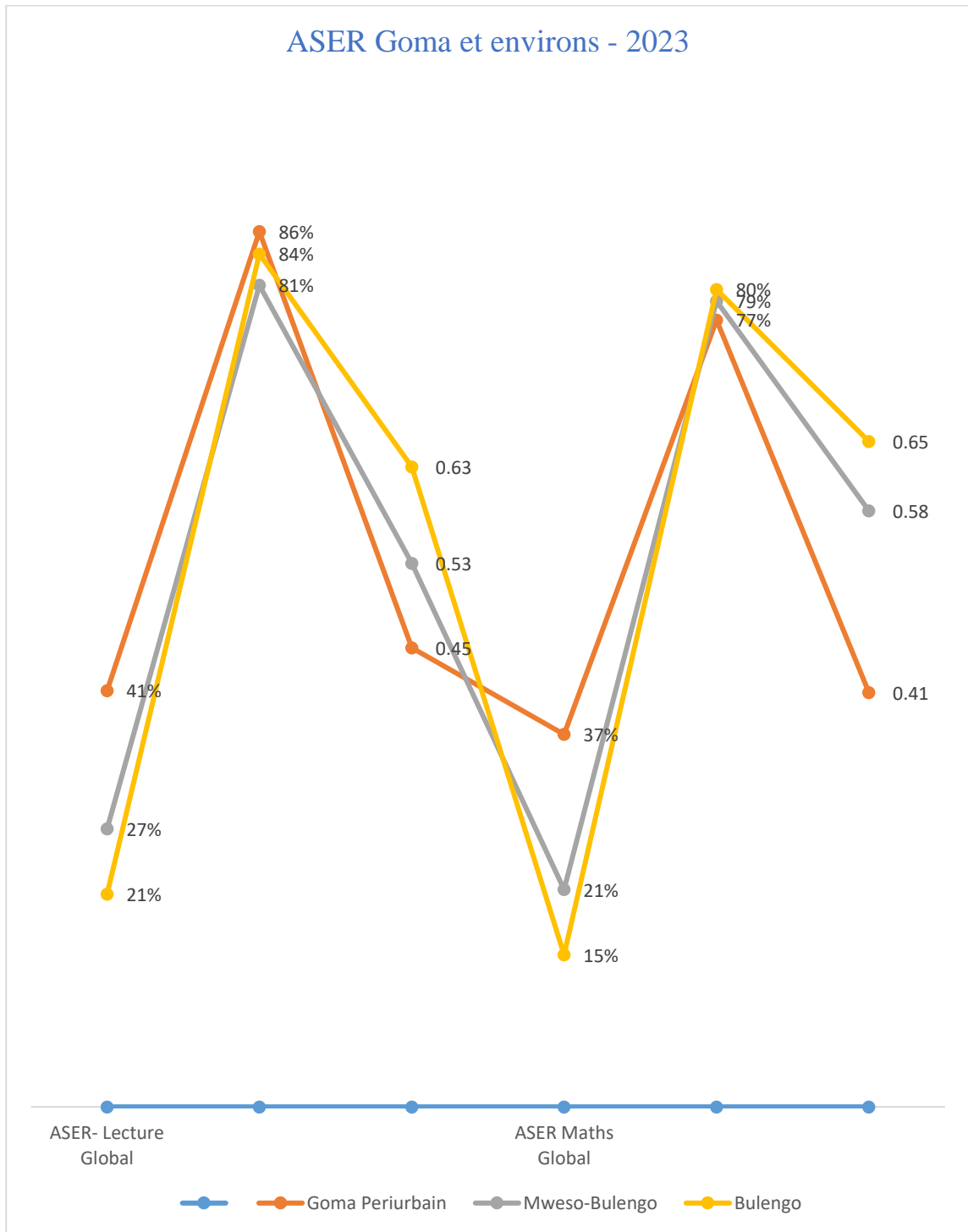
V.2.1. Signification des résultats

Les tests ASER (Lecture et maths) rendent compte des résultats significatifs des compétences scolaires en lecture et en maths. Les résultats montrent une amélioration significative dans toutes les sous-catégories de la lecture, avec des augmentations notables dans les Lettres (+4.61), les Mots (+5.98), les Phrases (+2.38), et le Texte (+0.65). Cela indique une progression générale des compétences en lecture.

Les résultats globaux en Maths montrent également une amélioration dans toutes les sous-catégories, avec des augmentations dans les Nombres (+3.87), l'Addition (+4.45), la Soustraction (+4.89), et la Multiplication et Division (+5.08). Ces résultats suggèrent une amélioration des compétences mathématiques de base.

La figure suivante montre clairement que malgré les différences entre les 3 groupes d'apprenants en lecture et en maths, la tendance reste la même globalement entre le niveau des progrès des élèves en lecture et en mathématiques. La principale leçon apprise est que les apprenants du groupe de Bulengo qui sont venus participés aux programmes alternatifs après plusieurs périodes de déplacement ont démontré un niveau d'acquisition plus significative des compétences de base en lecture et en mathématiques et cela dans toutes les sous-tâches :

Fig. 4. Distribution des résultats globaux ASER Goma 2023 (Lecture et Maths)



Source : Données de ASER Goma & environs- 2023

Les résultats de l'enquête montrent que les programmes alternatifs d'éducation et de soutien socio-émotionnel sont perçus très positivement par les parents. Cependant, il existe des besoins matériels importants qui, s'ils sont satisfaits, pourraient encore améliorer l'efficacité de ces programmes.

Les résultats de l'enquête révèlent une perception très positive des programmes alternatifs d'éducation et de soutien socio-émotionnel parmi les parents d'élèves. Une majorité significative des parents (70% pour la lecture et 67% pour le calcul) estime que leurs enfants ont acquis des compétences très solides, soulignant l'efficacité de ces programmes pour renforcer les compétences académiques de base. De plus, 87% des parents reconnaissent que les programmes ont renforcé les compétences en lecture et en mathématiques, et 80% pensent qu'ils ont aidé à maintenir les compétences de base acquises précédemment.

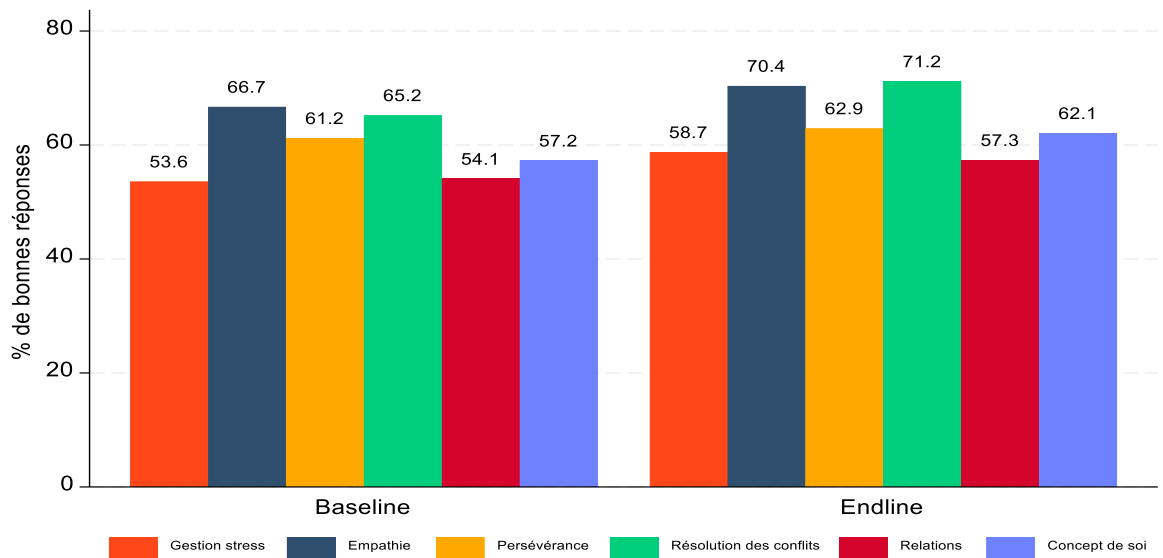
Ces résultats indiquent que les programmes jouent un rôle crucial dans l'amélioration et la préservation des compétences académiques des enfants déplacés internes. Les parents considèrent également ces programmes comme très efficaces, avec 75% d'entre eux les qualifiant de très efficaces et 25% de partiellement efficaces.

En outre, les programmes sont perçus comme ayant un impact positif sur la protection et le bien-être des enfants. En effet, 78% des parents affirment que les programmes ont protégé leurs enfants contre divers risques tels que les accidents et l'oisiveté, et 98% estiment que les séances d'apprentissage ont contribué au bien-être des enfants en les protégeant des dangers présents dans leur communauté. Les parents identifient également des besoins matériels spécifiques, tels que la construction de salles de classe et la distribution de kits scolaires, pour améliorer encore l'efficacité des programmes.

Ces résultats montrent que les programmes alternatifs ne se contentent pas de renforcer les compétences académiques, mais qu'ils jouent également un rôle essentiel dans la protection et le bien-être général des enfants déplacés internes. Enfin, les parents plaident pour des améliorations matérielles, ce qui souligne l'importance de ressources adéquates pour maximiser l'impact de ces programmes.

En rapprochant les résultats du test ISELA auprès des enfants du Nord-Kivu des réponses des parents à la question 3 (voir annexe 4), on note une similarité pour les scores moyens pour chaque compétence socio-émotionnelle. De manière générale, on constate une augmentation de la proportion de réponses correctes pour toutes les compétences entre le pré-test ou Baseline (2022) et le post-test ou Endline (2024) tel que cela apparaît dans la figure 4 ci-dessous. Les scores moyens pour chaque compétence dépassent toujours 50 % ; les scores relativement plus bas étant liés à la gestion du stress et les plus élevés à l'empathie. Il faut noter que l'augmentation des scores est seulement statistiquement significative pour quatre des six compétences : la gestion du stress, l'empathie, la résolution des conflits et l'image de soi.

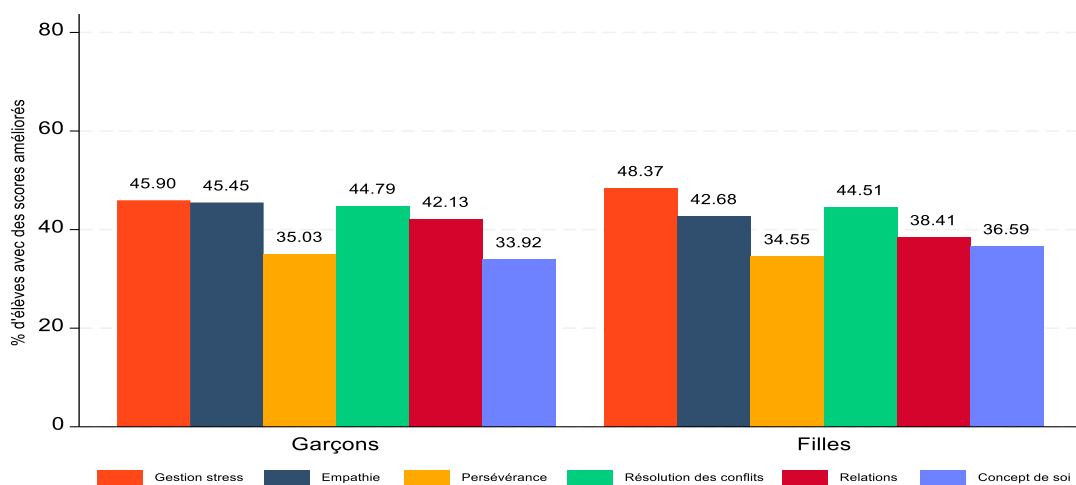
Fig. 5. Évolution des scores des compétences socio-émotionnelles en %



Source : Rapport d'activité, Projet Elimu ni Jibu ya USAID, Septembre 2024

Les scores moyens sont utiles pour comprendre les tendances générales, mais ils ne renseignent pas sur les trajectoires des participants. Dans la figure 7 ci-dessous, l'équipe de recherche a considéré le pourcentage de participants ayant amélioré leur score pour chaque compétence. Pour cette figure, on considère qu'un participant a amélioré si le score au post-post/Endline est plus élevé qu'au pré-test/Baseline, quelle que soit la valeur de cette amélioration. Cela signifie qu'un enfant peut améliorer son score s'il répond correctement à une seule question de plus dans chaque compétence. Les résultats sont présentés en fonction du sexe du participant.

Figure 6. Niveau d'amélioration des scores dans chaque compétence SE en %



Source : Rapport d'activité, Projet Elimu ni Jibu ya USAID, Septembre 2024

En général, pour la plupart des compétences, on constate qu'environ 30-45 % des participants ont amélioré leur score. L'exception à cette tendance est la gestion de stress, pour lequel les résultats sont plus proches de 40 %. Il n'y a pas de raison de penser qu'il y a une différence de tendance entre les participants filles et garçons. Les parents répondant à l'enquête ont corroboré cette réalité que les programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel sont efficaces et participent à la protection et au bien-être des enfants déplacés internes et autres dans le contexte de crise.

V.2.2. Comparaison avec les tendances actuelles

A l'observation des résultats des scores des pré-tests et post-tests ASER en lecture et maths, la tendance dégagée est que les apprenants ont été pris à des niveaux assez variés et plus bas dans les deux disciplines de base. Cette différence se confirme à la fois pour les résultats dans chacune des sous-tâches et pour le score global en lecture et en maths (Sangwa, 2024). Ce qui traduit le potentiel des programmes alternatifs focalisés sur le tutorat, la remédiation et le rattrapage et de son contenu à améliorer considérablement le niveau des enfants comme cela apparaît dans les graphiques ci-après :

Fig. 7 : Scores des apprenants en lecture [ASER] dans les 3 sites

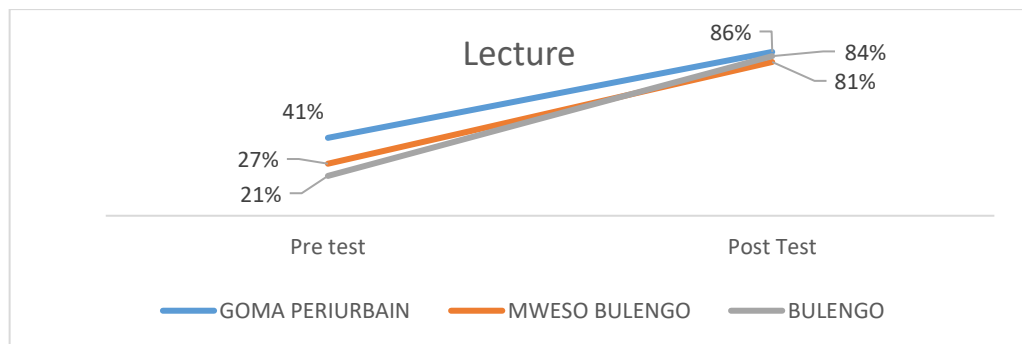
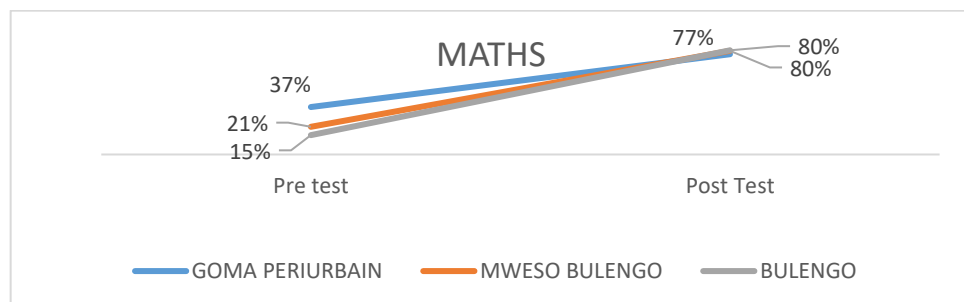


Fig. 8 : Scores des apprenants en maths [ASER] dans les 3 sites



Il a été constaté une amélioration significative de part et d'autre quel que soit le groupe d'appartenance. Les améliorations sont plus importantes pour les enfants respectivement pour les enfants déplacés de Bulengo qui n'avait pas participé au tutorat à Mweso, ensuite les autres ayant déjà débuté le tutorat à Mweso et enfin ceux de Goma péri-urbain.

(T-test) a indiqué qu'il y a une différence significative entre les scores pré-test et post-test pour chaque groupe. Cela suggère que, pour chaque groupe, il y a eu un changement significatif dans les scores des tests entre le moment initial (pré-test) et le moment final (post-test). Cela pourrait être dû à une variété de facteurs, y compris mais non limité à, l'effet de l'intervention de tutorat, de rattrapage et de remédiation.

L'ANOVA a indiqué également qu'il y a une différence significative entre les groupes en termes de la différence de scores entre le pré-test et le post-test. Cela signifie que l'ampleur du changement (amélioration ou diminution) dans les scores des tests entre le pré-test et le post-test n'est pas la même pour tous les groupes. En d'autres termes, certains groupes ont montré une plus grande amélioration que d'autres. Une chose importante est que les déplacés internes de façon générale ont performé par rapport aux enfants à Goma péri-urbain. Cela pourrait être dû à une variété de facteurs, y compris mais non limité à, l'effet de l'intervention du programme. On peut déduire que l'intervention a eu un effet positif dans le camp dans un contexte de crise notamment sur la résilience des apprenants même si d'autres facteurs ne sont pas à négliger.

En comparant les résultats des tests ASER-Lecture vs Mathématiques, on note que les améliorations en lecture et en mathématiques sont toutes deux significatives, mais les gains en mathématiques semblent légèrement plus élevés, en particulier dans les opérations de base comme la multiplication et la division au regard des résultats des pré-test qui était très faible et qui se sont améliorés nettement dans le post-test. Dans tous les cas, les compétences des élèves dans les opérations de multiplication et division restent plus faibles par rapport aux nombres, à l'addition et à la soustraction qui sont dans les pratiques moins complexes.

En comparant les résultats des pré-tests et des post-tests, on observe que toutes les sous-catégories ont connu des améliorations. Les compétences en mots (+5.98) et en multiplication et division (+5.08) ont enregistré les plus fortes augmentations. Cela suggère que les interventions ont été particulièrement efficaces dans ces domaines spécifiques. Cette comparaison met en évidence l'importance de cibler des compétences spécifiques pour maximiser l'impact des interventions éducatives.

Pour une analyse plus détaillée, il est utile de comparer ces résultats avec des études similaires. Par exemple, une étude de l'UNESCO sur les évaluations orales de la lecture met en lumière des principes fondamentaux pour la mise en œuvre d'évaluations efficaces. De plus, des recherches sur l'évaluation des capacités de lecture chez les enfants de 6-7 ans montrent l'importance de la compréhension écrite et des prédicteurs du niveau de compréhension.

Les résultats des tests ASER au Nord-Kivu peuvent être interprétés à la lumière de ces études. Par exemple, l'amélioration des compétences en lecture pourrait être liée à des interventions spécifiques visant à améliorer la compréhension écrite et la fluidité de lecture. De même, les progrès en mathématiques pourraient être attribués à des méthodes d'enseignement qui mettent l'accent sur la compréhension conceptuelle et la pratique régulière des opérations de base.

En résumé les résultats des tests ASER montrent une amélioration significative des compétences de base en lecture et en mathématiques chez les enfants déplacés internes au Nord-Kivu. Ces résultats soulignent l'importance des interventions éducatives et la nécessité de continuer à adapter les méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques de ces enfants. Une analyse plus approfondie et une comparaison avec des études similaires peuvent fournir des informations supplémentaires pour améliorer encore les interventions éducatives.

En lecture, les plus grandes améliorations sont observées dans les « mots », tandis qu'en mathématiques, les plus grandes améliorations sont dans la « multiplication » et « division ». Cela pourrait indiquer des domaines spécifiques où les interventions ont été particulièrement efficaces.

Ces résultats se rapprochent des recherches sur les pédagogies alternatives et leur impact sur les enfants déplacés internes. Par exemple, des études sur les pédagogies Montessori, Freinet, ou Steiner-Waldorf pourraient offrir des perspectives intéressantes aux études ultérieures.

En effet, pour Zerika, Moody et Darbellay (2022), les enjeux éducatifs ne sont jamais figés, ils émergent, évoluent et se transforment selon les contextes historiques et institutionnels au regard des pédagogies alternatives Montessori, Freinet, ou Steiner-Waldorf. Ces enjeux se révèlent comme une thématique transversale à de nombreux secteurs sociaux, politiques et culturels et contribuent au besoin de compréhension et de solution de la complexité des défis actuels (changement climatique, crises financières, sanitaires, migration, etc.). Face à cette complexité, la maîtrise de savoirs disciplinaires est certes nécessaire mais insuffisante. Le développement de compétences transversales ou étiquetées du 21^{ème} siècle est désormais à l'agenda des politiques éducatives et

trouvent de plus en plus leur place dans les curriculums scolaires dans une perspective interdisciplinaire (Zerika et al., 2022, p.1).

V.2.3. Leçons apprises/Enseignements tirés

Les tendances principales montrent une amélioration globale des compétences de base en lecture et en mathématiques chez les EDIs. Les thèmes principaux à retenir sont :

Efficacité des interventions : Les résultats suggèrent que les interventions éducatives ont été efficaces pour améliorer les compétences de base. Cela est particulièrement important dans le contexte des enfants déplacés internes, qui peuvent avoir des besoins éducatifs spécifiques en raison de leur situation.

Importance de l'éducation de base : Les augmentations observées soulignent l'importance de renforcer les compétences de base en lecture et en mathématiques. Ces compétences sont essentielles pour le développement académique et personnel des enfants.

Adaptation des méthodes pédagogiques : Les résultats pourraient également refléter une adaptation réussie des méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des enfants déplacés. Cela inclut l'utilisation de techniques d'enseignement adaptées et de ressources pédagogiques pertinentes.

Le programme offert aux enfants dans le camp de Bulengo est celui qui a été adapté du programme de remédiation/tutorat destiné initialement aux enfants scolarisés, de la deuxième à la cinquième primaire, ayant de faibles résultats en mathématiques, lecture et écriture pour qu'ils améliorent leur niveau et ne perdent pas leur *motivation aux études*, ce qui peut les conduire à l'*abandon scolaire*. Le programme offre cependant des avantages que l'on peut considérer comme de bonnes pratiques identifiées par l'observation directe des acteurs sur le terrain (Sangwa, 2024) :

- Même si les enfants concernés ne suivent pas un programme de l'enseignement formel, le contenu des leçons de tutorat permet de maintenir et consolider les notions de base en lecture, écriture et mathématiques,
- Les tuteurs se retrouvent parmi les déplacés vivant dans le camp, ceci permet de vite encadrer les enfants avec peu de contraintes et lancer en peu de temps les activités,
- Le programme s'adapte bien aux exigences de prise en charge socio-émotionnelle des enfants car il comprend une partie réservée à des jeux d'apprentissage socio-émotionnel (ASE),
- L'approche pédagogique utilisée est participative et elle propose des jeux, des chansons et comptines, la manipulation du matériel didactique et autres pratiques interactives en appui à l'apprentissage,

- Les trois séquences d'une séance de cours sont : une micro-leçon en français ou en kiswahili (selon le niveau 1 ou 2) pendant 30 minutes, un jeu ASE (30 minutes), une leçon audio pré-enregistrée de français ou de mathématiques (30 minutes) et 30 minutes d'exercices ludiques,
- Les encadreurs donnent chaque jour un devoir aux enfants pour bien asseoir les notions apprises en s'exerçant à la maison,
- L'organisation locale ACUDI a construit 3 salles de classe additionnelles en bâches à l'aide de leurs propres fonds,
- L'école existante a donné au projet l'accès à ses six salles de classe après-midi,
- Le programme a utilisé le matériel d'enseignement existant : guides des émissions, répartitions des micro-leçons, fascicules des jeux ASE, radios et flash disks,
- Les jeunes volontaires recrutés dans le camp ont suivi une formation rapide au programme d'éducation dans le camp par des inspecteurs accrédités,
- L'administration du test ASER au début et à la fin du programme sont possibles et permettent de percevoir la contribution du programme dans le camp,
- Etc.

Qu'il s'agit du Centre mondial pour l'éducation en situations d'urgence de Genève (Geneva Global Hub for Education in Emergencies-GGHEE) ou du Réseau Inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (Inter-Agency Network for Education in Emergencies - INEE) ou encore des trois articles récents évoqués dans la revue de la littérature, il faut noter que les interventions en période de crise connaissent des défis complexes et exigent un grand courage pour intervenir. Ces structures spécialisées et ces auteurs reviennent sur la nécessité de :

- ✓ La nécessité d'offrir un programme complet de scolarisation et d'éducation formelle si les enfants déplacés internes ou réfugiés restent pour longtemps dans le camp de déplacés internes ou de refuge.
- ✓ Le besoin urgent de recourir à un plaidoyer convaincant auprès du gouvernement, du secteur privé et des partenaires techniques et financiers afin de mobiliser plus de ressources pour atténuer la vulnérabilité de ces enfants et leur permettre d'être plus résilients pour la suite de leur vie.
- ✓ L'urgence des acteurs impliqués de se concerter et travailler ensemble pour régler les différends qui peuvent exister.
- ✓ Le besoin urgent de développer des outils utiles pour mieux adapter la mise en œuvre des programmes d'éducation en urgence dans les périodes d'épreuves de leurs populations.

- ✓ L'importance de noter qu'une forte demande en éducation, de la faiblesse des infrastructures d'accueil à même de contenir le flux de tous les élèves issus des communautés déplacées, des extensions des mouvements de population dans les régions en crise.
- ✓ L'évidence que dans les contextes de crise, les violences, les rejets ou les injustices dans les communautés entraînent de sérieuses conséquences sur l'individu, sur le fonctionnement et la direction des institutions et sur celle des communautés.
- ✓ L'évidence que l'avenir d'un pays et son développement dépendent de sa jeunesse et tous les enfants congolais ont droit à l'éducation.
- ✓ Le fait que chaque acteur est précieux et occupe une place importante dans la résolution des conflits et la mitigation des risques communautaires.
- ✓ La nécessité de mettre en place une Stratégie Nationale d'Education en Situation d'Urgence (SN-ESU) et ses mécanismes de coordination dans sa mise en œuvre.
- ✓ Etc.

La mise en œuvre des tels programmes éducatifs en situation d'urgence sont primordiaux puisque l'éducation en crise est considérée comme à la fois un « outil de protection des enfants contre toutes les formes d'exploitation » et comme un « life-saving-sector » étant donné qu'elle devient pratiquement le moyen essentiel pour sauvegarder des vies (Chelpi-den Hamer, Fresia, et Lanoue, 2010 ; Sangwa, 2024).

V.3. Eléments de plaidoyer pour la promotion de l'éducation en urgence en RDC

V.3.1. Education comme moteur de développement : elle doit être inclusive

La réalisation de l'éducation primaire universelle est un devoir de chaque Etat. Les rapports sur le suivi des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) de ces dernières années, jusqu'en 2015, révèlent que l'un des objectifs pour lesquels des progrès notables ont été observés dans les pays en développement et notamment en Afrique est l'objectif 2, celui de la réalisation de l'éducation primaire universelle. Toutefois, malgré ces progrès, l'on note que plusieurs enfants et adolescents, notamment des couches sociales les plus vulnérables et des zones rurales demeurent encore en dehors du système éducatif. Or, au fur et à mesure que les pays s'acheminent vers l'atteinte des objectifs de l'Education pour tous (EPT), plus les efforts à déployer pour atteindre les exclus du système éducatif seront importants dont les enfants vivant dans les zones à conflits et dans les contextes de crise (DFID, UNICEF & UNESCO, 2013, p. 16).

Les acteurs internationaux rappellent souvent que «l'égalité d'accès à une éducation pertinente et de qualité crée des voies pour une plus grande croissance économique, de meilleurs résultats en matière de santé, une gouvernance démocratique soutenue et des sociétés plus pacifiques et résilientes. L'éducation favorise le progrès socio-économique positif et améliore le niveau de vie. Le renforcement des systèmes éducatifs - les personnes, les institutions publiques et privées, les ressources et les activités dont le but principal est d'améliorer, d'élargir et de soutenir les résultats de l'éducation - dans les pays en développement fait progresser les objectifs de la politique et la sécurité internationales » (USAID, 2018, p.2).

L'architecture du système éducatif de la République démocratique du Congo (RDC) depuis les années 90 appelle à la responsabilité de tous les acteurs. L'Etat à qui incombent la gestion et le financement du système n'a pas été en mesure de jouer complètement son rôle pour plusieurs raisons dont les majeures sont notamment l'instabilité due aux guerres à répétition et la mauvaise gestion du pays. Dès lors, le système éducatif de la RDC est sous-financé depuis maintenant quatre décennies. Dans ce pays aux dimensions continentales, la population scolarisable avoisine 15 millions pour le cycle primaire seulement. Pourtant, le financement de l'éducation reste un grand défi pour le pays et un frein à la fois à l'accès et à la qualité de l'éducation (SSEF 2016-2025).

D'après le Rapport de l'enquête E-QUIBB de l'Institut national de la statistique (INS) rendue publique en septembre 2018, les principales raisons de la déperdition des enfants du système éducatif varient selon le niveau scolaire. Au niveau primaire, ce sont les frais de scolarité trop élevés (61,9%), la grossesse (10,4%), l'échec ou l'abandon (10,2%), la distance (5,4 %) la maladie ou le handicap (4,7 %), le travail (2,5 %), l'insécurité (0,2%) et d'autres raisons (8,7%). Au niveau secondaire, ce sont en particulier les frais de scolarité trop élevés (48,5%), la grossesse (24,2%), l'échec ou l'abandon (6,4%), le travail (6,1%), la maladie ou le handicap (1,9%), la distance (1,6%), l'insécurité (0,0%) et d'autres raisons (11,3%). Pour l'est la sécurité est devenue depuis 2021, la raison majeure particulièrement pour les territoires de Masisi, Rutshuru et Nyiragongo au Nord-Kivu mais aussi dans certaines zones du Sud-Kivu et d'Ituri.

Au niveau primaire comme au niveau secondaire, la raison principale de la déperdition scolaire demeure les frais de scolarité élevés, puis suivent d'autres causes telles que la grossesse, l'échec ou abandon et d'autres raisons selon le cas. Dès lors, il appartient l'Etat d'amplifier les mesures tendant à assurer la gratuité de l'enseignement de base. Si le budget de l'Etat est déjà faible pour l'ensemble du système, l'éducation en période d'urgence reste un orphelin et dépourvu des moyens pour une prise en charge de l'éducation des enfants déplacés internes (EDI).

Sur le plan économique, le revenu du ménage détermine la fréquentation scolaire des enfants et des adolescents. Que ce soit en milieu urbain ou en milieu rural, le faible revenu du ménage constitue une importante barrière à la scolarisation des enfants tant au niveau primaire que secondaire. La proportion d'enfants et adolescents en dehors de l'école (EADE) décroît de manière régulière et nette lorsque le revenu du ménage augmente : au niveau national, on passe d'une proportion d'EADE de 48,9 % dans les ménages à moins de 50 USD par mois, à 1,9 % dans les ménages à plus de 500 USD par mois.

Les estimations faites par l'enquête EADE-RDC (2012) révèlent qu'un ménage en RDC a consacré en 2010-2011 plus du dixième (11,2 %) de son revenu annuel aux dépenses d'éducation des enfants. Cette barrière est la principale raison évoquée par les ménages pour justifier la faible inscription à l'école ou l'abandon scolaire des enfants de ces ménages. Elle est aussi confirmée par les propos des acteurs interviewés lors des entretiens qualitatifs de cette enquête (MEPSP, RESEN 2014).

Les frais de scolarité représentent la plus grande part de la contribution des ménages aux dépenses d'éducation, et les ménages sont très insatisfaits de ces coûts élevés mais continuent de contribuer à une grande part des dépenses (Banque Mondiale, 2015, p.26). Les estimations faites au moyen de l'enquête auprès des ménages la plus récente (2012-2013) indiquent que 65% des paiements des ménages destinés à l'éducation se font sous la forme de contributions aux frais de scolarité.

Les trois principales raisons du montant élevé des contributions des ménages au financement de l'éducation sont que (i) seuls près de 67% des enseignants du secteur public sont intégrés au système de paie officiel (salariés), (ii) le salaire des enseignants est toujours bas, comparé à celui d'autres employés du secteur public, ce qui conduit les ménages à compenser les enseignants déjà intégrés au système de paie avec un salaire complémentaire dénommé "frais de motivation", et (iii) le budget de l'éducation ne prévoit pas des fonds pour couvrir de manière adéquate les frais de fonctionnement supportés par les écoles publiques et le système scolaire public. Pour combler ce manque, les écoles s'appuient largement sur les ménages via les frais de scolarité (MEPSP, RESEN 2014 & EADE, 2013).

Le secteur de l'éducation demeure largement financé par les ménages. L'éducation publique est nettement sous-financée, avec seulement 10,9% du budget national et une exécution budgétaire de 1,8% du PIB. La moyenne des pays de l'Afrique Sub-saharienne (ASS) est de 17% de l'allocation budgétaire totale, et 4,6% en part du PIB. Ces chiffres placent la RDC parmi les pays ayant les plus

faibles performances au sein des pays de l'ASS et fragilise son engagement pour le développement du secteur de l'éducation. Malgré quelques progrès concernant l'allègement du fardeau supporté par les ménages, ces derniers financent encore (2018-2019) 73% des dépenses de l'éducation dans le pays (en baisse par rapport à 90% en 2005). L'État contribue à hauteur de 23% des dépenses (en hausse comparé à 6% en 2005), tandis que les bailleurs de fonds fournissent les 4% restants (MEPSP, RESEN 2014).

La réduction de la contribution des ménages tend cependant à refléter l'augmentation de la base des dépenses publiques en matière d'éducation plutôt qu'une réduction réelle du fardeau supporté par les ménages (Banque mondiale, 2015, p. 22). Il faut noter que pour les ménages pauvres ou à revenu faible, le calvaire est toujours plus grand. Même si l'Etat prenait à ce jour en charge la totalité des salaires des enseignants, la prise en charge des autres postes du fonctionnement des écoles au quotidien pèserait lourd aux ménages à faible revenu.

Face à la réalité du phénomène "frais de scolarité" représentant la plus grande part de la contribution des ménages aux dépenses d'éducation, les ménages sont très insatisfaits de ces coûts élevés mais n'ont aucun choix puisqu'aucun parent ne veut garder son enfant à la maison. Ils continuent de contribuer à une grande part des dépenses par nécessité et ne cessent de solliciter la reprise de la responsabilité de l'Etat qui est l'organisateur de l'enseignement national. Ce que les parents veulent est que le fardeau qu'il porte soit suffisamment allégé. La situation s'est aggravée pour les familles déplacées internes dans les provinces de l'Est avec son épice centre au Nord-Kivu dont Goma et environs.

Pour certaines voix, la survie du champ scolaire congolais repose ainsi sur une continuité d'arrangements entre parents d'élèves, enseignants et gestionnaires du système, qui sont en dernière instance fondés sur le modèle de l'État concessionnaire de la période coloniale dont les effets font penser à la privatisation de l'école publique (Poncelet et al, 2010). Mais puisqu'à l'époque la scolarisation des enfants au moins au niveau primaire était gratuit, il est inadmissible que l'Etat ne soit plus capable de jouer ce rôle.

Il est presque évident que les gouvernants politiques et les gestionnaires actuels des écoles tirent des ficelles afin des gonfler leurs poches et pourtant cette situation ne devrait pas demeurer ainsi. Le système éducatif congolais mérite plus que cela. Si hier, les pays voisins et africains accouraient pour scolariser leurs enfants en RDC, il le sera encore demain. Les acteurs de tout bord brûlent du vœu le plus ardent de voir le système éducatif de la RDC se réveiller le plus tôt possible.

Alors que les solutions envisagées jusque-là par les recherches antérieures notamment la Banque Mondiale (2005), Poncelet et al (2010), DFID et al (2013), MEPSP/RESEN (2014), UNICEF (2015), Nkongolo (2018) pour le défi de sous-financement du système éducatif sont tournées uniquement vers le gouvernement et les bailleurs de fonds, cette étude encourage les Organisations philanthropiques et humanitaires à se mobiliser davantage pour sauver l'éducation des EDI.

Ces efforts incluent entre autres le fait d'offrir aux ménages la possibilité de travailler eux-mêmes pour la prise en charge de la scolarité de leurs enfants demeure un enjeu de taille dans un pays comme la RDC. Des préalables et un processus continu s'imposent.

V.3.2. Place de l'éducation en situation de crise dans le système éducatif de la RDC

L'éducation en situation de crise dans la RDC est un sujet complexe et crucial, particulièrement dans l'Est du pays où les conflits armés persistent depuis près de trois décennies. La place de l'éducation dans ce contexte s'avère très problématique basée sur des sources pertinentes et évidentes.

Les conflits dans l'Est de la RDC ont un impact dévastateur sur l'éducation des enfants. Selon l'UNICEF, environ 750 000 enfants ont vu leur éducation interrompue en 2022 et début 2023 en raison de l'insécurité dans les provinces du Nord-Kivu et de l'Ituri. Les écoles sont souvent attaquées, occupées ou utilisées comme refuges par les groupes armés, ce qui empêche leur fonctionnement normal (Gutcher & Sona, 2023 ; Alford, 2024).

Le récent Rapport d'Etat du Système éducatif en RDC (RESEN-RDC III, 2022) renseigne un contexte de nombreuses vulnérabilités. La crise humanitaire en RDC s'inscrit dans un contexte marqué par des conflits armés persistants à l'Est, des violences ciblées contre les civils, des tensions ou violences intercommunautaires ainsi que des tensions politiques.

Fig. 9 : Facteurs défavorisant l'éducation en situation d'urgence en RDC

Facteurs humains déplorable en RDC (RESEN-RDC III, 2022, p.72)

Les conflits armés et les catastrophes naturelles sont toujours à la base d'importants et récurrents mouvements de population ainsi que de nombreux incidents de protection. Le pays compte 5,5 millions de personnes déplacées internes, quelques 1,2 million de personnes retournées et 517 140 personnes réfugiées et demandeurs d'asile des pays voisins. En 2021 seulement, il est estimé que 1,5 million de personnes se sont déplacées en raison principalement d'attaques, d'affrontements armés ou de conflits fonciers et intercommunautaires. Un certain nombre de ces personnes ont dû se déplacer plusieurs fois du fait de la persistance des violences . Elle reste l'un des pays les plus affectés par les mouvements de populations au monde et abrite le plus grand nombre de personnes déplacées internes sur le continent africain. Au cours des huit premiers mois de 2021, environ 1,5 million de personnes a été forcée à se déplacer, principalement dans les provinces de l'Ituri, du Nord-Kivu, du Sud-Kivu, du Tanganyika et du Kasai-Central, et environs 510 002 personnes sont retournées dans leurs zones d'origine ou se sont installées dans d'autres provinces, principalement dans les provinces de l'Ituri, du Nord-Kivu, du Sud-Kivu, du Tanganyika et du Kasai.

Les opérations des acteurs humanitaires sont limitées ou entravées en raison de l'insécurité, du manque d'infrastructures et de l'enclavement de certaines zones du pays ainsi que d'obstacles administratifs.

Source : RDC- RESEN III, 2022

Les déplacements massifs de populations dus aux violences entraînent également des conséquences graves sur l'accès à l'éducation. Plus de 5,3 millions de personnes ont été déplacées dans l'Est de la RDC, dont une grande partie est constituée des enfants en âge scolaire. Ces enfants, vivant dans des camps surpeuplés, ont un accès limité à l'éducation, avec seulement quelques-uns pouvant fréquenter des espaces d'apprentissage temporaires soutenus par l'UNICEF (Gutcher & Sona, 2023 ; Alford, 2024).

Le système éducatif de la RDC fait face à des défis structurels majeurs, exacerbés par les conflits. Malgré les progrès réalisés, comme l'augmentation du taux de fréquentation scolaire primaire de 52 % en 2001 à 78 % en 2018, de nombreux enfants restent non scolarisés. Les coûts

associés à l'éducation, tels que les frais d'inscription, les uniformes et les fournitures scolaires, sont des obstacles importants pour les familles vivant dans la pauvreté (Mlaba, 2023). Le coût de l'éducation dans le budget de l'Etat est croissante mais toujours très faible au regard des besoins.

L'essentiel des dépenses d'éducation de l'Etat est constitué de dépenses de personnel, soit 86% des dépenses totales en 2021. Elle représentait plus de 90% du budget jusqu'en 2018. Les dépenses courantes hors salaires restent faibles et de ce fait, seules les écoles primaires et les établissements d'enseignement supérieur publics reçoivent des subventions de fonctionnement. Les investissements en équipement et constructions scolaires représentent entre 1% et 6% des dépenses totales selon les années. Toutefois, une partie des investissements sont effectués dans le cadre de projets financés sur ressources extérieures gérées en dehors du budget de l'Etat. Au-delà des subventions spécifiques que les écoles reçoivent, les provinces financent des investissements sur leurs ressources propres (RESEN-RDC, 2022, p. 134).

Tab. 15 : Dépenses pour le secteur de l'éducation par nature de dépense

Nature des dépenses	2015			2020			2021		
	Dotation millions FC	Exécution millions FC	Structure %	Dotation millions FC	Exécution millions FC	Structure %	Dotation millions FC	Exécution millions FC	Structure %
Dépenses pour l'éducation	1 089 246	774 149	100,0%	2 308 977	2 118 318	00,0%	2 929 586	2 456 150	100,0%
Personnel	678 546	668 237	86,3%	1 778 333	1 821 279	86,0%	1 959 726	2 010 327	81,8%
Biens et matériels	18 561	1 882	0,2%	11 443	5 551	0,3%	18 307	5 558	0,2%
Prestations	31 153	3 604	0,5%	69 011	136 280	6,4%	88 630	215 155	8,8%
Transferts - interventions	83 865	49 982	6,5%	134 015	127 073	6,0%	399 501	211 282	8,6%
Equiptement	135 739	33 725	4,4%	292 157	28 028	1,3%	272 617	4 475	0,2%
Construction	14	16							
-réhabilitation	1 383	720	2,2%	4 018	107	0,0%	190 805	9 353	0,4%

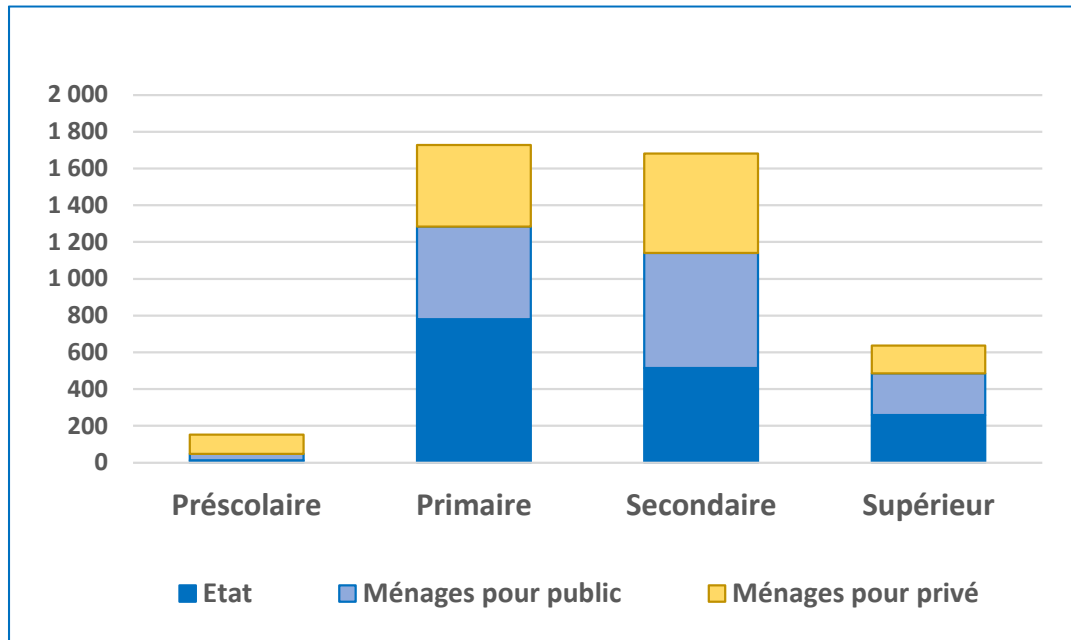
Source : Direction Gén. Politiques et Programmation Budgétaire / Ministère du Budget ; RDC RESEN III, 2022

Les inégalités de genre dans l'éducation sont également prononcées. Les taux d'inscription et de réussite scolaire sont plus faibles pour les filles que pour les garçons. Par exemple, seulement 44 % des filles sont inscrites dans l'enseignement secondaire contre 70 % des garçons (Mlaba, 2023). Ces disparités sont amplifiées par les conflits, qui augmentent les risques de violences sexuelles et de mariages précoces pour les filles (Jenkins, 2024).

La connaissance la plus récente des dépenses d'éducation des ménages est apportée par l'enquête EGI-ODD menée en 2020. L'enquête permet une observation plus précise des dépenses d'éducation en distinguant les frais liés à l'inscription, à la scolarité, aux cotisations qui sont versés aux établissements d'enseignement, les achats de fournitures et de livres scolaires, les dépenses

d'hébergement et de restauration scolaire ou universitaire, et celles de transport pour les trajets de et vers l'école (RESEN-RDC, 2022, p. 139).

Fig. 10 : Financement des établissements d'enseignement



Source : Calcul des auteurs (RESEN-RDC, 2022, p. 143).

La conséquence de cette réalité est que les dépenses de l'Etat pour l'éducation en urgence est quasiment nulle puisque que le peu de moyens investis va dans les salaires du personnel. Etant donné que les ménages déplacés vivant dans ou en dehors du camp sont dépourvus de tout moyen de subsistance, il y a dans ce sous-secteur particulier une véritable épreuve de feu pour l'éducation des enfants. Si les ONG et organismes bilatéraux n'intervenaient tant bien que mal dans ce domaine, la situation allait être encore plus calamiteuse.

Il faut le dire, la place de l'éducation en urgence ou en contexte de crise est l'enfant orphelin du budget national. La prise en compte de cette réalité une nécessité incontournable si l'on veut éviter que la scolarité de cette masse d'enfants dans des conditions précaires ne tombe encore plus bas. Cette thèse est un plaidoyer éloquent pour cette catégorie d'enfants.

Des initiatives internationales, telles que celles de l'USAID et de l'UNICEF, visent à atténuer ces impacts en fournissant des espaces d'apprentissage temporaires, des matériaux scolaires et une formation pour les enseignants (USAID, 2019 ; Gutsher & Sona, 2023). Ces efforts sont essentiels pour offrir une certaine continuité éducative et un soutien psychosocial aux enfants affectés par les conflits.

Bref, l'éducation en situation de crise en RDC est un domaine qui nécessite une attention urgente et soutenue. Les conflits prolongés ont non seulement perturbé l'accès à l'éducation mais ont également exacerbé les inégalités existantes et les défis structurels du système éducatif. Les efforts internationaux et nationaux doivent se concentrer sur la création d'environnements d'apprentissage sûrs et accessibles pour tous les enfants, en particulier ceux déplacés par les conflits.

Cette analyse met en lumière la nécessité d'une réponse coordonnée et soutenue pour garantir que l'éducation reste une priorité même en temps de crise. Les références utilisées incluent des rapports de l'UNICEF, de l'USAID et des études académiques sur l'éducation en situation de crise

V.3.3. Nécessité de promouvoir la résilience socio-émotionnelle des enfants déplacés

La situation des enfants déplacés internes de l'Est de la RDC, notamment à Goma et ses environs, est alarmante. Depuis 2021, ces enfants subissent les conséquences dévastatrices des conflits armés, en particulier ceux liés au groupe rebelle M23. Les déplacements fréquents et les conditions de vie précaires dans les camps exacerbent leur vulnérabilité. Dans ce contexte, promouvoir la résilience socio-émotionnelle de ces enfants est crucial pour leur bien-être et leur développement futur.

La résilience socio-émotionnelle est la capacité des enfants à gérer et à surmonter les défis émotionnels et sociaux. Elle est essentielle pour les enfants déplacés internes, car elle leur permet de faire face aux traumatismes et aux perturbations constantes de leur environnement. Selon des études dans ce domaine sensible, les enfants résilients sont mieux équipés pour s'adapter aux changements, maintenir des relations positives et poursuivre leur éducation malgré les obstacles (Nader-Grosbois et al. 2016).

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à renforcer la résilience des enfants déplacés. Parmi eux, le soutien familial et communautaire joue un rôle crucial. Les enfants qui bénéficient d'un environnement stable et de relations de soutien sont plus susceptibles de développer des compétences socio-émotionnelles solides. De plus, l'accès à des services de santé mentale et à des programmes éducatifs adaptés peut aider à atténuer les effets des traumatismes et à promouvoir un développement sain (CPL & CEI, 2022a).

Les interventions éducatives et psychosociales sont essentielles pour soutenir la résilience des enfants déplacés. Des programmes d'apprentissage socio-émotionnel (ASE) peuvent être intégrés dans les écoles pour aider les enfants à gérer leurs émotions, à développer des compétences sociales et à renforcer leur estime de soi. Par exemple, des activités comme le dessin, le jeu de rôle

et les discussions en groupe peuvent offrir des espaces sûrs pour l'expression émotionnelle et la résolution de problèmes (Nader-Grosbois et al., 2016).

Les enseignants et les professionnels de la santé jouent un rôle clé dans la promotion de la résilience. Ils peuvent fournir un soutien psychosocial en identifiant les signes de stress et de traumatisme chez les enfants et en offrant des interventions appropriées. La formation des enseignants sur les techniques de soutien psychosocial et ASE est également cruciale pour créer un environnement scolaire inclusif et bienveillant (CPL & CEI, 2022a).

L'implication des parents et de la communauté est essentielle pour renforcer la résilience des enfants. Les parents peuvent être formés à des techniques de gestion du stress et à des stratégies de soutien émotionnel pour aider leurs enfants à faire face aux défis. De plus, les initiatives communautaires, telles que les groupes de soutien et les activités récréatives, peuvent offrir des réseaux de soutien supplémentaires et renforcer le sentiment d'appartenance des enfants (Nader-Grosbois et al., 2016).

En réalité, la promotion de la résilience socio-émotionnelle des enfants déplacés internes de l'Est de la RDC est une nécessité urgente. Les interventions éducatives et psychosociales, le soutien familial et communautaire, ainsi que l'implication des enseignants et des professionnels de la santé sont des éléments clés pour aider ces enfants à surmonter les traumatismes et à construire un avenir meilleur. En investissant dans ces approches, nous pouvons contribuer à améliorer le bien-être et le développement des enfants déplacés, malgré les défis auxquels ils sont confrontés.

V.3.4. Efforts actuels pour soutenir l'éducation dans les camps des déplacés

Depuis la rentrée de l'année 2023-2024, au mois de septembre 2023, un constat amer a été fait par les organisations internationales et humanitaires œuvrant à Goma et environs en appui au système éducatif de la RDC : une explosion des effectifs d'inscrits sans salles de classes. Quelques plaidoyers ont été lancés pour l'appui à la construction des Espaces Temporaires d'Apprentissage (ETA).

En effet, en raison des conflits persistants et de l'insécurité dans l'est de la RDC, la ville de Goma et environs accueille un grand nombre de personnes déplacées internes (PDI). Cette situation a entraîné des défis importants pour les infrastructures éducatives locales. Une cartographie des écoles et des sites de déplacés a été réalisée en juin 2024 pour comprendre la répartition et les besoins des écoles et des enfants déplacés internes (EDI) à Goma. La cartographie a été réalisée à l'aide de ODK avec les tablettes en utilisant la géolocalisation. Les données ont été collectées à travers des

visites sur le terrain, des entretiens avec les directeurs d'école, des enseignants, des parents et des responsables de sites de déplacés et des écoles.

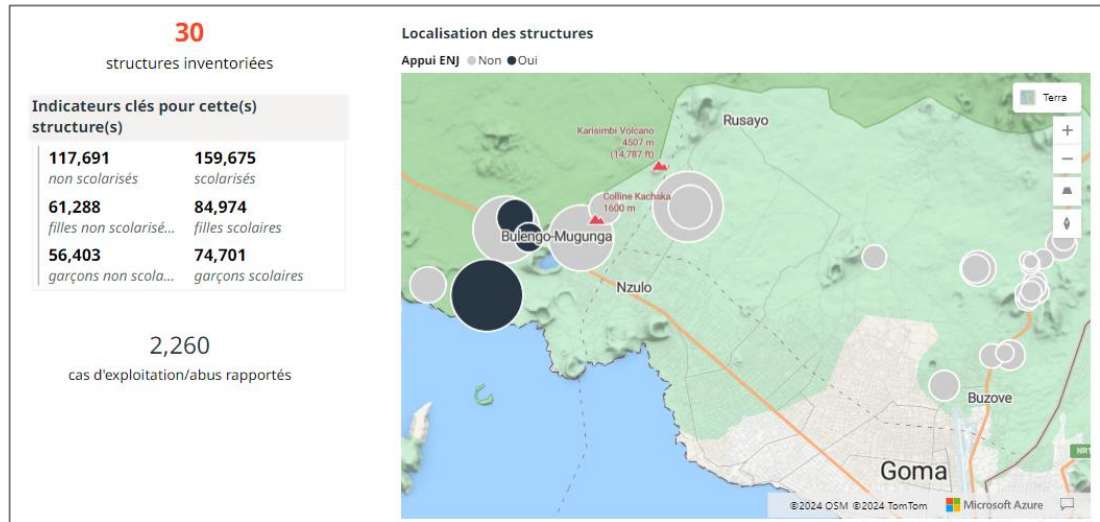
Fig.11. Cartographie des écoles et sites des enfants déplacés internes à Goma (2024)



Source : Rapport d'activité, Projet Elimu ni Jibu ya USAID, Septembre 2024

Les données issues de cette activité de collecte sont actuellement traitées et présentées sur un tableau de bord Power BI, ce qui permet à l'équipe de disposer de quelques données préliminaires sur le niveau de besoin des populations à Goma. Au total, 154 structures, 30 sites et 124 écoles ont été cartographiés dans le cadre de cet exercice. Les données provenant des sites suggèrent qu'il y a environ 118 000 enfants et jeunes non scolarisés dans les sites, et près de 160 000 ayant un certain accès à la scolarisation. En moyenne, les filles ont plus de chances d'être scolarisées que les garçons. Bien que le projet soit déjà présent dans certains sites, la majorité des sites n'est pas actuellement soutenue par le projet.

Fig. 12. Données préliminaires des sites cartographiés



Source : Rapport d'activité, Projet Elimu ni Jibu ya USAID, Septembre 2024

L'ONG Family Health International (FHI360) a obtenu un feedback positif de la Fondation Vodacom RDC pour la construction de 10 ETAs dans le camp de Bulengo dans le quartier Cap Vert. Un Protocole d'accord a été signé pour lequel FHI360 et Vodacom s'engageaient à prendre en charge le budget avec la Croix Rouge de la RDC l'agence de mise en œuvre de la construction. La cérémonie de la remise de 10 ETAs aux autorités éducationnelles a eu lieu le 18 septembre 2024. Les 10 ETAs permettent la scolarisation d'au moins 1200 EDIs dont près de 600 le matin et 600 l'après-midi. La photo ci-après illustre les types des ETAs construits dans le cadre du projet conjoint Fondation Vodacom RDC/FHI360/Croix Rouge RDC.

Fig. 13. Modèle d'Espace Temporaire d'Apprentissage à Goma/RDC



Source : Photo prise par @Vodacom Foundation, juillet 2024

Selon les besoins identifiés par la cartographie des écoles et sites des EDIs en juin 2024, il y a encore 117 691 enfants déplacés internes non scolarisés dont 61 288 filles en juin 2024 dans la ville de Goma et environs. Il faut au moins 1962 ETAs pour absorber et scolariser tous les EDIs dans la région de Goma. Il y a donc extrême nécessité de poursuivre le plaidoyer pour mobiliser plus de fonds pour l'éducation des EDIs.

Ce type d'ETA est construit par les matériaux locaux (planches, bois) sans oublier les tôles, les clous, les fers pour les portes et fenêtres. Les ETA en bâches se sont révélés inefficaces à cause du climat et des intempéries dans la zone qui les détruisent avant trois mois. Les fonds utilisés dans le temps à bâtir ces types d'ETA se sont révélés perdus. Pour un nombre d'ETAs correspond aussi les latrines et les poubelles pour renforcer la salubrité des écoles temporaires.

V.3.5. Implication pratiques

Les pays confrontés aux situations d'insécurité, de terrorisme ou de catastrophes naturelles ont en commun des besoins accrus dans tous les domaines humanitaires y compris le secteur de l'éducation. Par l'instinct de survie, les acteurs nationaux et internationaux en appui au système éducatif ne manquent pas de réfléchir et de mobiliser les ressources nécessaires pour rendre le système plus résilient que possible.

Par exemple, l'Etat burkinabé en face de près de 2,6 millions de personnes contraintes au déplacement à la suite de la crise sécuritaire entre 2019 à 2023 dont 60% d'enfants en âge scolaire a développé une expérience inspiratrice. Le Burkina Faso a mis en place la Stratégie de Scolarisation des Elèves des Zones à forts Défis sécuritaires (SSEZDS) et la Stratégie Nationale d'Education en Situation d'Urgence (SN-ESU). Ces deux mécanismes visaient d'assurer la continuité de l'éducation scolaire dans le contexte de crise dû au terrorisme (Kaboré et al., 2024).

Des outils de planification et de suivi ont été élaborés et mise en œuvre dans le cadre de cette initiative salvatrice. Il s'agit notamment d'un Plan d'Action Triennal piloté par des comités techniques pour chacun de deux mécanismes. Ce sont ces comités techniques qui s'activent au niveau des provinces afin de coordonner les mécanismes de financement et de suivi de la qualité de la mise en œuvre des initiatives en appui à l'éducation en urgence.

Ces mécanismes et actions en faveur de la scolarisation des élèves déplacés internes ont permis la prise en charge de milliers d'enfants et d'enseignants dans les principales zones à forts défis sécuritaires. Entre autres, on peut citer la formation des enseignants à l'approche Safe School, la réhabilitation et la location des espaces servant des salles des classes afin d'accroître la capacité

d'accueil des élèves, le recours aux enseignants communautaires volontaires, la délocalisation d'écoles et l'ouverture des sites en ville pour les examens, l'inscription d'office des élèves déplacés dans les établissements des zones d'accueil, (...) dans le but de ne laisser aucun enfant en dehors de l'école dans cette situation de déplacement (Kaboré et al., 2024).

Même si la RDC a fait longtemps dans des situations sécuritaires difficiles, le pays a été lent à mettre de tels mécanismes forts structurés en place. C'est au dernier trimestre de l'année 2024 que le diagnostic a été posé et les données de base collectées pour permettre à la RDC d'élaborer finalement sa Stratégie de l'Education en Situation d'Urgence (SESU) en 2025. Les expériences du Burkina Faso et d'ailleurs peuvent servir d'inspiration à celle-ci.

V.3.5.1. Suggestions pour les politiques publiques en matière d'éducation

Pour améliorer les politiques publiques en matière d'éducation en général, il est très conseillé les meilleures pratiques observées à travers le monde et adaptées au contexte congolais :

- Investissement accru dans l'éducation : Augmenter les budgets alloués à l'éducation pour garantir des infrastructures adéquates, des ressources pédagogiques suffisantes et des conditions de travail optimales pour les enseignants. Un financement adéquat est essentiel pour améliorer la qualité de l'éducation et réduire les disparités.
- Formation et soutien des enseignants : Mettre en place des programmes de formation continue pour les enseignants afin de renforcer leurs compétences pédagogiques et leur capacité à utiliser des méthodes d'enseignement innovantes. Un soutien institutionnel fort est également crucial pour permettre aux enseignants de réussir.
- Accès équitable à l'éducation : Assurer que tous les enfants, indépendamment de leur sexe, de leur origine socio-économique ou de leur lieu de résidence, aient accès à une éducation de qualité. Cela peut inclure des programmes spécifiques pour les filles, les enfants en situation de handicap et ceux vivant dans des zones rurales ou marginalisées.
- Suivi et évaluation : Mettre en place des systèmes robustes de suivi et d'évaluation pour mesurer l'impact des politiques éducatives et des interventions. Cela permet d'identifier les réussites et les domaines nécessitant des améliorations, et d'ajuster les stratégies en conséquence.

En adoptant ces approches, la RDC peut renforcer son système éducatif, améliorer les résultats scolaires et promouvoir une éducation plus équitable et inclusive pour tous les enfants.

V.3.5.2. Suggestions des actions urgentes pour améliorer l'éducation en situation d'urgence à Goma

Pour améliorer davantage les résultats des élèves en Lecture et en Maths dans un contexte de crise, comme celui des enfants déplacés internes de Goma et ses environs, les actions urgentes doivent être adaptées aux défis spécifiques de ces situations. Ces actions concernent notamment les domaines comme (1) le renforcement des infrastructures éducatives et la construction des espaces temporaires d'apprentissage, (2) la formation spécialisée pour les enseignants, (3) les programmes de rattrapage scolaire, (4) l'utilisation de technologies éducatives, (5) les partenariats avec les ONG et les organisations internationales, (6) le soutien psychosocial et socio-émotionnel, (7) la distribution de kits scolaires et les ressources pédagogiques adaptées, (8) les classes accélérées de soutien et tutorat, (9) le suivi régulier et le feedback, (10) la participation communautaire et l'identification des besoins spécifiques, (11) la réduction des disparités éducatives et en fin (12) l'évaluation continue et ajustement des stratégies. Les suggestions prioritaires dans le contexte de Goma et environs sont entre autres :

- Construire des salles de classe temporaires et résistantes aux intempéries pour assurer un environnement d'apprentissage sûr et stable. Cela permettrait de répondre à la demande croissante et de réduire la surpopulation dans les classes existantes.
- Fournir des kits scolaires complets (cahiers, stylos, uniformes, etc.) pour alléger le fardeau financier des familles déplacées et garantir que tous les enfants disposent du matériel nécessaire pour apprendre efficacement.
- Organiser des sessions de formation continue pour les enseignants afin de les équiper avec des compétences spécifiques pour gérer les traumatismes et les besoins particuliers des enfants déplacés. Cela inclut des techniques pédagogiques adaptées aux contextes de crise et des approches socio-émotionnelles.
- Intégrer des programmes de soutien psycho-social et socio-émotionnel dans le curriculum pour aider les enfants à surmonter les traumatismes liés à leur déplacement. Des conseillers et des psychologues scolaires devraient être disponibles pour offrir un soutien régulier.
- Impliquer les parents et la communauté dans la gestion et l'amélioration des programmes éducatifs. Cela peut inclure des comités de parents, des ateliers de sensibilisation et des activités communautaires pour renforcer le soutien local et l'appropriation des programmes.

En adoptant ces mesures d'urgence, les politiques publiques peuvent mieux répondre aux besoins éducatifs des enfants déplacés internes, améliorer leurs compétences en lecture, écriture, en mathématiques et contribuer à leur bien-être général dans des contextes de crise.

Chapitre sixième : Conclusions

VI.1. Conclusion sommaire

L'étude de l'efficacité des programmes éducatifs alternatifs dans des contextes de crise, comme celle menée à Goma, est cruciale pour plusieurs raisons. De prime abord, elle permet de mesurer l'impact réel de ces programmes sur les compétences académiques et socio-émotionnelles des enfants déplacés internes. Les tests ASER en lecture et en mathématiques fournissent des données quantitatives précises sur les progrès des élèves, tandis que les enquêtes auprès des parents offrent des perspectives qualitatives sur l'acceptation et la perception de ces programmes y compris leur participation à la protection, au bien-être et au développement des compétences socio-émotionnelles de base. Ces informations sont essentielles pour ajuster et améliorer les interventions éducatives, garantissant ainsi qu'elles répondent efficacement aux besoins des enfants en situation de vulnérabilité.

Aussi, une telle étude contribue à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de l'éducation en situation de crise. En documentant les approches, les théories, les concepts clés et les résultats des programmes alternatifs, les chercheurs identifient les pratiques les plus efficaces et les partagent avec l'humanité et la communauté scientifique. Cela permet de créer un corpus de connaissances qui peut être utilisé pour informer les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques dans d'autres contextes similaires. Par exemple, les programmes d'apprentissage accéléré peuvent être adaptées et mises en œuvre dans d'autres régions touchées par des crises.

En réalité, l'étude de l'efficacité des programmes alternatifs d'éducation, a un impact direct sur le bien-être socio-émotionnel des enfants déplacés. En offrant un environnement d'apprentissage plus au moins stable et sûr, ces programmes aident à atténuer les effets traumatiques du déplacement et à promouvoir la résilience chez les enfants. Les témoignages des parents recueillis lors des enquêtes et l'observation des enfants en situation de classes ont montré une amélioration du bien-être général et de la motivation scolaire, ce qui est crucial pour leur développement à long terme. Ceci confirme quasi-totalement le postulat de départ ou l'hypothèse énoncée. En somme, une telle étude fournit des preuves tangibles de l'importance des interventions éducatives dans les contextes de crise et soulignent la nécessité de continuer à investir dans des solutions éducatives adaptées et inclusives.

Cette thèse intitulée « Efficacité des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel offerts aux enfants déplacés internes à Goma/Nord-Kivu (2023-2024) » vise à mieux comprendre si les programmes proposés aux enfants déplacés internes à Goma, dans la province du Nord-Kivu, à l'est de la République démocratique du Congo (RDC), entre 2023 et 2024, sont efficaces.

Elle se concentre à décrire l'intervention basée sur des programmes éducatifs alternatifs offerts aux enfants déplacés vivant dans les camps de Goma et environs en 2023-2024 et à démontrer l'efficacité de l'intervention basée sur ces genres des programmes éducatifs. Il s'agit de l'observation rapprochée de la mise en œuvre des activités de remédiation, de rattrapage en lecture-écriture et en mathématiques, de soutien socio-émotionnel et d'organisation de clubs de leadership et des jeux éducatifs, etc.

Elle se focalise ensuite à identifier les leçons tirées de l'intervention basée sur ces programmes alternatifs avec l'intention d'informer et d'orienter les décisions des autorités éducatives pour une bonne planification et une meilleure prise en charge de l'éducation dans ce type de contexte de crise. Une telle initiative facilite la réduction des effets négatifs de la guerre sur l'éducation des enfants déplacés et guider les interventions futures.

En dépit des défis financiers et matériels comme l'insuffisance des Espaces Temporaires d'Apprentissage, des Matériels d'Enseignement et d'Apprentissage, de la pression et de la menace de la guerre du groupe rebelle de M23, l'absence de prise en charge des besoins primaires des enfants et des enseignants, l'observation des résultats des scores des pré-tests et post-tests ASER en lecture et maths a démontré que la tendance dégagée est que les apprenants ont été pris à des niveaux assez variés et plus bas dans les deux disciplines de base.

Cette différence se confirme à la fois pour les résultats dans chacune des sous-tâches et pour le score global en lecture et en maths. Ce qui traduit le potentiel des programmes alternatifs de rattrapage et de remédiation et de son contenu à améliorer considérablement le niveau des compétences de base en lecture-écriture et en mathématiques.

Ces résultats indiquent que les programmes jouent un rôle crucial dans l'amélioration et la préservation des compétences académiques des enfants déplacés internes. La majorité de parents considèrent également ces programmes comme très efficaces (75% des répondants) et d'autres d'entre eux les qualifiant comme partiellement efficaces (25% des répondants).

Ces résultats démontrent également que les programmes alternatifs offerts ne se contentent pas de renforcer les compétences académiques, mais qu'ils jouent également un rôle essentiel dans la protection et le bien-être général des enfants déplacés internes. En effet, les parents notent la nécessité des améliorations matérielles, ce qui souligne l'importance de ressources adéquates pour maximiser l'impact de ces programmes.

La thèse plaide d'une part pour une planification stratégique proactive et d'autre part pour un financement adéquat du sous-secteur de l'éducation en situation d'urgence. Un plan budgétisé et un pré-positionnement des quelques intrants ou des lignes budgétaires fournies pour les compte des zones les plus risquées sont un devoir de l'Etat et ses partenaires pour des interventions efficaces.

VI.2. Résumé de principaux résultats

Après l'intervention, une amélioration notable des compétences de lecture a été observée dans les trois groupes étudiés, avec des progrès particulièrement marqués pour le groupe de Bulengo. Les élèves de Bulengo ont montré les plus grands progrès, avec une augmentation significative du nombre d'élèves capables de lire des lettres, des mots, des phrases et des histoires. Les élèves de Goma péri-urbain et de Mweso-Bulengo ont également démontré des progrès, mais ceux de Bulengo ont enregistré les gains les plus importants, démontrant l'efficacité de l'intervention dans ce groupe.

En ce qui concerne les compétences en mathématiques, une amélioration notable a également été observée dans les trois groupes après l'intervention. Les élèves du groupe Goma péri-urbain continuent de montrer des performances supérieures avant l'intervention, mais l'écart avec les autres groupes s'est réduit. Les élèves du groupe Mweso-Bulengo et du groupe Bulengo ont montré des progrès significatifs, avec une augmentation des scores moyens et une réduction de la variance des résultats. Cela suggère que l'intervention a été particulièrement efficace pour ces groupes, améliorant non seulement les compétences mathématiques de base mais aussi la confiance des élèves dans leurs capacités.

L'enquête d'opinion auprès des parents a révélé des perceptions légèrement différentes entre les compétences en lecture et en calcul. Les compétences en lecture semblent légèrement mieux perçues que celles en calcul, avec 70% des parents déclarant que leurs enfants savent très bien lire contre 67% pour le calcul. Cependant, les pourcentages de parents affirmant que leurs enfants savent bien lire ou calculer sont similaires (26% pour la lecture et 28% pour le calcul). Cela montre que, bien que les compétences en lecture soient légèrement mieux perçues, les compétences en calcul sont également reconnues comme étant solides.

En termes d'efficacité des programmes, 75% des parents considèrent les programmes comme très efficaces, tandis que 25% les trouvent partiellement efficaces. Cela montre une satisfaction générale élevée mais aussi une marge d'amélioration. Les parents ont exprimé des suggestions pour améliorer encore les programmes, notamment la construction de salles de classe (89%) et la distribution de kits scolaires (87%). Ces suggestions indiquent des besoins matériels importants pour soutenir et améliorer les programmes éducatifs.

En dernier ressort, l'intervention a eu un impact positif sur les compétences en lecture et en mathématiques des élèves, avec des progrès particulièrement marqués pour le groupe de Bulengo. Les parents perçoivent les programmes comme efficaces, mais soulignent également des besoins matériels pour améliorer encore les résultats. Les résultats de cette étude montrent l'importance de continuer à investir dans des programmes éducatifs et de soutien socio-émotionnel pour améliorer les compétences des élèves et répondre aux besoins des communautés.

Ce qu'il convient de retenir est que les choix de ce programme étaient risqués puisqu'il ne pouvait pas prendre en compte tous les enfants déplacés du camp de Bulengo et dont les statistiques varient à la suite des entrées et sorties incontrôlées. Cependant, étant donné que la durée de déplacement et de séjour dans le camp n'est connue de personne, ce programme est assez approprié car même après un mois de participation, les apprenants ont acquis des compétences qui les aident à s'adapter lorsqu'ils retournent à la scolarisation formelle. L'on retient ainsi que de tels programmes contribuent, dans une certaine mesure, à la *protection*, à la fois *physique*, *psychologique* et *cognitive* des enfants déplacés internes.

La mise en œuvre par différentes cohortes a rendu possible la prise en compte de plus d'enfants. Mais, il faut noter que la nécessité d'offrir un programme complet de scolarisation et d'éducation formelle s'impose si ces enfants restent pour longtemps dans le camp de déplacés internes. Cela exige un plaidoyer fort au près du gouvernement d'abord et ensuite le secteur privé et les partenaires techniques et financiers. Le besoin de mobiliser plus de ressources est impératif pour atténuer la vulnérabilité de ces enfants et de leur permettre d'être plus résilients pour la suite de leur vie.

FHI360, à travers cette étude, suggère que les leçons et bonnes pratiques identifiées par l'observation directe des acteurs sur le terrain puisse enrichir, sous le leadership des ministères en charge de l'éducation, la réflexion des acteurs éducatifs dans leur diversité pour mettre en place des *lignes directrices spécifiques* de la politique éducative en contexte de crise, y compris un *plan annuel budgétisé* pour servir d'outil de plaidoyer pour les actions futures.

A l'issue de cette étude, il y a lieu de confirmer que la mise en œuvre de programmes éducatifs alternatifs est réellement un choix difficile dans un contexte de déplacement massif de population et de ressources limitées. Cependant, ces programmes sont faisables et efficaces à condition qu'une bonne planification stratégique et adaptée soit mise en place dans un contexte difficile et de crise humanitaire.

L'enquête auprès des parents d'élèves bénéficiaires de ces programmes ont confirmé que l'intervention a bel et bien contribué à des degrés variés à la protection physique, psychologique et cognitive des enfants déplacés vivant dans des camps ou dans des familles d'accueil. L'étude conclut avec une grande satisfaction que n'importe quelle contribution est la bienvenue dans l'accompagnement de l'éducation des enfants déplacés internes du monde.

VI.3. Contributions de la recherche

De cette thèse l'on retient que :

- ❖ L'étude a documenté l'essentiel de l'intervention en faveur des enfants déplacés internes de Goma et environs pendant la mise en œuvre du projet « l'Education est la réponse de l'USAID » en 2023 et 2024 dans l'objectif de réduire les effets néfastes de la guerre du M23 sur l'éducation de ces enfants de la RDC. Cette documentation est utile pour inspirer les interventions futures.
- ❖ Le constat majeur du (pré et post) test ASER administré aux apprenants est que tous ont fait des progrès significatifs en termes des compétences académiques de base mais les déplacés internes vivant dans des camps et familles d'accueil de façon générale ont performé contre toute attente par rapport aux enfants de Goma péri-urbain.
- ❖ Cet effet positif est dû à une variété de facteurs, y compris mais non limité à, l'effet de l'intervention avec un paquet d'activités alternatifs accélérés de remédiation et de rattrapage en lecture, en mathématiques ainsi que d'autres activités ludiques et socio-émotionnelles.
- ❖ L'on note également que ces enfants déplacés internes, malgré leurs conditions de vie précaires, ont fait preuve d'une résilience impressionnante.
- ❖ L'étude invite le gouvernement et ses partenaires dans leur diversité à mobiliser plus de ressources pour l'éducation en urgence et à élaborer des *lignes directrices spécifiques* de la *politique éducative en contexte de crise* y compris un *plan annuel budgétisé* sur base des expériences réussies dans la zone.

VI.4. Recommandations pratiques aux parties prenantes

Au Gouvernement et aux autorités locales :

- ✓ Établir des espaces temporaires d'apprentissage dans les camps de déplacés et les zones touchées par la crise.
- ✓ Investir dans des programmes de soutien spécifiques pour les zones les plus touchées.
- ✓ Réduire les disparités entre les programmes scolaires des zones favorisées et non favorisées.
- ✓ Utiliser les données pour ajuster et améliorer les stratégies éducatives en temps réel.
- ✓ Elaborer un plan opérationnel budgétisé d'intervention dans le domaine de l'éducation en temps de crise pour les interventions futures avec l'appui des experts du système éducatif congolais

Aux Organisations non gouvernementales (ONG) :

- ✓ Collaborer avec les autorités locales pour mettre en place des espaces temporaires d'apprentissage.
- ✓ Fournir des ressources pédagogiques de qualité adaptées aux différents niveaux de compétence des élèves.
- ✓ Offrir un soutien psychosocial aux élèves pour les aider à surmonter les traumatismes liés à leur déplacement.

Aux Organisations internationales et humanitaires

- ✓ Mobiliser des ressources et des expertises supplémentaires pour soutenir les programmes éducatifs.
- ✓ Intégrer des technologies éducatives pour fournir un accès continu à l'éducation même dans des environnements instables.
- ✓ Mettre en place des programmes de rattrapage pour les élèves qui ont manqué l'école en raison de la crise.

Communautés locales et parents :

- ✓ Encourager l'implication des parents et de la communauté dans l'éducation des enfants.
- ✓ Organiser des ateliers pour les parents sur l'importance de l'éducation et des activités communautaires.
- ✓ Soutenir les initiatives locales pour améliorer l'accès à l'éducation.

Aux Enseignants et personnel éducatif

- ✓ Former les enseignants à des méthodes pédagogiques adaptées aux contextes de crise.
- ✓ Mettre en place des classes de soutien et des programmes de tutorat pour les élèves en difficulté.
- ✓ Instaurer des évaluations régulières pour suivre les progrès des élèves et fournir un feedback constructif.

Aux Enfants et jeunes eux-mêmes

- ✓ Participer activement aux programmes éducatifs et aux activités de soutien.
- ✓ Exprimer leurs besoins et leurs préoccupations pour aider à adapter les interventions éducatives.
- ✓ Soutenir leurs pairs en partageant des ressources et des informations utiles.

A toutes les parties prenantes :

- ✓ Créer des partenariats avec des entreprises locales pour fournir des ressources et des opportunités de formation.
- ✓ Promouvoir des campagnes de sensibilisation sur l'importance de l'éducation en situation de crise.
- ✓ Développer des programmes de mentorat pour offrir un soutien supplémentaire aux élèves déplacés.

Ces recommandations visent à créer un environnement éducatif plus résilient et inclusif, capable de répondre aux défis uniques posés par la crise au Nord-Kivu. En mettant en œuvre ces mesures, les programmes alternatifs peuvent non seulement améliorer les compétences académiques des enfants déplacés, mais aussi leur offrir un soutien essentiel pour leur bien-être global et leur développement socio-émotionnel.

VI.5. Limites de cette étude

Les limites de l'étude sur l'efficacité des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel offerts aux enfants déplacés internes à Goma/Nord-Kivu sont notables. D'abord, la non-maîtrise des effectifs des participants en raison des déplacements forcés par la guerre constitue une contrainte majeure. Cette instabilité démographique rend difficile la constitution d'un échantillon représentatif et fiable, compromettant ainsi la validité des résultats obtenus. Les bases des données des participants enregistrés en 2022, 2023 et 2024 ont été utilisés et permis d'arriver à des conclusions qui tiennent.

Ensuite, l'incapacité de soumettre l'outil ISELA (International Socio-emotional and Learning Assesment) aux enfants dès leur arrivée dans les camps empêche la réalisation d'un pré-test des compétences socio-émotionnelles. Cette lacune méthodologique limite la capacité de l'étude à mesurer avec précision les progrès réalisés par les enfants en termes des compétences socio-émotionnelles durant l'intervention, réduisant ainsi la portée comparative des conclusions sur l'efficacité des interventions pour cet aspect particulier. Ce manque a été comblé par l'enquête de

perception des parents, contenant une partie sur les compétences socio-émotionnelles et par la comparaison aux données existantes dans d'autres sites similaires du pays.

Enfin, il serait nécessaire qu'une recherche plus étendue que cette étude de cas du Nord-Kivu est envisageable dans l'avenir. Elle permettra de mieux comprendre les variations contextuelles et d'adapter les programmes en conséquence.

VI.6. Perspectives des recherches futures

Les perspectives de recherches ultérieures sur l'efficacité des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel pour les enfants déplacés internes en RDC peuvent être abordées sous plusieurs angles. De prime abord, la planification stratégique et la mobilisation des ressources sont essentielles pour garantir la durabilité et l'efficacité des programmes éducatifs. Une recherche approfondie pourrait explorer les meilleures pratiques pour mobiliser les ressources locales et internationales, ainsi que les stratégies de planification à long terme pour répondre aux besoins éducatifs des enfants déplacés internes.

Un deuxième angle qui se pencherait sur l'interaction et la collaboration entre les écoles locales et les écoles en déplacement mérite une attention particulière. Il serait pertinent d'analyser comment ces interactions peuvent être optimisées pour favoriser un échange de ressources et de compétences, et comment les écoles locales peuvent soutenir les écoles en déplacement pour offrir une éducation de qualité aux enfants déplacés.

Aussi, l'analyse de la complémentarité des compétences académiques et des compétences de vie courante est cruciale pour cette catégorie d'enfants. Les recherches pourraient se concentrer sur l'intégration de compétences de base pratiques, les compétences socio-émotionnelles, psychosociales ainsi que les compétences de vie courante dans le curriculum éducatif, afin de préparer les enfants déplacés à faire face aux défis quotidiens et à devenir des membres autonomes et résilients de la société.

L'angle de l'analyse des projets et financements innovants capables d'accroître la contribution des agences humanitaires, des ONG et des ressources nationales est une autre piste de recherche prometteuse. Il serait intéressant d'examiner comment les innovations technologiques et pédagogiques peuvent être utilisées pour améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement pour les enfants déplacés.

Enfin, le rôle des parents et des ménages dans l'intervention éducative est un aspect crucial pour obtenir des résultats significatifs. Les recherches pourraient explorer comment impliquer davantage les parents et les communautés dans le processus éducatif, et comment leur soutien peut renforcer l'efficacité des programmes éducatifs pour les enfants déplacés dans différents camps et provinces.

Que dire encore ? La planification stratégique en situation d'urgence est cruciale pour garantir une réponse éducative efficace et durable. Selon Margaret Sinclair (2003), la planification de l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction doit répondre à des défis spécifiques tels que l'accès à l'éducation, la qualité et la pertinence de l'enseignement, ainsi que la gestion des ressources humaines et matérielles. Ici, l'axe de suivi et évaluation de la stratégie nationale de l'éducation en situation d'urgence devrait être bien pris au sérieux.

L'auteur souligne l'importance de la flexibilité et de l'adaptabilité des plans éducatifs pour répondre aux besoins changeants des populations affectées. Elle met en avant la nécessité de développer des stratégies qui intègrent à la fois des objectifs à court terme pour répondre aux besoins immédiats et des objectifs à long terme pour reconstruire et renforcer les systèmes éducatifs (Sinclair, 2003).

Les chercheurs peuvent s'inspirer de ces réflexions pour définir des objectifs de recherche pertinents, tels que l'évaluation des mécanismes de coordination entre les différentes parties prenantes, l'analyse des modèles de financement durable pour l'éducation en situation d'urgence, et l'étude des approches pédagogiques innovantes qui peuvent être mises en œuvre dans des contextes de crise. En se concentrant sur ces aspects, les recherches futures peuvent contribuer à améliorer la résilience des systèmes éducatifs face aux crises et à garantir une éducation de qualité pour tous les enfants, y compris ceux déplacés par les conflits et les catastrophes naturelles.

Toutes ces pistes de recherche offrent une base solide pour développer des interventions éducatives plus efficaces et adaptées aux besoins des enfants déplacés internes à Goma et dans d'autres régions de la RDC et ailleurs. Avec de telles perspectives de recherche, il serait possible de constituer une bonne base documentaire sur les interventions éducatives diversifiées et plus informatives pour capitaliser les acquis et les bonnes pratiques en matière d'éducation en situation d'urgence dans le monde et compléter des projets intéressants que cette thèse met en exergue.

Bibliographie

- ACUDI. (2024). Rapport mensuel des activités réalisées dans les camps des déplacés internes de Bulengo et Lushagala à Goma. Janvier. <https://acudi.org/rapport-mensuel-janvier-2024-des-activites-realisees-par-acudi-dans-les-camps-des-deplaces-internes-de-bulengo-et-lushagala-en-ville-de-goma/>
- Alford, Z. (2024). Current Issues The conflict in Congo: impact on education. <https://brokenchalk.org/current-issues-the-conflict-in-congo-impact-on-education/>
- Ariège, A. (2024). Guide pour les débutant avec l'application ODK collect. <https://www.slideshare.net/slideshow/guide-pour-les-debutant-avec-l-application-odk-collect/272152378>.
- Ariège, A. (2024a). Guide d'installation et de première utilisation de l'application ODK collect. <https://www.slideshare.net/slideshow/guide-pour-les-debutant-avec-l-application-odk-collect/272152378>.
- Banque mondiale (2005). Le système éducatif de la République démocratique du Congo : Priorités et alternatives, Département du développement humain, Région Afrique.
- Banque mondiale (2015). République démocratique du Congo - Vue d'ensemble. <https://www.banquemondiale.org/fr/country/drc/overview>.
- Boimare, S. (2019). Pratiquer la psychopédagogie : Médiation, groupes et apprentissage (2e Ed.). Dunod. ISBN : 97821007882931. <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/pratiquer-psychopedagogie-mediation-groupes-et-apprentissage-0>.
- Bourassa, M., Martin, M. & Philion, R. (2021). Neurosciences et éducation : Pour apprendre et accompagner. De Boeck Supérieur, 620pages. 2e Ed. ISBN-13-9782807332393. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807328143-neurosciences-et-education>
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Capul, M. & Lemay, M. (2019). De l'éducation spécialisée. Éditions Érès. https://books.google.co.za/books/about/De_1_%C3%A9ducation_sp%C3%A9cialis%C3%A9e_NE.html?id=XWOWdWAAQBAJ&redir_esc=y.

- CADHP- Commission africaine des droits de l'homme et des peuples (2024). Communiqué de presse sur la situation des personnes déplacées internes dans l'Est de la République Démocratique du Congo, particulièrement dans les villes de Sake et Goma du 16 février 2024. <https://achpr.au.int/fr/news/communiquede-presse/2024-02-16/communiquede-presse-sur-la-situation-des-personnes-deplacees>.
- Chelpi-den Hamer, M., Fresia, M. et Lanoue, E. (2010). Éducation et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, 2/54. Presses de Sciences Po. <https://shs.cairn.info/revue-autrepart-2010-2?lang=fr>
- CPL & CEI – Center for Professional Learning & Childhood Education International (2022a). L'apprentissage socio-émotionnel à l'école. <https://ceinternational1892.org/wp-content/uploads/2022/08/FINAL-1-FR-Introduction.pdf>
- CPL & CEI (2022b). Apprentissage Social et Émotionnel et Soutien Psychosocial pour un Apprentissage Holistique de Qualité. <https://inee.org/sites/default/files/resources/%5BFR%5D%20Social%20and%20Emotional%20Learning%20Psychosocial%20Support%20for%20Quality%20Holistic%20Learning.pdf>
- Crahay, M., & Dutrévis, M. (2015). *Psychologie des apprentissages scolaires* (2e éd.). De Boeck Supérieur. ISBN 97828073000401. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807300040-psychologie-des-apprentissages-scolaires>.
- Dembélé, M. « La scolarisation empêchée, face cachée des déplacements de populations : l'exemple du Mali », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 87 | septembre 2021, mis en ligne le 01 septembre 2022, consulté le 13 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ries/10740> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.10740>
- DFID, UNICEF & UNESCO (2013). *Enfants et adolescents en dehors de l'école en République Démocratique du Congo, Rapport de l'enquête nationale*, UNICEF/NY.
- Donnelly, C. & Dhingra, R. (2024). Optimiser la situation actuelle du financement humanitaire pour soutenir les communautés déplacées. *Financement de la réponse au déplacement*. International Rescue Committee. <https://www.fmreview.org/financement-reponse-deplacement/donnelly-dhingra/>
- FHI 360. (2024). Violence in the Democratic Republic of the Congo has cost children 2-plus years of education. <https://www.fhi360.org/news/violence-in-the-democratic-republic-of-the-congo-has-cost-children-2-plus-years-of-education/>

- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de psychologie*, 511(1), 15-29. [https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2011-1-page-15?lang=fr\[1\]\(https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2011-1-page-15?lang=fr\).](https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2011-1-page-15?lang=fr[1](https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2011-1-page-15?lang=fr).)
- Gentaz, E. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant : Comment les développer ? *Les Cahiers Dynamiques*, 1(71), 24-32. [https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2017-1-page-24?lang=fr\[1\]\(https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2017-1-page-24?lang=fr\).](https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2017-1-page-24?lang=fr[1](https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2017-1-page-24?lang=fr).)
- Géotribu (2021). ODK pour la collecte de données géo dans PostGIS. https://geotribu.fr/articles/2021/2021-06-22_odk_postgis_2/.
- GGHEE (2020). Santé mentale et soutien psychosocial et apprentissage socio-émotionnel. <https://eiehub.org/fr/education-dans-les-situations-durgence-sante-mentale-et-soutien-psychosocial-smsps-et-apprentissage-socio-emotionnel-ase>
- GGHEE (2024). Déplacement. <https://eiehub.org/fr/education-dans-les-situations-durgence-et-enfants-deplaces>.
- GPE & IDMC (2023). Soutenir l'accès et le maintien des enfants à l'éducation dans les contextes d'urgence, de fragilité ou de conflit. Document de travail de l'étude exploratoire. GPE-Knowledge, Innovation and Exchange. <https://www.gpekix.org/sites/default/files/Media%20Document/2023%20GPE%20KIX%20Working%20Paper%20EiE%20-%20FINAL-FR.pdf>
- Gutcher, L. et Sona, S.(2023). Conflict in eastern DRC is having a devastating impact on children's education. UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/conflict-eastern-drc-having-devastating-impact-childrens-education>
- HEAL Africa & UNFPA (2024). Amélioration du bien-être des jeunes déplacés internes à Goma : Les réalisations majeures. <https://healafricardc.org/notre-activite/amelioration-du-bien-etre-des-jeunes-deplaces-internes-a-gome-les-realizations-majeures-healafrica-unfpa-176>.
- Hot Toolbox (2023). Aperçu sur la collecte de données à l'aide de ODK. https://toolbox.hotosm.org/fr/pages/2_field_mapping_prep/2_5_overview_data_collection_using_odk_collect/
- Hummel, T. (2022). Going all in on AltEd: 10 trends in alternative education. *Acceleration Academies*.[https://info.accelerationacademies.org/blog/alt-ed-trends\[1\]\(https://info.accelerationacademies.org/blog/alt-ed-trends\).](https://info.accelerationacademies.org/blog/alt-ed-trends[1](https://info.accelerationacademies.org/blog/alt-ed-trends).)
- IDMC (2024). Rapport mondial sur le déplacement interne 2024. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2024-francais/>

- INEE (2016). Le soutien psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel dans les contextes affectés par des crises. https://inee.org/sites/default/files/ressources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_FRE_v5.3.pdf
- INEE (2019). Module de formation de l'INEE sur soutien psychosocial et l'apprentissage social et émotionnel en contextes d'urgence. <https://inee.org/fr/ressources/module-de-formation-de-linee-sur-sps-ase>
- INEE (2021). Éducation formelle-non formelle pour les adolescents et les jeunes dans les situations de crise et de conflit : une proposition de taxonomie. <https://inee.org/fr/glossaire-ESU/education-formelle>.
- INEE (2023). Se centrer sur l'apprenant pour une plus grande transformation. Document de politique. <https://inee.org/sites/default/files/ressources/INEE%20%20Centering%20the%20Learner%20Policy%20Brief%20FR%20v1.0%20LowRes.pdf>
- INS (2018). Rapport de l'enquête E-QUIBB de l'Institut national de la statistique. Kinshasa.
- Jenkins, R. (2024). Education in crisis: How crises around the world are impacting children's learning. <https://www.unicef.org/blog/education-crisis-how-crises-around-world-are-impacting-childrens-learning>.
- Kaboré, A., Ouédraogo, F. et Ouédraogo, A. (2024). Education en situation d'urgence au Burkina Faso : des stratégies des acteurs à la mobilisation des partenaires au développement. *Education en contexte de crise*. 293-301, l'Harmattan, Paris.
- Kone, I. (2024). Kobo toolbox description de l'utilisation. Issakakone7. <https://www.slideshare.net/slideshow/kobotoolbox-description-de-lutilisation/266475496>.
- Kurian, N. (2020). 'My teachers didn't notice': Nurturing the well-being of internally displaced children through trauma-informed education. REACH at Harvard Graduate School of Education. <https://www.reach.gse.harvard.edu/blogs/migration-displacement/series/nurturing-the-wellbeing-of-internally-displaced-children-through-trauma-informed-education/>
- Mapcarta.com (2024). Carte topographique de Goma. <https://fr-fr.topographic-map.com/map-pkm5gt/Goma/>
- MINEPSP-RDC (2014). Système éducatif national en RDC. Pour une éducation au service de la croissance et de la paix en République Démocratique du Congo. <https://www.unicef.org/drcongo/rapports/syst%C3%A8me-%C3%A9ducatif-national-en-rdc>
- Mlaba, K. (2023). How do war & conflict impact education? Global Citizen. <https://www.globalcitizen.org/en/content/how-do-war-conflict-impact-education/>

- Muabila, B.B, L. (2024). Prise en charge scolaire des enfants en contexte de post-conflit à Kikwit (RDC). Analyse des expériences de déplacés du conflit « Kamuina Nsapu ». *Education en contexte de crise*. 293-301, l'Harmattan, Paris.
- Nader-Grosbois, N., Houssa, M., Jacobs, E. et Mazzone, S. (2016). Comment soutenir efficacement les compétences émotionnelles et sociales d'enfants à besoins spécifiques en milieu préscolaire et scolaire ? <https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2016-4-page-295?lang=fr>
- Nkongolo, C. (2018). Analyse du volume de l'aide extérieure sur le système éducatif de la République Démocratique du Congo, Mémoire, Université Protestante du Congo. Kinshasa.
- Novelli, M., & Cardozo, M.T.L. (2008). Conflict, education and the global south: New critical directions. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 473-488. doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.01.004
- OIM (2024). Matrice de suivi des déplacements en RDC. Evaluation rapide de la crise du M23- Rapport#15. Province du Nord-Kivu. https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbd11461/files/reports/20240301_Crisis%20analyse%20M23_FR_FINAL_0.pdf
- ONU. (2024). RDC : 1,3 million de personnes déplacées par les violences dans l'Est. L'actualité mondiale : Un regard humain. <https://news.un.org/fr/story/2024/03/1144351>.
- PAG (2024). Programme d'actions du gouvernement 2024-2028. <https://gouvdev-rdc.net/web/actes-administrative>.
- Pinard, R., Potvin, P. & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82. <https://doi.org/10.7202/1085563ar>.
- Pluye, P. (2019). Cadre conceptuel pour l'intégration des phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs. *Évaluation des interventions de santé mondiale*, 187-212. IRD Éditions. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evalsantemondiale/chapter/integration/>
- Pon, C., D'Aoust, S. et Cameron, L. (2024). Programmes d'éducation accélérée pour les enfants et les jeunes non scolarisés : témoignages de praticiens. Programme Mondial pour l'Éducation. <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/programmes-education-acceleree-enfants-jeunes-non-scolarises-temoignages-praticiens>
- Poncelet M., André, G. et Herdt, T. (2010). La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience. *Autrepart* (54). Paris.

- Radio Okapi (2024). Plus de 135 000 nouveaux déplacés à Goma à la suite de la résurgence de la violence armée à Masisi et Rutshuru. <https://www.radiookapi.net/2024/02/10/emissions/magazine-un/plus-de-135-000-nouveaux-deplaces-goma-la-suite-de-la-resurgence-de>.
- RDC (2022). Rapport d'état du système éducatif national (RESEN-RDC III). UNICEF - UNESCO - IPE Pôle de Dakar.
- RFI (2023). RDC: à Goma, la guerre du M23 a un impact socio-économique lourd. Actualités du 14 août 2023 avec William Basimike envoyé spécial de RFI à Goma. <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20230814-rdc-%C3%A0-goma-la-guerre-du-m23-a-un-impact-socio-%C3%A9conomique-lourd>.
- Reynard, M. (2020). L'éducation en situations de crise. Rapport de la délégation suisse de l'Assemblée parlementaire de la francophonie. https://apf-francophonie.org/sites/default/files/2023-01/rapport_sur_l_education_en_situations_de_crise.pdf
- Sangwa, J-P. (2024). Efficacité des programmes alternatifs offerts aux enfants déplacés internes dans le camp de Bulengo à Goma : quels choix pour minimiser les effets collatéraux de la guerre de M23 sur l'éducation des enfants au Nord-Kivu/RDC en 2023, et après ? *Education en contexte de crise*. 271-279, l'Harmattan, Paris.
- Save the Children. (2023). Psychosocial Support for Children in Conflict Zones.
- Terre des hommes (2017). Prise en main d'Open Data Kit (ODK) et de Kobo Toolbox. https://www.im-portal.org/sites/alnap/files/content/attachments/2021-05-25/Tdh_MDC_Module-2_Vue-d-ensemble-ODK-Collect-Kobo_1801.pdf.
- Terre des hommes (2017a). La collecte de données mobile avec Open Data Kit et Kobo Toolbox. https://www.im-portal.org/sites/alnap/files/content/attachments/2021-05-25/Tdh_MDC_Module-1_Introduction_1801.pdf.
- UNESCO (2020). Les impacts du déplacement interne sur l'éducation en Afrique subsaharienne. <https://api.internal-displacement.org/sites/default/files/inline-files/2020%20background%20paper%20FINAL%20IDMC%20FRENCH.pdf>
- UNICEF (2018). Education en RDC. Analyse des données pour l'apprentissage et l'équité : focus sur les filles. <https://m365.cloud.microsoft/chat?fromcode=cmc&redirectid=83070A54F08047D8B67FDF956B897789&auth=2&internalredirect=CCM>
- UNICEF (2020). Enfants migrants et déplacés. <https://www.unicef.org/fr/enfants-migrants-refugies-deplaces>.

- UNICEF (2022). Education, Children on the move and Inclusion in Education. <https://www.unicef.org/media/115551/file/Education,%20Children%20on%20the%20move%20and%20Inclusion%20in%20Education.pdf>.
- UNICEF (2023). Education in Emergencies: Global Education Monitoring Report. Education for Refugees and Displaced Persons.
- UNICEF. (2023a). Education in Emergencies: Ensuring Learning Continues in Crisis Situations.
- UNOCHA (2024). République démocratique du Congo : Personnes déplacées internes et retournées, juillet. <https://www.unocha.org/publications/report/democratic-republic-congo/republique-democratique-du-congo-personnes-deplacees-internes-et-retournees-juillet-2024>
- USAID (2018). Basic Education Policy. <https://www.usaid.gov/education/policy>.
- USAID (2019). Education in Crisis and Conflict. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605447.pdf>
- Vygotski, L. S. (2004). Lectures et perspectives de recherches en éducation. (O. Anokhina & M. Brossard, Trad.). Presses Universitaires du Septentrion.
- Yonemura, A. & Kallon, C. (2016). L'Education dans les situations d'urgence et les crises prolongées en Afrique subsaharienne: développement inclusif, réactif et résilient des services d'éducation pour tous. Document de travail. UNESCO, Bureau régional pour l'éducation en Afrique, Dakar.
- Zaidi, Z., N. (2022). Des enfants déplacés retrouvent enfin l'école à Goma. <https://www.dw.com/fr/rdc-goma-deplaces-enfants-ecoles-guerre-m23/a-64173158>
- Zerika, S., Moody, Z. et Darbellay, F. (2022). Les pédagogies « alternatives » au prisme de trois études de cas. *Recherches & éducations*. Varia <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.12353>

Annexes

Annexe 1- Résultats ASER Lecture et Mathématiques (2022-2023)

Résultats ASER-Lecture

Lecture								
B: Baseline (pré-test)	GOMA PERIURBAIN		MWESO BULENGO		BULENGO		ALL	
E: Endline (post-test)	B	E	B	E	B	E	B	E
Lettres (10 items)	6.51	9.57	4.53	8.74	3.14	9.12	4.71	9.32
Mots (10 items)	2.94	8.41	1.69	7.62	1.54	7.96	2.18	8.16
Phrases (4 items)	0.70	2.79	0.51	3.08	0.50	3.14	0.60	2.98
Texte (% élèves qui l'ont lu)	0.05	0.68	0.08	0.70	0.03	0.69	0.04	0.69

	Goma peri-urbain		Mweso-Bulengo		Bulengo		Global	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Lettres (10 items)	65%	96%	45%	87%	31%	91%	47%	93%
Mots (10 items)	29%	84%	17%	76%	15%	80%	22%	82%
Phrases (4 items)	18%	70%	13%	77%	13%	78%	15%	74%
Texte (% élèves qui l'ont lu)	5%	68%	8%	70%	3%	69%	4%	69%

	Lettres (10 items)		Mots (10 items)		Phrases (4 items)		Texte (% élèves qui l'ont lu)	
	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test
GOMA PERIURBAIN	65%	96%	29%	84%	18%	70%	5%	68%
MWESO BULENGO	45%	87%	17%	76%	13%	77%	8%	70%
BULENGO	31%	91%	15%	80%	13%	78%	3%	69%

Résultats ASER-Mathématiques

Maths								
B: Baseline (pré-test)	GOMA PERIURBAIN		MWESO BULENGO		BULENGO		ALL	
E: Endline (post-test)	B	E	B	E	B	E	B	E
Nombres (10 items)	6.50	8.70	4.20	8.12	2.72	8.05	4.48	8.35
Addition (8 items)	3.03	6.60	1.77	6.58	1.37	6.59	2.14	6.59
Soustraction (8 items)	1.75	5.82	0.85	6.16	0.66	6.25	1.16	6.05
Multiplication et Division (9 items)	1.14	5.10	0.43	6.26	0.32	6.37	0.70	5.78

	Goma peri-urbain		Mweso-Bulengo		Bulengo		Global	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Nombres (10 items)	65%	87%	42%	81%	27%	81%	45%	84%
Addition (8 items)	38%	83%	22%	82%	17%	82%	27%	82%
Soustraction (8 items)	22%	73%	11%	77%	8%	78%	14%	76%
Multiplication et Division (9 items)	13%	57%	5%	70%	4%	71%	8%	64%

	Nombres (10 items)		Addition (8 items)		Soustraction (8 items)		Multip & Div (9 items)	
	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test	Pre test	Post Test
GOMA PERIURBAIN	65%	87%	38%	83%	22%	73%	13%	57%
MWESO BULENGO	42%	81%	22%	82%	11%	77%	5%	70%
BULENGO	27%	81%	17%	82%	8%	78%	4%	71%

Annexe 2- Test ASER – Lecture en français²

STIMULIS DU TEST ASER-LECTURE/MATHEMATIQUES

STIMULIS POUR LA LECTURE DU FRANCAIS

Mots : Niveau 2

Table	Mère
Fatuma	banane
pile	safi
ramasse	pipe
	tomate
	patate

Phrases : Niveau 3

Papa a la pipe.
Dada va à l'école.
René ramasse la patate.
Lili va à lemera.

Phrases : Niveau 3

Papa a la tomate.
Ma mère pile.
Tito tâte la tête de papa.
Safi a la banane.

Lettres : Niveau 1

a	l	k	
	m	s	
b	t	v	f

Paragraphe : Niveau 4

Ma mère a la banane et la tomate. Elle prépare le repas a safi qui ira à remera.

² Notons que le test ASER-lecture a été fait en version swahili pour les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année primaire.

Annexe 3- Test ASER – Mathématiques en français

STIMULIS POUR LES MATHS

ADDITION : Niveau 2

$1 + 3 =$

$7 + 37 =$

$4 + 3 =$

$19 + 50 =$

$54 + 46 =$

$28 + 32 =$

$83 + 17 =$

$50 + 50 =$

SOUSTRACTION : Niveau 3

$20 - 6 =$

$15 - 7 =$

$45 - 7 =$

$70 - 30 =$

$100 - 25 =$

$9 - 4 =$

$18 - 10 =$

$38 - 18 =$

NOMBRES : Niveau 1

20

10

29

42

65

72

33

7

80

MULTIPLICATION ET DIVISION: Niveau 4

$3 \times 6 =$

$20 \times 5 =$

$9 \times 2 =$

$99 : 3 =$

$100 : 2 =$



$25 \times 3 =$

$50 : 2 =$

$20 : 2 =$


$45 \times 2 =$

Annexe 4 - Questionnaire d'enquête d'appréciation des programmes offerts aux enfants déplacés internes auprès des parents/responsables

Enquête-Sondage d'opinion	
 	
Cher partenaire/parent	
<p>En tant qu'acteur important (responsable/parent d'élève), ce que vous pensez de la qualité de la composante « Tutorat » du projet Elimu ni Jibu ya USAID en RDC est une information cruciale pour l'avenir des enfants congolais. Nous serons reconnaissants si vous contribuez à cette enquête et vous méritez bien ce rôle! Nous vous remercions d'avance.</p> <p>Consigne : Idéalement chaque acteur peut noter lui-même ces données en réponses aux questions sur ce formulaire sinon, l'agent du projet le complète à sa présence. Le nom est facultatif. La confidentialité totale est garantie pour qui le souhaite.</p>	
0. Case d'identification	
0.1. Noms/sobriquet - enquêté	
0.2. Territoire d'origine	
0.3. Niveau d'étude l'enquêté (e)	
0.4. Sexe +Age de l'enquêté (e)	
I. Participation au programme	
1. Est-ce que votre enfant a participé au programme de tutorat dans le camp depuis 2023?	(1) Oui (2) Non
II. Comportement et protection	
2. A quels risques pensez-vous que votre enfant a échappé lorsqu'il a été admis au programme de tutorat ?	
<input type="checkbox"/> Noyade(1) <input type="checkbox"/> Vagabondage (2) <input type="checkbox"/> Ignorance et perte de ses anciennes connaissances (3) <input type="checkbox"/> Sentiments négatifs divers pouvant affectés sa vie (4) Commentaire :	
3. Quels sentiments avez-vous observés depuis que votre enfant a participé au programme de tutorat?	
<input type="checkbox"/> Anxiété, pleures, peur, panique, rancœur, brutalité (1) <input type="checkbox"/> Joie, satisfaction, liberté, calme, tranquillité, plein d'espérance (2) <input type="checkbox"/> Epanouissement, courage, engagement à l'apprentissage (3) <input type="checkbox"/> Autres sentiments positifs (4) Commentaire :	
III. Apprentissage et acquisition	
4. Quelles disciplines scolaires que votre enfant a suivi dans ce programme de tutorat ?	
<input type="checkbox"/> Mathématiques (1) <input type="checkbox"/> Lecture (2) <input type="checkbox"/> Sciences et autres branches (3) <input type="checkbox"/> Jeux et bricolages instructifs (4) Commentaire :	
5. Comment avez-vous apprécié les compétences en lecture et en mathématiques à la fin de ce programme de tutorat selon sa classe ?	
<input type="checkbox"/> Lire et calculer très bien (1) <input type="checkbox"/> Lire et calculer bien (2) <input type="checkbox"/> Lire et calculer un peu bien (3) <input type="checkbox"/> Incapable de lire et de calculer (4) Commentaire :	
IV. Efficacité et amélioration du programme	
6. Quelle est selon votre compréhension l'utilité du programme de tutorat dans les camps des déplacés?	
<input type="checkbox"/> Empêche l'oubli des acquis scolaires précédents chez l'enfant(1) <input type="checkbox"/> Renforce la lecture/écriture, les maths et autres chez l'enfant (2) <input type="checkbox"/> Protège l'enfant contre les accidents, la disparition, l'oisiveté, ... (3) <input type="checkbox"/> Préserve l'esprit de discipline et de socialisation avec les amis (4) Commentaire :	
7. A quel degré croyez-vous que le programme de tutorat soit vraiment efficace pour aider les enfants déplacés avant d'être placés dans les écoles?	
<input type="checkbox"/> Très élevé(1) <input type="checkbox"/> Elevé (2) <input type="checkbox"/> Moyen (3) <input type="checkbox"/> Bas(4) <input type="checkbox"/> Très bas(5) Commentaire :	
8. Qu'est-ce qui peut être ajouté ou amélioré dans ce programme de tutorat pour le bien-être de l'enfant ?	
<input type="checkbox"/> La construction de salles de classes <input type="checkbox"/> La distribution de plus de kits scolaires <input type="checkbox"/> L'achat de l'uniforme scolaire <input type="checkbox"/> Le paiement d'une prime aux enseignants ne recevant pas leur salaire Commentaire :	

Annexe 5 - Questionnaire ISELA simplifié – Questions sélectionnées pour l'élève

Code	Question	Réponse
B18	As-tu déjà dû travailler pour gagner de l'argent afin de faire vivre ta famille ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
B19	As-tu déjà dû manquer l'école pendant un mois ou plus?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
B20	As-tu déjà dû quitter ta maison parce qu'elle n'était pas sûre ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
B21	As-tu déjà vécu dans une communauté où tu ne te sentais pas en sécurité ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
B22	As-tu déjà vécu dans une maison où les gens crient ou se grondent ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
B23	As-tu déjà vécu dans une maison où les gens se bousculent, se giflent ou se jettent quelque chose ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
B24	As-tu déjà eu faim parce qu'il n'y avait pas assez de nourriture à manger ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
B25	Est-ce qu'un membre de ta famille a déjà été absent de son domicile pendant plus de six mois ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C2	Parles-tu à quelqu'un à la maison quand tu es triste ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C3	Parles-tu à quelqu'un d'autre à la maison quand tu es triste ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C4	Demandes-tu de l'aide à quelqu'un à la maison lorsque tu as un problème ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C5	Demandes-tu de l'aide à quelqu'un d'autre à la maison lorsque tu as un problème avec un ami ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C6	Lorsque tu travailles sur quelque chose de difficile, demandes-tu de l'aide à quelqu'un à la maison ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C7	Lorsque tu travailles sur quelque chose de difficile, demandes-tu de l'aide à quelqu'un d'autre à la maison ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C8	Sais-tu quand une personne de ton foyer se sent triste ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C10	Parles-tu à tes amis quand tu es triste ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C11	Lorsque tu as un problème avec un autre enfant, demandes-tu de l'aide à l'un de tes amis ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C12	Lorsque tu travailles sur quelque chose de difficile, demandes-tu de l'aide à l'un de tes amis ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C13	Sais-tu quand ton meilleur ami se sent triste ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C15	Parles-tu à un adulte de ton école ou de ta communauté lorsque tu es triste ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C16	Demandes-tu de l'aide à un adulte de ton école ou de ta communauté lorsque tu as un problème avec un ami ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C17	Lorsque tu travailles sur quelque chose de difficile, demandes-tu de l'aide à un adulte de ton école ou de ta communauté ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
C18	Sais-tu quand un adulte de ton école ou de ta communauté se sent triste ?	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
D1	Peux-tu me dire une chose que tu fais pour te calmer lorsque tu es en colère ou mécontent ? <i>Si la réponse n'est pas claire, demandez : Qu'est-ce que tu fais pour te calmer ?</i>	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.

D2	Peux-tu me dire une autre chose que tu fais pour te calmer lorsque tu es en colère ou mécontent ? <i>Si la réponse n'est pas claire, demandez : Qu'est-ce que tu fais pour te calmer ?</i>	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
D3	Y a-t-il autre chose que tu fais pour te calmer lorsque tu es en colère ou mécontent ? <i>Si la réponse n'est pas claire, demandez : Qu'est-ce que tu fais pour te calmer ?</i>	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
E1	Maintenant, regarde attentivement cette image. Que ressent cette fille en ce moment ? <i>Si l'enfant nomme une action (comme "pleurer") et non une émotion (comme "triste"), répétez la question.</i> 	1: Correcte 0: Incorrecte 88: Ne sait pas. 99: Pas de réponse.
E2	Que ferais-tu pour l'aider à se sentir mieux ? <i>Si la réponse n'est pas claire, demandez : Qu'est-ce que tu ferais pour lui permettre de se sentir mieux ?</i>	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.
E3	Y a-t-il autre chose que tu ferais pour l'aider à se sentir mieux ? <i>Si la réponse n'est pas claire, demandez : Qu'est-ce que tu ferais pour lui permettre de se sentir mieux ?</i>	1: Oui. 88: Ne sait pas. 0: Non. 99: Pas de réponse.

Annexe 6 – Exemples des espaces temporelles d'apprentissage pour les EDIs (2023)



Annexe 7 – Passation des tests ASER et ISELA en images



Pour citer cette étude :

Sangwa, G., J-P. (2025). Efficacité des programmes alternatifs d'éducation et d'appui socio-émotionnel offerts aux enfants déplacés internes à Goma/Nord-Kivu (2023-2024). Thèse de doctorat en Education & Pédagogie, Université de Selinus, Ragusa.