

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ACCÈS, PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ET SENTIMENT DE SÉCURITÉ DES
ÉLÈVES DU PROGRAMME D'ÉDUCATION ACCÉLÉRÉE DU CAMP DE
RÉFUGIÉS DE DADAAB AU KENYA.

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

OLIVIER ARVISAIS

NOVEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À tous ceux et celles qui ont dû trouver refuge.

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur de recherche Patrick Charland pour son soutien indéfectible et sa grande disponibilité. Il n'a jamais cessé de m'appuyer, et ce, même s'il devait avoir de sérieux doutes lorsque je persistais dans la réalisation un projet de recherche un peu fou et improbable.

Merci aussi à mon codirecteur François Audet pour son soutien, sa confiance et pour toutes les opportunités qu'il m'a offert.

Merci à Yannick Skelling Desmeules pour son amitié, sa rigueur et son expertise.

Merci à cette formidable équipe de jeunes chercheurs réfugiés Hassan Rashid Mudey, Hamdi Abdirahman, Ahmad Abdullah Moh'd, Hibo Ali Hashi, Shamso Abdirahman, Hassan Noor Hussein, Isnino Sirat Jilal et Fatuma Moh'd Odey. Vous m'avez inspiré par votre courage, votre résilience et votre volonté à soutenir votre communauté. À ce jour, notre collaboration reste un fait marquant de mon parcours académique. Je m'estime privilégié d'avoir pu vivre cette expérience.

Merci aussi à Abdirizak Abdullahi Salat pour son travail de coordination, mais surtout sa bienveillance et son dévouement dans le soutien de ses frères et sœurs somaliens.

Je tiens aussi à remercier l'Équipe de recherche en éducation scientifique et technologique (ÉREST), la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC), l'Observatoire canadien sur les crises et l'action humanitaires (OCCA), la Faculté des sciences de l'éducation et le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR) pour leur soutien.

Aussi, je souhaite remercier le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), la Fondation de l'UQAM et la Fondation Desjardins, qui m'ont offert un soutien financier me permettant de me consacrer pleinement à mes études.

Je remercie Ann Scowcroft qui m'a offert sa confiance et son amitié, mais surtout sans qui rien de tout cela n'aurait été possible.

Cet accomplissement, je le dois également à mes amis, à mes parents et à ma famille.

D'abord, je souhaite rendre hommage à ma mère et à mon père, pour leur soutien sans fin, leur amour et leur grande ouverture lorsqu'un jour leur fils de 19 ans leur a annoncé qu'il partait de la maison vers un univers qui leur était inconnu pour faire d'obscures études arabes à l'Université de Montréal.

Aussi, je souhaite souligner l'apport déterminant de mon amoureuse qui m'a inspiré et convaincu que, tout comme elle, je pouvais me lancer dans cette aventure, malgré toutes les embûches vécues lors de ma maîtrise. Annie, tu auras été durant toutes ces années d'étude et tu continues d'être mon modèle et mon repère dans la tourmente.

Enfin, merci à mes collègues et amis Jean-Philippe Ayotte-Beaudet, Lorie-Marlène Brault Foisy et Geneviève Allaire-Duquette sans qui rien n'aurait été pareil. Je n'aurais pu mieux tomber. Votre excellence m'aura constamment inspiré et convaincu de me dépasser.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 L'éducation, un droit fondamental protégé par les conventions internationales .	7
1.2 L'Éducation pour tous, un engagement de la communauté internationale.....	12
1.3 Les conflits armés et leur impact sur l'éducation	15
1.4 L'éducation en situation d'urgence	16
1.5 La réforme du secteur de l'humanitaire des Nations unies.....	18
1.6 Le « cluster » et sa multitude d'acteurs	19
1.7 Un champ de recherche en développement	21
1.8 La nature des données disponibles sur cet enjeu	24
1.9 La persévérance scolaire en camp de réfugiés.....	27
1.10 Problème et objectif général de recherche.....	30
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	31
2.1 La sensibilité théorique.....	31
2.2 Les concepts sensibilisateurs	32
2.2.1 Le concept d'éducation en situation d'urgence.....	32
2.2.2 Le concept de crise.....	33
2.2.3 Le concept d'urgence humanitaire	34

2.2.4	Les concepts de réfugié, de demandeur d'asile, de personne déplacée et d'apatride	35
2.2.5	Les concepts de risque, menace et sentiment de sécurité.....	36
2.2.6	L'éducation comme moyen de protection.....	37
2.2.7	Les concepts d'éducation formelle, non formelle et informelle	39
2.2.8	Le concept d'éducation accélérée	41
2.2.9	Le concept de persévérance scolaire	43
2.3	Revue de la littérature	44
2.3.1	La violence envers les enfants en contexte d'urgence humanitaire	45
2.3.2	Le postulat de la protection	46
2.3.3	Les espaces sécuritaires.....	47
2.3.4	L'éducation communautaire.....	47
2.3.5	La qualité des enseignants.....	48
2.3.6	La barrière linguistique	50
2.3.7	Les perspectives de recherche.....	51
2.3.8	Objectifs spécifiques de recherche.....	53
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		54
3.1	Mise en contexte	54
3.2	La méthode générale.....	56
3.3	La sélection du cas	59
3.3.1	Afrique subsaharienne et le complexe de Dadaab au Kenya	59
3.3.2	Réfugiés et politique d'éducation non formelle au Kenya.....	62
3.3.3	Le programme d'éducation accélérée dans le Camp de Dadaab.....	64
3.4	Le devis méthodologique.....	65
3.5	La première phase (qualitative)	68
3.5.1	Les participants à la recherche	68
3.5.2	L'instrumentation (les entretiens de recherche)	70
3.6	Analyse des données de la première phase (qualitative)	72
3.6.1	Le codage à trois niveaux.....	73
3.6.2	Les critères de scientificité et la validité	77
3.7	La deuxième phase (quantitative)	78
3.7.1	L'instrumentation (le questionnaire d'enquête)	78
3.7.2	Les participants à la recherche	79
3.7.3	La validité du questionnaire	81
3.8	L'analyse des données de la deuxième phase (quantitative)	84

CHAPITRE IV PREMIER ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE	86
CHAPITRE V SECOND ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE	140
CHAPITRE VI DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE.....	162
10.1 Un rappel des objectifs de la thèse	162
10.2 Discussion quant aux apports inédits de la recherche	163
10.2.1 Les facteurs causant l'absentéisme	163
10.2.2 Les horaires flexibles et la persévérance scolaire	167
10.2.3 Le rapatriement volontaire et le décrochage scolaire.....	169
10.2.4 L'effet des grossesses précoces et du mariage forcé.....	169
10.2.5 Un enseignement centré sur l'élève	170
10.2.6 Le régime linguistique et la persévérance scolaire	171
10.2.7 La distance comme obstacle à l'éducation.....	171
10.2.8 La distance et l'intimidation	173
10.2.9 Protection et sentiment de sécurité.....	173
10.3 Les limites de la recherche	175
10.4 Les pistes prospectives	179
ANNEXE A PROTOCOLE ET CANEVAS D'ENTRETIEN	182
ANNEXE B QUESTIONNAIRE	192
ANNEXE C FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	204
APPENDICE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	210
APPENDICE B DÉCLARATION DES COAUTEURS.....	212
APPENDICE C PREUVES DE SOUMISSION DES ARTICLES	215
RÉFÉRENCES.....	217

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.2.1 Cheminement du programme d'éducation accélérée.....	41
Figure 3.1 Plan du complexe de Dadaab et de ses cinq camps	61
Figure 3.2 Devis exploratoire séquentielle.....	67
Figure 3.3 Exemple de codage in vivo pour le concept de travail domestique.....	74
Figure 3.4 Exemple de mémo	76

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1.1 Le régime de droits des réfugiés et ses prescriptions propres à l'éducation	11
Tableau 1.2 Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT)	13
Tableau 1.3 Liste des acteurs impliqués dans des initiatives d'éducation dans le camp de Zaatari en Jordanie	21
Tableau 1.4 Le pourcentage d'enfants avec des besoins particuliers dans les écoles du camp de Sherkole en Éthiopie	26
Tableau 2.1 Éducation formelle, non formelle et informelle	40
Tableau 3.1 Données sur la situation de l'éducation à Dadaab (Flemming, 2017)	64
Tableau 3.2 Caractéristiques des participants	80
Tableau 3.3 Validité interne du questionnaire pour les items correspondant à l'échelle	82
Tableau 3.4 Validité interne du questionnaire pour les items ne correspondant pas à l'échelle	83

Tableau 3.5 Validité interne du questionnaire pour le sentiment de sécurité	84
---	----

Tableau 3.6 Stratégie de collecte des données	85
---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ARS	Approche de responsabilité sectorielle
BHER	Borderless Higher Education for Refugees
DUDH	Déclaration universelle des droits de l’homme
EPT	Éducation pour tous
ESU	Éducation en situation d’urgence
HCR	Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies
ISU	Institut de statistique de l’UNESCO
MTE	Méthodologie de la théorisation enracinée
ODD	Objectifs de développement durable
OI	Organisations internationales
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé

ONG	Organisation non gouvernementale
ONGi	Organisation non gouvernementale internationale
ONU	Organisation des Nations unies
PAM	Programme alimentaire mondial
PEA	Programme d'éducation accélérée
RDC	République Démocratique du Congo
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UE	Union européenne
UNDSS	United Nations Department for Safety and Security
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance

RÉSUMÉ

Les programmes d'éducation accélérée constituent l'une des réponses les plus importantes afin de surmonter la problématique du faible taux de scolarisation des enfants et des jeunes victimes d'une crise humanitaire prolongée et vivant en camp de réfugiés. Pourtant, plusieurs soulignent encore aujourd'hui le manque de recherche portant sur l'effet de ces programmes, selon leurs modalités diverses de mise en œuvre. En effet, ces derniers prennent des formes variées d'un pays ou d'une région à l'autre. Ils ont parfois lieu en partenariat avec les autorités nationales et locales ou encore avec des organisations non gouvernementales locales ou internationales. Ils offrent dans certains cas une certification officielle, mais il arrive qu'aucune reconnaissance ne soit offerte. Par contre, même si ces programmes semblent varier en structure et en profils de sortie, deux tendances leur semblent communes : ils affichent de faibles présences en classe et des taux de décrochage importants.

Cette thèse présente des résultats inédits pouvant améliorer les connaissances sur ces programmes. Spécifiquement, elle s'intéresse aux raisons qui empêchent les enfants et les jeunes de poursuivre leurs études dans le cadre du programme d'éducation accélérée du camp de réfugiés de Dadaab au Kenya. Les connaissances produites dans le cadre de cette étude permettent de mieux comprendre les facteurs qui entravent l'accès à l'éducation. Ces barrières entraînent des interactions complexes qui peuvent, à la fois, générer un sentiment d'insécurité ou encore miner la persévérance scolaire des élèves. Elle est d'ailleurs parmi les premières études à se pencher sur un programme d'éducation accélérée dans un camp de réfugiés en recueillant des données directement sur le terrain.

À l'aide d'une méthodologie mixte, cette étude a recours à un devis exploratoire séquentiel. L'approche inductive employée permet d'ailleurs de privilégier les expériences vécues par les élèves, ainsi que les particularités du terrain. La collecte des données a été effectuée en deux phases. La première phase a permis de recueillir des données qualitatives par entretien de recherche. Elle avait pour but la théorisation et la conception d'un outil quantitatif de collecte de données. Quant à elle, la deuxième phase a servi à la validation et au déploiement d'un questionnaire d'enquête. Cette phase quantitative a donc permis (1) de valider cet outil pouvant être réutilisé dans d'autres contextes, (2) de comprendre davantage les phénomènes étudiés et (3) de confirmer les connaissances produites en amont.

Les résultats de cette thèse sont présentés dans deux articles scientifiques. Le premier article contribue à mieux comprendre la mise en œuvre des initiatives d'éducation accélérée pour les réfugiés, en fournissant des résultats sur la persévérance scolaire au sein du programme d'éducation accélérée de Dadaab. Précisément, l'article porte sur les principaux facteurs qui engendrent l'absentéisme ou le décrochage scolaire. Les résultats montrent que certains secteurs de l'action humanitaire comme l'assistance alimentaire et celui de la distribution de protections hygiéniques féminines ont un impact négatif prépondérant sur la persévérance scolaire des élèves.

Le deuxième article porte quant à lui sur la violence faite aux élèves réfugiés et son impact sur la persévérance scolaire. Il présente une comparaison de leur perception du risque entre le moment où ils n'étaient pas scolarisés et celui où ils étaient inscrits à un programme éducatif. Par cette comparaison du sentiment de sécurité, nous avons cherché à approfondir la réflexion sur le postulat omniprésent selon lequel l'éducation protège *ipso facto* les élèves. Notre hypothèse était que ce n'est pas nécessairement le cas, ou du moins que la réalité était beaucoup plus complexe. De plus, nous estimions qu'il faille tenir compte de l'interaction importante entre le sentiment de sécurité et la persévérance scolaire des élèves réfugiés, et ce, indépendamment de leur âge et de leur genre. Les résultats de ce deuxième article confirment notre hypothèse et montrent que le fait d'être inscrit à l'école peut réduire la perception de certains risques, mais peut simultanément en augmenter d'autres, comme les agressions physiques et la violence basée sur le genre.

À cet effet, la thèse s'intéresse, notamment, à l'impact de la distance entre l'école et le milieu familial, non seulement sur le sentiment de sécurité, mais aussi sur la persévérance scolaire. Elle traite des interactions entre les différents secteurs de l'action humanitaire et de leurs impacts sur les élèves. Finalement, elle présente les différences de genre liées à ces phénomènes, ainsi que bien d'autres apports inédits.

Mots clés :

Éducation en situation d'urgence, action humanitaire, éducation accélérée, camp de réfugiés, Dadaab, persévérance scolaire, absentéisme, décrochage scolaire, sentiment de sécurité, éducation comme moyen de protection.

INTRODUCTION

Selon le rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'Institut statistique de l'UNESCO (ISU), pour l'année scolaire 2017, 64 millions d'enfants qui pourraient fréquenter le primaire ne sont toujours pas à l'école (UNESCO, 2018a). Aussi, toujours selon eux, 199 millions de jeunes en âge d'aller à l'école secondaire ne sont pas scolarisés. Parmi ces enfants et ces jeunes, beaucoup sont des personnes réfugiées. En effet, seulement 61 % des enfants réfugiés vont à l'école primaire (HCR, 2019d). En comparaison, la moyenne mondiale est de 92 % (UNESCO, 2018a). Ce constat est inquiétant, d'autant plus qu'à mesure que les jeunes réfugiés vieillissent, les obstacles à l'éducation augmentent. La preuve, seulement 23 % des jeunes réfugiés vont à l'école secondaire (la moyenne mondiale étant de 84 %) et seulement 1 % des réfugiés fréquente l'université (la moyenne mondiale étant de 37 %) (HCR, 2019d; UNESCO, 2018a). Au total, c'est 4 millions de réfugiés d'âge scolaire qui ne vont pas à l'école. Il s'agit d'une augmentation d'un demi-million par rapport à l'année scolaire 2017 (HCR, 2019d). De plus, les filles sont particulièrement désavantagées, étant 2,5 fois plus susceptibles de ne pas aller à l'école par rapport à leurs pairs masculins (HCR, 2019d).

Ce bilan est accablant, d'autant plus que l'éducation est un droit fondamental, consacré par la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 et la Convention relative au statut des réfugiés de 1951. Plus récemment, la communauté internationale en a fait l'un des éléments majeurs de son Agenda 2030 pour les Objectifs de développement durable (ODD). Puis, la Déclaration de New York sur les réfugiés et les migrants (2018) a positionné l'éducation comme un élément essentiel de la réponse internationale aux

réfugiés. Pourtant, depuis la mise en place des ODD (2015) et la signature de la Déclaration de New York (2018), la situation semble continuer de se dégrader. D'ailleurs, en 2017, les jeunes réfugiés ont manqué l'équivalent de 1,5 milliard de jours d'école (UNESCO, 2018a). Les raisons à l'origine de cette problématique sont évidemment multiples. Les contraintes d'accès à l'éducation et leurs effets sur la persévérance scolaire comptent parmi celles-ci. En effet, plus du tiers des jeunes réfugiés non scolarisés ont abandonné prématurément un programme éducatif (UNESCO, 2018b).

Dans le monde entier, les programmes d'éducation accélérée représentent l'une des stratégies les plus fréquentes pour répondre à cette problématique (Boisvert, 2017). Il s'agit généralement de programmes flexibles et adaptés à l'âge des apprenants. Ils ont comme objectif principal de ramener les jeunes réfugiés vers l'école formelle. Ces programmes sont déployés dans des contextes variés, comme les régions touchées par un conflit armé, une catastrophe naturelle ou encore dans un camp de réfugiés ou de déplacés internes.

Toutefois, si les organisations et les gouvernements s'accordent généralement à reconnaître la nécessité de tels programmes, la littérature scientifique, qui pourrait fournir des connaissances et des indicateurs pour une meilleure planification et un suivi efficace de ces programmes, est insuffisante. À cet égard, Boisvert (2017) observe qu'il existe peu de connaissances quant aux impacts de ces programmes sur les apprenants et dans quelle mesure ils réussissent réellement à faciliter les voies d'accès à l'éducation formelle (Boisvert, 2017).

Si l'on connaît peu de chose sur les programmes d'éducation accélérée, il en va de même pour l'ensemble des initiatives d'éducation déployées dans les camps de réfugiés. D'ailleurs, dans les contextes de crise, de conflit armé ou encore de catastrophe naturelle, qui sont à l'origine de déplacements massifs de populations et la création de

communautés de réfugiés, les connaissances sur l'éducation sont en général lacunaires (Ferris et Winthrop, 2010; Montjourides, 2013; UNESCO, 2018a). Les données existantes, quant à elles, sont souvent de mauvaise qualité (Montjourides, 2013; Price, 2019). De plus, elles sont pour la plupart cloisonnées en deux silos distincts. En effet, elles proviennent d'abord d'organisations œuvrant dans le secteur du développement de l'éducation et ensuite d'organisations du domaine de l'action humanitaire. Les données provenant du secteur du développement ne sont généralement plus recueillies lorsque survient une crise et en temps normal elles tiennent rarement compte des élèves ayant un statut de réfugiés (Smiley et Cremin, 2019). En ce qui a trait aux données provenant du secteur de l'action humanitaire, elles manquent souvent de validité, elles sont rarement publiques et elles se concentrent davantage sur l'offre et la programmation, plutôt que sur la demande (Smiley et Cremin, 2019).

Avec la présente recherche, nous souhaitons ainsi contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence humanitaire. Cette thèse expose une analyse conjointe sur la persévérance scolaire et la protection des réfugiés. Elle se propose donc d'étudier l'absentéisme, le décrochage scolaire et le sentiment de sécurité chez les élèves du programme d'éducation accélérée implanté par le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR) et ses organisations non gouvernementales (ONG) partenaires dans le camp de Dadaab au Kenya.

Cette recherche académique est l'une des rares à avoir recueilli des données de première main, directement dans le camp de Dadaab auprès de directeurs d'école, d'enseignant, d'élèves et de décrocheurs. Elle a pour objectif général de mieux comprendre les barrières à la persévérance scolaire et qui sont à l'origine de l'absentéisme ou du décrochage des élèves. Elle vise à comprendre l'évolution de la perception du risque chez les jeunes réfugiés nouvellement inscrits à l'école, ainsi qu'à mieux comprendre la relation entre la persévérance scolaire et le sentiment de sécurité

des élèves. Conséquemment, les objectifs spécifiques de recherche de cette thèse sont les suivants :

1. Comprendre quelles sont les barrières empêchant les élèves de poursuivre le programme d'éducation accélérée (persévérance scolaire);
2. Décrire les différentes causes d'absentéisme au sein du programme;
3. Analyser les relations entre ces différentes barrières;
4. Comprendre les interactions entre la persévérance scolaire et le sentiment de sécurité des élèves;
5. Comprendre comment et dans quelle mesure le programme d'éducation accélérée contribue ou non à protéger les élèves.

Cette thèse se divise en six chapitres. Le premier présente une sélection des éléments qui constituent le domaine de questionnement de la présente recherche, élaborant ainsi une problématique de recherche. Le deuxième chapitre présente les principaux concepts sensibilisateurs retenus afin de circonscrire l'objet de recherche.¹ Le chapitre trois, quant à lui, approfondit les choix méthodologiques qui ont permis l'opérationnalisation de la cueillette et de l'analyse des données.

Ensuite, il est primordial de mentionner que cette thèse a été réalisée par insertion d'articles. Par conséquent, le chapitre qui devrait être consacré à la présentation des résultats de recherche est remplacé par deux articles scientifiques.

¹ Les concepts sensibilisateurs renvoient au principe de sensibilité théorique de la Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). La MTE préconise une imprégnation de la littérature et non une préconceptualisation. Les concepts sensibilisateurs sont ceux que nous croyons être importants pour cette recherche, mais ne constituent pas un cadre conceptuel déductif. Il s'agit d'une étape de suspension théorique, dont l'objectif est de faire preuve d'un maximum de sensibilité théorique aux étapes de collecte et d'analyse des données, afin de favoriser l'induction.

Le quatrième chapitre présente un premier article intitulé *Academic persistence for students involved into the accelerated education programme in Dadaab refugee camp* dont les résultats portent sur l'accès et la persévérance scolaire des élèves dans le programme d'éducation accéléré du camp de réfugiés de Dadaab. On retrouve ensuite au cinquième chapitre le deuxième article intitulé *The perception evolution of Dadaab's accelerated education program students relative to threats and risks* dont les résultats portent sur le sentiment de sécurité des élèves.

Finalement, le sixième et dernier chapitre présente une discussion des résultats contenus dans les deux articles scientifiques insérés dans cette thèse. De plus, cette discussion aborde les limites de la recherche, mais aussi ses apports inédits et ses retombées possibles.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Comme annoncé en introduction, ce premier chapitre présente une sélection des éléments qui constituent le domaine de questionnement de la présente recherche. Pour élaborer la problématique, c'est-à-dire l'ensemble des problèmes auxquels la recherche s'attardera, ce chapitre fait d'abord état de la situation des populations réfugiées dans le monde. Ensuite, il présente un portrait des initiatives d'éducation les concernant, et ce, à la lumière du contexte international. Finalement, il met l'accent sur les différents niveaux de pertinence de l'étude et se termine par l'énoncé d'un objectif général de recherche.

Après 15 ans d'efforts de la part de dizaines de pays, soutenus par la communauté internationale, le bilan du mouvement « Éducation pour tous (EPT) » de l'UNESCO est mitigé.² Au moment d'écrire ces lignes, des centaines de millions de jeunes n'ont toujours pas accès à l'école. En effet, selon l'UNESCO (2018a), il y a 263 millions

² Selon l'UNESCO (2015) : « Le mouvement de l'Éducation pour tous (EPT) est un engagement global visant à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes. Lors du Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000), 164 gouvernements ont plaidé en faveur de l'EPT et ont identifié six objectifs à atteindre d'ici 2015. Des gouvernements, des agences du développement, la société civile et le secteur privé œuvrent ensemble à la réalisation des objectifs de l'EPT. »

d'enfants et de jeunes non scolarisés, ce qui représente un jeune sur cinq dans le monde (UNESCO, 2018b).

Or, selon Benavot (2015, p. i) : « les conflits demeurent un obstacle majeur à la scolarité et une proportion importante et grandissante d'enfants non scolarisés vit dans des zones de conflit ». Ainsi, le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR) observait en 2015 que la moitié des 58 millions d'enfants non scolarisés dans le monde vit ou vivait dans un pays touché par une guerre. De plus, le nombre de personnes déplacées en raison d'un conflit armé a dépassé la barre des 50 millions en 2013, un nombre inégalé depuis la Deuxième Guerre mondiale (HCR, 2016b). Depuis, ce nombre ne cesse d'augmenter avec 74,8 millions de personnes soumises au déplacement forcé en 2018 (HCR, 2019a). Parmi ces populations, plus de 20,4 millions de personnes disposent d'un statut de réfugiés, dont environ la moitié sont en âge d'aller à l'école et pourtant seulement 61 % des jeunes réfugiés vont à l'école primaire, 23 % à l'école secondaire et 1 % poursuivent des études postsecondaires (HCR, 2018).

1.1 L'éducation, un droit fondamental protégé par les conventions internationales

D'entrée de jeu, il faut rappeler que l'accès à l'éducation est un droit fondamental protégé par les conventions internationales. En effet, l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée en 1989, a reconnu pour la première fois « [...] le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances ». De plus, la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés et le Protocole de 1967 qui l'accompagne posent (1) la définition du statut de réfugié, (2) les droits des réfugiés et (3) les obligations légales de l'État envers ceux-ci. Or, l'article 22 de la Convention de 1951 précise le

droit à l'éducation pour tous les enfants réfugiés.³ Selon la Convention, les États signataires se doivent d'accorder aux réfugiés le même traitement que celui qui est accordé aux nationaux en matière d'éducation primaire et un traitement aussi favorable que possible en ce qui concerne les autres niveaux d'éducation.

La définition du droit à l'éducation provient d'un ensemble évolutif de conventions internationales, de traités, de lois nationales et d'actions judiciaires intentées par des groupes ou des individus (Klees et Thapliyal, 2007). Cet ensemble peut être parfois contradictoire et donc sous tension. De plus, il n'existe pas de méthode pour vérifier si l'offre éducative respecte le droit international ni sur la manière de la mettre en œuvre ou d'en faire le suivi. Néanmoins, Tomasevski (2006, p. 14) a élaboré quelques lignes directrices quant aux contenus fondamentaux du droit à l'éducation. Il s'agit du « schème des quatre A ». Ce modèle permet de comprendre dans quelle mesure les gouvernements donnent accès à l'éducation, avec une série d'indicateurs sur la dotation, l'accessibilité, l'adaptabilité et l'acceptabilité des systèmes éducatifs. C'est sur cette base que nous pourrions déterminer si le droit à l'éducation d'une communauté de réfugiés est respecté.

Plus récemment, l'Assemblée générale des Nations unies a adopté un ensemble d'engagements destinés à améliorer la protection des réfugiés et des migrants. Ces engagements sont énoncés dans la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants ratifiée le 19 septembre 2016. Elle réaffirme l'importance du régime

³ Convention et protocole de 1951 relatifs au statut des réfugiés, article 22, éducation publique : Les États contractants accorderont aux réfugiés le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire. Les États contractants accorderont aux réfugiés un traitement aussi favorable que possible, et en tout cas non moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers en général dans les mêmes circonstances quant aux catégories d'enseignement autre que l'enseignement primaire et notamment en ce qui concerne l'accès aux études, la reconnaissance de certificats d'études, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études.

international s'appliquant aux réfugiés et traduit l'engagement des États membres des Nations unies à rehausser les mécanismes de protection des migrants, et ce, indépendamment de leur statut. Dans la foulée de ces négociations, le Secrétaire général des Nations unies a organisé en septembre 2016 un sommet autour de la crise mondiale des réfugiés en vue d'améliorer le partage de responsabilité à l'égard de ceux-ci. À la suite de ce sommet, 47 États se sont engagés à introduire des changements juridiques ou politiques visant à favoriser l'accès des réfugiés à l'éducation et conséquemment, à une augmentation de l'aide humanitaire en la matière. Ce processus aura pavé la voie à l'adoption de deux nouveaux traités internationaux en 2018. Il s'agit du Pacte mondial sur les réfugiés (17 décembre 2018) et du Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières (19 décembre 2018).⁴En effet, la conférence intergouvernementale qui a permis d'adopter le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières s'est tenue à Marrakech, au Maroc. De plus, dans une décision historique, les États membres de l'Assemblée générale des Nations unies ont ratifié le Pacte mondial pour les réfugiés à New York. Seuls les États-Unis et la Hongrie ont voté contre le Pacte, tandis que 181 pays membres ont voté en faveur de ce dernier. Pour leur part, la République dominicaine, l'Érythrée et la Libye se sont abstenues.

Comme le tableau 1.1 ci-dessous le présente, depuis son émergence au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le régime de droits des réfugiés s'est progressivement superposé à d'autres régimes internationaux pour devenir une composition législative complexe en matière, entre autres, de droit à l'éducation (Betts, 2010). Avec l'ajout de

⁴ La Déclaration de New York invite le Haut-Commissaire des Nations unies pour les réfugiés à proposer un « pacte mondial sur les réfugiés » inspiré du Cadre d'action global pour les réfugiés dans le rapport annuel qui a été soumis à l'Assemblée générale en 2018. Elle a également prévu la tenue de négociations en vue de l'élaboration d'un Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières dont l'adoption a eu lieu aussi au courant de l'année 2018. Bien que ces deux processus se soient déroulés en parallèle, l'Assemblée générale a convenu que les deux traités seraient « séparés, distincts et indépendants ».

ces deux pactes, le régime de droits des réfugiés se réforme et se complexifie à la fois. Les réactions sur cette réforme sont mitigées. En effet, si certains décrivaient l'ancien régime comme un « échec total », comme Boswell (2017), d'autres soulignaient aujourd'hui que la nouvelle réforme pourrait aggraver davantage la situation (Ferracioli, 2014). Pour l'instant, il semble un peu tôt pour en faire un constat. Malgré tout, nous entrons dans une nouvelle ère, celle du Pacte mondial pour les réfugiés. Les années à venir nous diront quelles seront les répercussions de cette nouvelle législation sur la vie des réfugiés, mais surtout sur leur droit à éducation.

Tableau 1.1 Le régime de droits des réfugiés et ses prescriptions spécifiques à l'éducation

Nom	Année	Prescriptions spécifiques à l'éducation
Convention relative au statut des réfugiés	1951	Ce traité multilatéral définit qui est un réfugié et énonce les droits des personnes auxquelles l'asile est accordé et les responsabilités des nations qui accordent l'asile. L'article 22 de la convention stipule que « les États contractants accorderont aux réfugiés le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire ».
Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels	1966	Ce pacte énonce les droits relatifs à l'éducation, au travail, à un niveau de vie adéquat, au logement, à l'alimentation, à l'eau et à l'assainissement, à la sécurité sociale et à la santé. L'article 13 stipule que l'enseignement primaire doit être obligatoire et gratuit pour tous; il stipule également que l'enseignement secondaire et supérieur doit être accessible à tous.
Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant	1989	Cette convention sur les droits de la personne énonce les droits civils, politiques, économiques, sociaux, sanitaires et culturels des enfants. L'article 28 stipule que « les États reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation et, en vue d'exercer ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances, l'enseignement primaire devrait être gratuit et obligatoire pour tous les enfants ».
Déclaration de New York sur les réfugiés et les migrants	2016	L'article 32 stipule que tous les réfugiés et migrants ont accès à l'éducation et au développement psychosocial. L'article 39 appelle à prendre des mesures pour améliorer l'intégration et l'inclusion à l'éducation formelle, ainsi que la formation à une nouvelle langue d'instruction. L'article 79 vise à étendre l'accès à l'éducation, par le biais de bourses d'études et de visas étudiants. L'article 81 prévoit des environnements d'apprentissage sûrs dans les quelques mois qui suivent le déplacement. L'article 82 prévoit un soutien à l'éducation de la petite enfance et à l'enseignement supérieur, en passant par la formation professionnelle.
Pacte mondial pour les réfugiés	2018	Le pacte fournit un cadre général d'intervention en faveur des réfugiés qui comprend une section sur l'éducation. Il propose aussi un programme d'action énonçant des mesures concrètes pour aider à atteindre les objectifs du pacte, notamment ceux en éducation.

1.2 L'Éducation pour tous, un engagement de la communauté internationale

Parallèlement à l'évolution des différentes législations pour le statut des réfugiés, la communauté internationale a fait de l'éducation l'un de ses principaux leviers pour le développement. Comme mentionné en introduction de ce chapitre, c'est d'abord avec le mouvement « Éducation pour tous » (EPT) que cette volonté s'est opérationnalisée. Cet engagement global visait à « assurer une éducation de base et de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes ». L'EPT s'inscrivait également dans une série d'objectifs plus globaux ayant pour but d'éliminer la pauvreté et les inégalités dans le monde, soit les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), projet phare des années 2000 de l'Organisation des Nations unies (ONU). Le plan d'action de l'EPT, adopté par les gouvernements de 164 pays au Forum mondial sur l'éducation à Dakar en 2000, a fixé 6 objectifs à atteindre pour la période de 2000 à 2015, comme le montre le tableau 1.2 ci-dessous.

Tableau 1.2 Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT)

Objectifs	Libellé
Objectif 1	Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
Objectif 2	Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité, et de le suivre jusqu'à son terme.
Objectif 3	Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats favorisant l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
Objectif 4	Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
Objectif 5	Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
Objectif 6	Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Or, le message principal du Rapport final de l'EPT publié en 2016 insistait sur le fait que malgré certains progrès, les gouvernements du monde entier ont raté la cible d'une éducation de niveau primaire de qualité pour tous les enfants (Selby *et al.*, 2012). Le rapport indique que l'une des principales raisons de cet échec est la présence de nombreux conflits armés, et ce, dans plusieurs régions du monde.

Il s'est écoulé de nombreuses années depuis la publication du bilan de l'EPT. Néanmoins, l'éducation des populations touchées par un conflit armé reste encore à l'heure actuelle un enjeu central pour la communauté internationale. En effet, le projet de résolution 39 C/5 de l'UNESCO (2017) a été le premier à en témoigner dans la foulée du processus vers l'adoption des ODD. Il exprimait la volonté de l'UNESCO d'aider les États membres, afin qu'ils puissent relever les défis contemporains en éducation, comme ceux liés aux conflits armés. Il s'agissait d'un jalon important dans la poursuite du plan stratégique 2014-2021 de l'UNESCO. Le texte soulevait encore une fois le problème de l'accès à une éducation de qualité pour les populations vulnérables (Hüfner, 2017). Il mentionne aussi qu'une attention particulière devra être portée aux populations touchées par une crise afin de contribuer à l'atteinte des cibles des Objectifs de développement durable (ODD) pour la période de 2015 à 2030.⁵ Le projet de résolution souligne également que :

« Dans le même temps, on reconnaît largement l'urgence de répondre aux besoins éducatifs complexes des populations touchées par des crises dans le contexte mondial actuel où de nombreux pays sont en situation de conflit, tandis que d'autres font face aux graves conséquences des catastrophes

⁵ **Objectif 4.5** : D'ici 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. **Objectif 4.a** : Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.

naturelles. Selon des données de 2016, on observe un nombre sans précédent de déplacements forcés de populations, ce qui pèse lourdement sur les systèmes éducatifs, si l'on considère qu'environ 50 % des enfants réfugiés et 75 % des jeunes réfugiés dans le monde ne sont pas scolarisés. Les groupes marginalisés, tels que les filles et les personnes handicapées, sont les plus touchés. Le nombre d'attaques contre des institutions éducatives augmente également, privant d'éducation des centaines de milliers d'élèves. Beaucoup trop d'enfants, de jeunes, d'enseignants et de membres du personnel éducatif vivent dans la peur d'une attaque. » (UNESCO, 2017a, p. 3)

Aujourd'hui, en plein déploiement de l'Agenda 2030, l'un des thèmes prioritaires pour l'UNESCO est, encore une fois, le droit à l'éducation pour les personnes touchées par un conflit armé. Cela est d'autant plus pertinent qu'en 2016 la Banque Mondiale estimait que près d'un quart de la population mondiale, soit environ 2 milliards de personnes, vivait dans des pays touchés par un conflit ou une violence criminelle extrême (Banque Mondiale, 2016). Il n'est donc pas étonnant que selon plusieurs, les conflits armés restent encore la plus importante restreignant l'accès à l'éducation (Dryden-Peterson, 2011; HCR, 2016b).

1.3 Les conflits armés et leur impact sur l'éducation

La nature des conflits armés a évolué depuis la fin de la guerre froide. Ces changements ont un impact important sur l'éducation des populations réfugiées. En effet, selon Dryden-Peterson (2015) les conditions contemporaines dans lesquelles se déroulent les conflits armés façonnent les expériences éducatives des enfants réfugiés. Aujourd'hui, les conflits sont plus meurtriers pour les civils, en particulier pour les enfants, et plus destructeurs des infrastructures comme les écoles (Martinez, 2013; UNICEF, 2008). À titre d'exemple, en 2015, en Palestine, 561 enfants ont été tués et 4271 ont été blessés à Gaza (ONU, 2016). Durant la même période, au Soudan du Sud, 12 000 enfants ont été recrutés comme enfants soldats (Dryden-Peterson, 2015). Au Nigéria, depuis 2012, Boko Haram continue de prendre de nombreux enfants en otage et de mener des

attaques contre les écoles, tuant ainsi des centaines d'enfants et d'enseignants. En plus des attaques et des kidnappings de masse, Boko Haram ne cesse de multiplier les menaces, mettant en garde les parents des représailles possibles s'ils persistent à envoyer leurs enfants à l'école (Arvisais, 2014). En Syrie, on dénombre plus de 4000 attaques contre les écoles depuis le début du conflit (Lake, 2016). Récemment, plusieurs États, dont le Canada, ont condamné des attaques contre les enfants et des écoles survenues dans différents pays, comme en Afghanistan et en Irak.

Aussi, les conflits sont de plus en plus longs. En effet, la durée moyenne d'un conflit est d'environ 10 ans (HCR, 2012). Alors que la plupart des réfugiés fuient leur pays d'origine avec l'intention de rentrer rapidement chez eux, la durée moyenne de l'exil pour les réfugiés est de 17 ans (Internal Displacement Monitoring Center, 2014). De nombreux conflits récents ont duré des décennies et sont toujours en cours, comme en Irak (16 ans), en Afghanistan (35 ans), en République Démocratique du Congo (RDC) (21 ans) et en Somalie (28 ans) (Marshall et Elzinga-Marshall, 2017).

En résumé, les conflits sont largement perçus comme ayant des effets négatifs sur l'accès à l'éducation, réduisant le niveau d'instruction des personnes exposées à la violence. Les données à l'échelle des États montrent des effets délétères évidents (Burde *et al.*, 2017). L'état actuel des conflits armés signifie que les enfants sont particulièrement exposés au risque et donc plus susceptibles de devenir des réfugiés (Dryden-Peterson, 2015). De plus, pour les enfants réfugiés, la perturbation de l'éducation par les conflits prolongés et l'exil est souvent précurseur d'un long parcours en dehors du système éducatif national de leur pays d'origine.

1.4 L'éducation en situation d'urgence

En réaction à l'état de l'éducation dans le monde, à la durée des conflits et à l'augmentation des personnes réfugiées, on assiste depuis 2000 à un changement

progressif dans la perception de la nature et du rôle de l'éducation au sein des milieux humanitaires (Baujard, 2010). Au milieu d'une situation d'urgence humanitaire, lorsqu'une bureaucratie étatique est faible ou absente, les acteurs non étatiques tels que les agences onusiennes et d'autres organisations non gouvernementales internationales ou locales soutiennent souvent des interventions éducatives. Par exemple, ils peuvent soutenir des écoles dans des communautés où les services publics sont interrompus ou proposer des activités éducatives complémentaires destinées à protéger les enfants et à promouvoir le développement cognitif, émotionnel et social (Burde et al., 2017; Sinclair, 2007). Ces organisations qualifient ces interventions de programmes « d'éducation en situation d'urgence (ÉSU) ».⁶ L'intérêt croissant pour l'éducation dans les situations d'urgence découle en partie de la prise de conscience, comme mentionné précédemment, du fait que des millions d'enfants vivent dans des régions touchées par des crises, où ils n'ont souvent pas accès à l'éducation (Burde et al., 2017; UNESCO, 2011).⁷ Selon cette nouvelle tendance, l'éducation est considérée non seulement comme un droit fondamental et une stratégie de développement importante pour les jeunes réfugiés, mais aussi comme un outil de protection (Cooper, 2005; Crisp et al., 2001; Nicolai et Triplehorn, 2003). L'éducation comme outil de protection véhicule l'idée que les enfants réfugiés devraient bénéficier d'une éducation à portée plus large, dépassant celle des programmes traditionnels. Ici, on entend par « éducation à portée plus large », un curriculum incorporant du contenu qui aborde des questions telles que les défis psychosociaux, la prévention des maladies, l'éducation à la

⁶ L'ÉSU comprend non seulement l'éducation des réfugiés, mais aussi des personnes déplacées internes, des enfants non déplacés vivant sur un terroir en situation de conflit ou dans un environnement fragile, et finalement les enfants touchés par des catastrophes naturelles. Les définitions de ces différents statuts seront présentées dans le chapitre deux.

⁷ Bien que les programmes d'éducation dans les situations d'urgence soient mis en œuvre dans les zones touchées par des catastrophes naturelles, cette thèse se concentre uniquement sur l'éducation dans les situations d'urgence dans les zones de conflit armé.

protection (p. ex. la sensibilisation aux mines terrestres), l'éducation à la paix et à la citoyenneté, ainsi que diverses compétences professionnelles (Lyby, 2001; Sesnan et al., 2013; Sinclair, 2007).

1.5 La réforme du secteur de l'humanitaire des Nations unies

Dans la foulée de ce changement progressif dans la perception de la nature et du rôle de l'éducation, l'ÉSU a été reconnue en 2007 par l'ONU comme un domaine à part entière de l'action humanitaire d'urgence. L'éducation est désormais le quatrième pilier de l'intervention humanitaire, au même titre que l'alimentation, le logement et la santé (Chelpi-den Hamer *et al.*, 2010). Cette réforme a eu un impact particulièrement important pour le HCR à qui incombe dorénavant le mandat de fournir des initiatives d'éducation aux populations réfugiées, dont 50 % sont des enfants (HCR, 2016b).

Le HCR est l'organisation mandatée pour la protection physique, politique et sociale des réfugiés. Cette agence onusienne est aussi responsable de fournir l'aide humanitaire nécessaire aux populations réfugiées comme la nourriture, l'eau potable, les soins de santé, le logement sécuritaire, mais aussi l'éducation. En matière d'éducation, même si une stratégie d'inclusion des réfugiés a été publiée en 2019, c'est la stratégie pour la période 2012-2016 qui guide encore le HCR (Dryden-Peterson, 2015). Cette stratégie est surtout axée sur l'élargissement de l'accès à l'éducation aux niveaux primaire et secondaire (HCR, 2012). Parallèlement, elle vise aussi à améliorer la qualité de l'éducation des réfugiés, notamment par la formation des enseignants (HCR, 2012). Elle veille également à ce que les écoles soient des environnements d'apprentissage sûrs pour les enfants réfugiés (HCR, 2012). Finalement, elle préconise l'intégration des enfants réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux des pays d'accueil (HCR, 2012). À titre d'agence onusienne, le travail du HCR sur l'éducation, comme sur d'autres secteurs de l'action humanitaire, est réalisé en collaboration avec les gouvernements des pays dans lesquels sont installés les réfugiés. L'éducation des réfugiés dépend donc

des lois, des politiques et des pratiques en place dans chacun des pays d'accueil. Par contre, les pays de premier asile, où vivent 86 % des réfugiés dans le monde, sont généralement caractérisés par des systèmes éducatifs déjà surchargés et des institutions politiques et économiques souvent fragiles (Dryden-Peterson, 2015 ; HCR, 2014). En effet, la grande majorité des réfugiés vivent en exil dans les pays à faible revenu qui se trouvent bien souvent eux-mêmes touchés par des troubles ou encore un conflit armé (Dryden-Peterson, 2015 ; HCR, 2014). C'est dans ce contexte que se déploie l'offre éducative du HCR.

Finalement, afin de pallier le manque de capacité des pays d'accueil, mais aussi les besoins colossaux en matière de scolarisation, le HCR déploie les initiatives d'éducation en partenariats avec différentes organisations non gouvernementales (ONG) autant locales, nationales qu'internationales. De plus, d'autres agences onusiennes comme l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et Le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), ainsi que certaines organisations internationales (OI) sont aussi régulièrement sollicitées. L'implication de tous ces acteurs pose un enjeu supplémentaire, c'est-à-dire celui de la coordination (Dryden-Peterson, 2015).

1.6 Le « cluster » et sa multitude d'acteurs

C'est afin de répondre au défi de la coordination que depuis 2005 le HCR a progressivement implanté l'approche de responsabilité sectorielle (ARS). L'ARS, aussi appelée approche « clusters », regroupe par secteur géographique des agences onusiennes, des OI, des ONG et d'autres organisations de la société civile, ainsi que, dans certains cas, des représentants des gouvernements comme le ministère de l'Éducation. Les acteurs d'un groupe sectoriel doivent répondre conjointement aux besoins des réfugiés, développer des plans de réponse stratégique appropriés avec des objectifs partagés et coordonner efficacement leur réponse entre eux. C'est donc dire

que la responsabilité de fournir des services en matière d'éducation est partagée entre plusieurs acteurs d'un même « cluster ». Indépendamment de l'efficacité de la coordination, il n'en reste pas moins que cette multitude d'acteurs, et ce, malgré l'ARS génèrent de nombreuses initiatives d'éducation pouvant finir par se juxtaposer les unes aux autres. Un exemple marquant de ce phénomène est celui du camp de réfugiés syrien de Zaatari situé en Jordanie. Dans ce camp, comme le tableau 1.3 ci-dessous le montre, huit organisations sont impliquées dans des initiatives d'éducation. Ce sont des organisations très différentes les unes des autres et offrant toute sorte d'initiative d'éducation, qui se situent sur le vaste spectre entre éducation formelle et informelle. Ces initiatives vont du simple terrain de jeux à l'école formelle en passant par la garderie, la prématernelle, le centre jeunesse ou encore les espaces amicaux dédiés aux enfants.

Selon Dryden-Peterson (2011), il y a, non seulement, des défis à la coordination de tous ces acteurs, mais aussi concernant la dynamique des rapports de pouvoir complexes qui s'opère. Or, la nature intrinsèquement politique du contenu et des structures de l'éducation des réfugiés peut exacerber les conflits, aliéner les enfants et mener à une éducation de piètre qualité ne jouant pas son rôle de protection (Mundy et Dryden-Peterson, 2011).

Tableau 1.3 Liste des acteurs impliqués dans des initiatives d'éducation dans le camp de Zaatari en Jordanie

Organisation	Site Web	Pays d'origine
Children without borders (<i>Kokyo naki Kodomotachi</i>)	www.knk.or.jp	Japon
Finn Church Aid	www.kirkonulkomaanapu.fi	Finlande/Jordanie
International Relief and Development	www.ird.org	É.-U./Liban
Mercy Corps	www.mercycorps.org	É.-U./Jordanie
Ministère de l'Éducation de la Jordanie	www.moe.gov.jo	Jordanie
Conseil norvégien pour les réfugiés	www.nrc.no	Norvège/Iraq
Relief International	www.ri.org	É.-U.
Save the Children	www.savethechildren.org	É.-U./Iraq
Le Fonds pour l'enfance (UNICEF)	www.unicef.org	Jordanie

Note. Adapté du site du HCR data2.unhcr.org

1.7 Un champ de recherche en développement

Plusieurs chercheurs mettent en évidence l'absence de connaissances concernant les initiatives d'éducation pour les réfugiés (Burde *et al.*, 2017). Tout récemment, Montjouridès et Liu (2019) mettaient encore une fois l'accent sur les lacunes réelles et

persistantes dans les données de qualité sur l'éducation en situation d'urgence. Comme mentionné précédemment, bien que les déplacements forcés par les conflits fassent chaque année des millions de réfugiés, que l'éducation soit reconnue comme un droit fondamental par la communauté internationale et que le rôle de l'éducation dans le développement humain soit largement accepté, il existe peu de publications scientifiques qui documentent la situation de l'éducation dans les camps de réfugiés (Dryden-Peterson, 2011). D'ailleurs, les chercheurs mettent depuis longtemps en évidence ce manque d'information concernant la façon dont les initiatives d'éducation dans les camps répondent aux besoins des enfants (Cooper, 2005; Dryden-Peterson et al., 2015; Lanoue, Eric et Pilon, 2007; Mimche et Tanang, 2013; Sinclair, 2007; Tomlinson et Benefield, 2005). Pour Lanoue (2006), il était urgent que des chercheurs s'intéressent et documentent davantage les enjeux liés aux initiatives d'éducation dans les camps de réfugiés.

Certaines organisations onusiennes ont aussi souligné le manque de recherches concernant l'éducation des réfugiés. En effet, le HCR a recommandé, en 2012, la production d'analyses sensibles aux conflits, aux politiques éducatives et à la planification à travers le développement d'outils permettant d'évaluer le contenu et les structures de l'éducation, y compris les curriculums, la langue d'enseignement et la relation entre les acteurs (HCR, 2012). L'UNESCO, pour sa part, signalait que les données étaient rares pour beaucoup de situations concernant les réfugiés (UNESCO, 2011).

Durant cette période, les chercheurs établissaient des constats similaires. Par exemple, Lanoue, Eric et Pilon (2007) mentionnaient que les chercheurs en sciences sociales qui s'intéressent aux relations entre conflit et éducation étaient rares. De façon plus spécifique, certains mentionnaient que peu de travaux cernaient les effets des guerres sur les trajectoires scolaires des populations déplacées (Mimche et Tanang, 2013). Quant à elle, Dryden-Peterson (2011) soutenait qu'il existait très peu de connaissances

scientifiques concernant l'éducation dans les camps de réfugiés. Finalement, plusieurs chercheurs mettent depuis longtemps en évidence le manque d'information concernant la façon dont les initiatives d'éducation dans les camps répondent aux besoins des enfants (Cooper, 2005; Penson et Tomlinson, 2009; Tomlinson et Benefield, 2005). À cet effet, Fresia (2007, p. 114) mentionnait que :

« [...] ces processus [les services éducatifs] restent encore largement à étudier que ce soit dans leur forme ou dans leurs conséquences. Concernant l'offre de services éducatifs dans les camps, on peut par exemple s'interroger sur l'impact, en termes de socialisation des enfants, de programmes scolaires hybrides qui sont définis par une diversité d'acteurs (experts internationaux, HCR, ONG, ministères de l'Éducation du pays d'origine ou pays d'asile, etc.) et enseignés par des réfugiés qui sont en même temps les leaders politiques de leur groupe ».

Depuis ces appels, le contexte n'a que peu changé (Arvisais et Charland, 2015). L'éducation dans les camps de réfugiés reste largement à analyser à partir de cas concrets, en particulier comme Fresia (2007) le souligne, parce que les normes et les valeurs qui circulent au sein des différents espaces identitaires (humanitaire/national/local) peuvent entrer en contradiction les unes avec les autres (Fresia, 2009 ; Smiley et Cremin, 2019 ; Van Aken, 2003). Plus récemment, Burde et ses collaborateurs (2017) soulevaient que le domaine de l'éducation en situation d'urgence bénéficierait grandement d'un engagement croissant en faveur d'une recherche plus rigoureuse. En ce sens, Dryden-Peterson (2015) observe que la littérature scientifique sur l'éducation des enfants réfugiés se concentre principalement sur les expériences après la réinstallation dans un tiers pays comme les États-Unis, le Canada ou un pays de l'Union européenne (UE). Ce corpus traite peu des expériences éducatives des enfants réfugiés antérieurs à leur réinstallation, c'est-à-dire celles dans leur pays d'origine ou encore dans leur premier pays d'accueil. Dernièrement, des chercheurs, mais aussi des praticiens en ont appelé à une compréhension plus fine des expériences éducatives des enfants et adolescents réfugiés, et ce, avant leur

réinstallation dans un tiers pays (Dryden-Peterson, 2015; Gahungu et al., 2011; Isik-Ercan, 2012; Prior et Niesz, 2013), surtout que jusqu'à présent, ces parcours éducatifs survenus en amont sont souvent méconnus et peu documentés par les chercheurs (Bigelow, 2010; Dryden-Peterson, 2015; McBrien, 2011; Taylor, Sandra et Sidhu, 2012). Tout récemment, Smiley et Cremin (2019) ont débuté une recension des données disponibles sur l'éducation dans les situations d'urgence, afin d'en établir le portrait global et d'identifier les lacunes. L'une de leurs conclusions est qu'encore aujourd'hui il y a très peu de données disponibles sur les programmes d'éducation non formelle en situation d'urgence humanitaire (Smiley et Cremin, 2019). En effet, la plupart des recherches portent sur les populations immigrantes plutôt que sur les réfugiés vivant toujours en situation de crise humanitaire (Wiseman *et al.*, 2019). De plus, la recherche sur l'éducation des réfugiés tend à se concentrer sur l'éducation dans les pays de réinstallation comme les États-Unis, le Canada ou encore l'Australie (Alam Prodip et Garnett, 2019). Finalement, la recherche sur l'éducation dans les camps de réfugiés est encore à ce jour un sous-ensemble restreint de la littérature, principalement en raison des problèmes d'accès pour les chercheurs (Alam Prodip et Garnett, 2019). Alors que de nombreuses régions du monde continuent de connaître des conflits et que des populations sont contraintes de se déplacer, il s'avère essentiel de poursuivre les efforts pour produire des données de qualité pouvant appuyer les politiques éducatives, l'implantation de certains programmes et l'utilisation de pratiques efficaces (Montjouridès et Liu, 2019).

1.8 La nature des données disponibles sur cet enjeu

Une recension des écrits menée dans le cadre de cette recherche permet, pour l'instant, de conclure que le corpus de littérature scientifique est mince concernant l'éducation des réfugiés, tel qu'exposé par plusieurs auteurs et recensé dans la section précédente (sect. 1.7). Ainsi, il est possible de regrouper les recherches en trois catégories. La première catégorie rassemble des recherches-actions menant à l'implantation de

certains programmes spécifiques, entre autres, d'éducation à la paix ou à la protection (Cooper, 2005; Sagy, 2008; Tillman, 2001). La deuxième catégorie est composée d'analyses narratives de récits de vie réalisées par des chercheurs réfugiés, essentiellement orientées sur les perceptions des réfugiés par rapport à l'école (Kok et al., 2013; Mareng, 2010). Finalement, la troisième catégorie réunit des recherches se concentrant sur les enseignants réfugiés et leur formation (Kirk et Winthrop, 2007; Penson, 2012).

La grande majorité de l'information concernant l'éducation dans les camps de réfugiés n'appartient pas à la littérature scientifique. Elle appartient à ce que l'on pourrait qualifier de littérature grise. En effet, cette information est principalement contenue dans différents rapports publiés par les agences onusiennes et des ONG internationales. Comme mentionné en introduction, ces organisations proviennent principalement du secteur du développement de l'éducation et celui de l'action humanitaire. Les informations et les données disponibles dans cette littérature manquent souvent de validité (Smiley et Cremin, 2019). Bien souvent, les données disponibles dans ces rapports sont de nature quantitative. Par exemple, elles sont présentées sous forme d'indicateurs tels que le taux net de scolarisation, la parité homme/femme, le nombre d'élèves par classe, le nombre de manuels par élève, le ratio enseignant/élève, etc. (Betts, 2010). Certes, ces indicateurs peuvent servir d'outils de planification pour les Organisations internationales ou bien faire apparaître certains problèmes spécifiques entourant l'éducation des réfugiés comme le taux de fréquentation scolaire, la disparité entre les sexes et la prestation réelle des services (Betts, 2010; UNESCO, 2011). Cependant, ils ne permettent pas d'en apprendre davantage sur les besoins éducatifs des enfants réfugiés, sur le processus d'implantation d'un curriculum ou sur la nature de celui-ci, et ce, selon les spécificités d'un contexte unique. Ces indicateurs ne contribuent pas à mettre en relief toute la complexité d'une problématique comme celle de l'éducation des réfugiés. Voici un exemple marquant, présenté dans le tableau 1.4

ci-dessous, provenant d'un rapport du HCR regroupant une série de données sur l'éducation dans les camps de réfugiés (HCR, 2008).

Tableau 1.4 Le pourcentage d'enfants avec des besoins particuliers dans les écoles du camp de Sherkole en Éthiopie

Année	Fille	Garçon
2007	0 %	0 %
2008	61 %	83 %
2009	100 %	100 %
2010	83 %	86 %

Note. Adapté du site du HCR data2.unhcr.org

À première vue, ces données soulèvent une question importante. Qu'est-ce qu'un « besoin particulier »? Bien que cette question soit tout à fait légitime, ce terme n'est pas défini dans le rapport produit par le HCR. Après tout, les enfants vivant une situation de crise n'ont-ils pas tous des besoins particuliers? Et même, l'enfant en général n'a-t-il pas tout simplement des besoins particuliers? Une autre question qui mérite d'être posée à la lumière de ces données, est comment le nombre d'enfants avec des besoins particuliers a pu passer de zéro à 100 % en deux ans? Encore une fois, cette question reste en suspens. Selby et ses collaborateurs (2012) affirment que les données fournies par cette étude du HCR brossent un portrait troublant de l'état de l'éducation dans les camps de réfugiés. Toujours selon eux, l'ampleur des lacunes parmi les données sur l'éducation des réfugiés est considérable (Selby *et al.*, 2012).

Un autre exemple illustrant bien cette problématique est celui de la mesure que fait le HCR de la qualité de l'éducation dans les camps. La qualité de l'éducation est un élément important des ODD et du projet d'éducation 2030 sur lequel le HCR aligne sa politique en matière d'éducation. De plus, selon le (HCR, 2019b) le rôle de protection de l'éducation ne peut être réalisé que si celle-ci est de qualité. En ce sens, le HCR a établi trois indicateurs déterminant le niveau de qualité d'une initiative d'éducation dans un camp. Ces indicateurs sont : le ratio élève/enseignant, le nombre d'enseignants qualifiés ou formés et le niveau de reconnaissance de la scolarité réalisée à l'intérieur du camp après le rapatriement des réfugiés dans leur pays d'origine ou dans un pays d'accueil. Le deuxième indicateur est particulièrement problématique étant donné la très large définition d'un enseignant « formé ». Un enseignant considéré comme formé aura eu une formation se situant quelque part entre 10 jours de formation et une formation initiale complète de niveau universitaire (Arvisais, 2016). Mais de manière plus globale, qu'en est-il d'une éducation de qualité au sens d'une éducation qui répond aux besoins des enfants réfugiés comme soulevés par plusieurs auteurs cités dans la section précédente? Cet exemple exprime bien le problème entourant la nature des données disponibles.

1.9 La persévérance scolaire en camp de réfugiés

Malgré que le champ soit encore en émergence et que les données disponibles soient en général parcellaires, la communauté de chercheurs en éducation en situation d'urgence a pu cibler quelques problématiques centrales. L'une d'elles concerne les arrêts prolongés dans le parcours scolaire des élèves réfugiés. Ces arrêts prolongés ont été d'abord identifiés comme étant l'une des raisons principales du faible taux de scolarisation (NRC, 2012). En effet, les déplacements forcés entraînent fréquemment d'importantes interruptions dans le parcours scolaire des enfants (Chelapi-den Hamer, 2010). Plus l'interruption est longue plus le risque que l'enfant ne réintègre pas l'école formelle est grand (Mundy et Dryden-Peterson, 2011). Bien souvent, le HCR doit

soutenir des enfants réfugiés qui ont subi de nombreuses interruptions dans leur parcours scolaire avant leur déplacement ou encore qui n’avaient que très peu ou pas du tout accès à l’éducation. Cela, doublé d’un contexte difficile propre à celui de la vie en camp de réfugiés, met à rude épreuve la persévérance scolaire des jeunes réfugiés. Les obstacles à la scolarisation sont nombreux. Récemment, le HCR présentait un rapport faisant état de la situation parmi les réfugiés. Selon ce rapport, 4 millions de réfugiés d’âge scolaire n’étaient pas scolarisés en 2017 (HCR, 2019d).

Or, afin de pallier ces problèmes, les ONG humanitaires et les agences onusiennes comme le HCR ont favorisé le développement de formes d’éducation plus flexible comme des programmes d’éducation accélérée. Ces initiatives d’éducation sont actuellement parmi les plus importantes implantées dans les camps de réfugiés sous la responsabilité du HCR (Taylor, 2015). L’éducation accélérée est une approche flexible, adaptée à l’âge, qui vise à fournir un accès à l’éducation pour les enfants et les jeunes désavantagés, trop âgés ou non scolarisés. Ces programmes condensés et accrédités donnent aux élèves plus âgés la possibilité de couvrir le même contenu que les apprenants d’âge standard, mais à un rythme beaucoup plus rapide. Quelques recherches ont démontré que les programmes d’éducation accélérés sont efficaces pour scolariser les jeunes qui vivent en situation d’urgence humanitaire (Beleli et al., 2007; Burde et al., 2015; Coyne et al., 2008). De plus, ces programmes semblent aussi être efficaces pour scolariser les populations généralement marginalisées ou stigmatisées, comme les filles, les enfants en situation de handicap et les anciens enfants soldats (Longden, 2013; Manda, 2011).

A contrario, d’autres recherches ont montré que dans certains cas, les programmes d’éducation accélérée peuvent avoir des conséquences négatives. Par exemple, en Sierra Leone et au Libéria, les jeunes enfants inscrits abandonnaient plus fréquemment (Nicholson, 2014). Plus d’études seraient nécessaires pour comprendre dans quelle mesure ces programmes ont un impact sur les élèves (Arvisais, 2016). Leur impact doit

être analysé de manière plus rigoureuse et sur une plus longue période de temps. D'autant plus que les programmes d'éducation accélérée comprennent généralement de multiples caractéristiques extraordinaires par rapport aux classes du système formel, tel que des groupes moins nombreux, une meilleure formation pour des enseignants, l'apprentissage actif, plus de matériels et finalement des parents et une communauté plus impliqués. (Baxter et Bethke, 2009; Burde et al., 2015; Longden, 2013; Nicholson, 2007; Petersen, 2013). Donc, il est difficile de déterminer quelles composantes de ces programmes sont les plus importantes pour améliorer l'accès et la persévérance scolaire. Il serait utile de mener des recherches rigoureuses pour comprendre les avantages relatifs de ces différentes caractéristiques.

Ensuite, des éléments issus de la littérature scientifique et grise indiquent que les résultats d'apprentissage des élèves sont souvent faibles dans ces programmes (Dryden-Peterson, 2015; Shah, 2015). En outre, les mauvais résultats d'apprentissage entraîneraient un faible taux de transition vers l'éducation formelle et de décrochages (Arvisais, 2016). L'une des principales raisons expliquant ce problème serait l'absentéisme (Flemming, 2017). En effet, selon Charlick (2005) pour ces programmes, la réussite serait liée à la fréquentation. En outre, plusieurs de ces programmes, et ce, dans différentes régions du monde sont reconnus pour leur faible fréquentation (Longden, 2013; Taylor, 2015). Il en va de même pour le programme d'éducation accélérée du camp de Dadaab au Kenya (Boisvert, 2017).

De plus, selon Nicholson (2007), la faible fréquentation entraîne bien souvent le décrochage de plusieurs élèves. Il semble donc important de mieux comprendre les raisons qui poussent les élèves à s'absenter et éventuellement à abandonner les programmes d'éducation accélérée. Surtout que les raisons de ce taux d'absentéisme élevé ne sont pas bien connues (Shah, 2015). Malgré cela, certains avancent qu'il pourrait y avoir une interaction entre l'absentéisme et la sécurité des élèves (Burde *et al.*, 2017). Il s'agit d'un point de départ possible afin de réfléchir à cette question.

1.10 Problème et objectif général de recherche

Au regard des éléments de problématiques présentés dans ce chapitre, ce projet de recherche souhaite pallier le manque de connaissances scientifiques dans le domaine, tel qu'évoqué dans les paragraphes précédents. La littérature scientifique et grise actuellement disponible présente très peu d'analyses conjointes entre protection et persévérance scolaire en éducation en situation d'urgence (Burde *et al.*, 2015). Cette recherche a pour objectif général de mieux comprendre les barrières affectant la persévérance scolaire et qui sont à l'origine de l'absentéisme ou du décrochage des élèves. Elle vise à comprendre l'évolution de la perception du risque chez les jeunes réfugiés nouvellement inscrits à l'école, ainsi qu'à mieux comprendre la relation entre la persévérance scolaire et le sentiment de sécurité des élèves. Pour ce faire, elle étudie le programme d'éducation accélérée implanté par le HCR dans le camp de Dadaab au Kenya. Cette étude est parmi les premières à se pencher sur un programme d'éducation accélérée dans un camp de réfugiés en recueillant des données directement sur le terrain, et ce, dans le but de créer les assises théoriques d'un savoir scientifique en matière d'initiatives d'éducation pour et par les réfugiés.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

D'entrée de jeu, nous tenons à souligner que ce deuxième chapitre a été élaboré en toute cohérence avec la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) qui sert de méthode générale à notre recherche et qui sera présentée plus en détail au troisième chapitre. Conséquemment, tel que le proposent Guillemette et Luckerhoff (2012), ce deuxième chapitre présente et discute les principaux concepts sensibilisateurs retenus afin de circonscrire l'objet de recherche tout en évitant de construire ce qui pourrait représenter un cadre explicatif. Ce chapitre a pour objectif de (1) dresser le bilan des connaissances antérieures, (2) mettre entre parenthèses les présuppositions du chercheur, (3) présenter une recension des écrits faisant état des résultats de recherche susceptibles d'être mis en relation avec les résultats présentés dans cette thèse et (4) clarifier la posture avec laquelle nous sommes allés sur le terrain. À la fin de ce chapitre, cinq objectifs de recherche spécifiques sont présentés.

2.1 La sensibilité théorique

Avant de présenter le cadre conceptuel, il est essentiel d'énoncer les principes de la sensibilité théorique. La sensibilité théorique est une technique clé de la MTE. Elle fait référence à la capacité de générer des concepts à partir de données et de les lier selon la théorie. Générer une théorie à partir de données ne signifie pas que les concepts

proviennent seulement des données, mais plutôt qu'ils sont systématiquement élaborés en relation avec les données au cours de la recherche (Glaser et Holton, 2004).

La sensibilité théorique permet au chercheur d'entreprendre un codage ouvert efficace (Glaser et Holton, 2004). La première étape pour acquérir une sensibilité théorique est d'amorcer la recherche avec le moins d'idées préconçues possible, en particulier déduites logiquement d'hypothèses initiales. Cette posture permet de rester sensible aux données tout en étant capable de tisser des liens avec les théories préexistantes (Glaser, 1978). La MTE préconise souvent une analyse documentaire différée. Comme le rappellent Glaser et Holton (2004), il est d'ailleurs essentiel en MTE d'éviter d'influencer indûment la préconceptualisation de la recherche par une lecture approfondie dans le domaine et l'imposition ou la superposition de théories existantes sur la collecte et l'analyse des données. Toutefois, Glaser (1978) précise aussi que la sensibilité est nécessairement accrue par l'imprégnation de la littérature. Par conséquent, nous rappelons que ce chapitre dégage les concepts sensibilisateurs que nous croyons être importants pour cette recherche. Cette étape de mise à plat des concepts permet à la fois de les circonscrire et de s'en détacher, afin de faire preuve d'un maximum de sensibilité théorique aux étapes de collecte et d'analyse des données.

2.2 Les concepts sensibilisateurs

2.2.1 Le concept d'éducation en situation d'urgence

Nous utilisons l'expression « éducation en situation d'urgence » pour faire référence aux pratiques éducatives et aux différentes initiatives, interventions ou programmes déployés auprès des populations touchées par une crise, un conflit armé, une catastrophe naturelle ou toute autre situation d'urgence humanitaire. L'expression « éducation en situation d'urgence » nous vient du concept anglais « *Education in emergencies* ».

Tout d’abord, selon le concept de l’éducation en situation d’urgence (ÉSU), l’éducation est un secteur d’intervention nécessaire pour répondre aux situations d’urgence (Cooper, 2005). L’ÉSU est une action humanitaire de réponse immédiate au conflit (Crisp et al., 2001; Nicolai et Triplehorn, 2003). Comme mentionné dans le premier chapitre, l’éducation est un droit fondamental (article 28, Convention relative aux droits de l’enfant, 1989), mais elle est pourtant souvent perturbée en situation d’urgence humanitaire, privant les apprenants des effets transformateurs et protecteurs d’une éducation de qualité. L’éducation en situation d’urgence traite des possibilités de créer ou d’adapter des contextes d’apprentissage en fonction des spécificités liées à l’urgence humanitaire. Elle s’adresse à tous les individus, indépendamment de leur niveau d’éducation, et ce, de la petite enfance jusqu’à l’âge adulte (Burde *et al.*, 2015). Elle concerne des possibilités d’apprentissage formelles et non formelles, et peut viser l’acquisition d’habiletés professionnelles, personnelles ou sociales. Finalement, l’éducation en situation d’urgence est considérée comme un outil de protection des enfants et des jeunes vivant en contexte de crise (Baujard, 2010).

2.2.2 Le concept de crise

Le terme « crise » est défini comme une situation dans laquelle une communauté a été perturbée par un conflit armé ou une catastrophe naturelle, provoquant ainsi non seulement l’absence de stabilité, mais aussi une situation d’urgence humanitaire (Mac Ginty et Peterson, 2015). Les crises peuvent être aiguës ou prolongées. Bien que la différenciation entre les deux soit imprécise, elles sont généralement caractérisées selon deux dimensions soient (1) la temporalité et (2) l’intensité. Conformément à la convention entre les agences humanitaires, au glossaire de l’ONU et d’un ouvrage de références dans le domaine nous pouvons définir deux types de crises (Mac Ginty et Peterson, 2015; ReliefWeb, 2008).

Une « crise aiguë » fait référence à une situation dans laquelle les événements à l'origine de la perturbation se sont produits récemment ou ont récemment augmenté en intensité. Il peut s'agir à la fois de la phase initiale d'un conflit ou de son aggravation. Par exemple, dans le cas d'un conflit, le début d'un bombardement constitue une phase aiguë. Les effets peuvent comprendre une augmentation du nombre de morts et de blessés, des déplacements massifs et la destruction d'écoles. Dans le cas de catastrophes naturelles, la dévastation dans les heures et les jours qui suivent un tremblement de terre ou une inondation constitue une crise aiguë lorsque les populations touchées ont besoin d'être secourues dans l'immédiat et de recevoir des fournitures essentielles (eau, nourriture, abri, fournitures médicales).

Quant à elle, une « crise prolongée » est une situation pour laquelle les conditions de la crise existent depuis cinq ans ou plus et pour laquelle une grande partie de la population a été affectée. Les situations de crise prolongées sont aussi parfois qualifiées de « chroniques » (HCR, 2008). Finalement, les crises aiguës ou prolongées ne s'excluent pas mutuellement. Les crises prolongées sont souvent ponctuées d'événements plus aigus et cycliques.

2.2.3 Le concept d'urgence humanitaire

L'urgence humanitaire est un événement ou une série d'événements qui représente une menace pour la santé, la sécurité ou le bien-être d'un grand groupe de personnes, et ce, sur une vaste région (ReliefWeb, 2008). Elles se caractérisent généralement par six éléments :

1. Des violences généralisées et pertes de vies humaines;
2. Le déplacement de populations;
3. Des dommages généralisés aux sociétés et aux économies;
4. La nécessité d'une action humanitaire à grande échelle et à multiples facettes;
5. L'entrave à l'action humanitaire par des contraintes politiques ou militaires;

6. Des risques importants pour la sécurité du personnel humanitaire dans certaines régions.

2.2.4 Les concepts de réfugié, de demandeur d'asile, de personne déplacée et d'apatride

Un réfugié est une personne qui a été forcée de fuir son pays et qui pour trouver refuge a franchi une frontière internationale. Les raisons menant une personne à trouver refuge peuvent être liées à des persécutions, des guerres ou encore tout autres formes de violences. Un réfugié craint avec raison d'être persécuté du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de ses opinions politiques ou de son appartenance à un groupe social particulier. Lorsque des personnes fuient leur propre pays et cherchent refuge dans un autre pays, elles demandent l'asile. Or, avant d'avoir le statut de « réfugié » au sens du droit international, une personne est considérée comme étant un demandeur d'asile. Ces fondements légaux sont inscrits dans la Convention et Protocole de 1951 relatifs au statut des réfugiés (HCR, 2015).

Une personne déplacée à l'intérieur de son propre pays est une personne qui a été forcée de fuir son foyer, mais qui n'a jamais franchi une frontière internationale. Ces personnes cherchent la sécurité partout où elles peuvent la trouver sur leur territoire national. Contrairement aux réfugiés, les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ne sont pas protégées par le droit international. Elles sont légalement sous la protection de leur propre gouvernement (HCR, 2015).

Un apatride est une personne qui n'est citoyen d'aucun pays. La citoyenneté est le lien juridique entre un gouvernement et un individu. Elle procure certains droits et certaines responsabilités. Une personne peut devenir apatride pour diverses raisons, notamment des décisions ou omissions juridiques, techniques ou administratives. La Déclaration

universelle des droits de l'homme (DUDH) souligne que « toute personne a droit à une nationalité » (Assemblée générale des Nations unies, 1948).

2.2.5 Les concepts de risque, menace et sentiment de sécurité

Des chercheurs soulignent l'absence de méthodes normalisées qui pourraient être utilisées pour mesurer plus rigoureusement les menaces contre les enfants afin de mieux comprendre les tendances propres aux contextes humanitaires (Stark et Landis, 2016). Afin de pallier en partie cette problématique, notre étude repose sur des définitions claires des concepts entourant cette question. D'abord, le « risque » est défini comme la façon dont une menace pourrait affecter une personne (Davis et Reilly, 2017). Il s'agit d'une forme de mesure de l'occurrence, la probabilité qu'un événement survienne (Organisation internationale de normalisation, 2018). Ensuite, une « menace » correspond à la nature du danger qu'un individu peut rencontrer. Il s'agit de toute forme d'insécurité ou de tout type de défi pour un individu et qui varie selon le contexte dans lequel il ou elle se trouve (Leitch, 2010). Aussi, la « perception du risque » correspond au point de vue d'une personne sur un risque. La perception du risque reflète les besoins, les enjeux, les connaissances, les croyances et les valeurs de la personne, qui sont de nouveau spécifiques au contexte dans lequel elle vit (Leitch, 2010).

Quant à la lui, le concept de « sécurité » peut avoir plusieurs significations différentes. Il est à la fois « l'absence de danger et de risques » et « la condition d'être à l'abri de subir ou de causer des blessures ou des pertes » (Gini *et al.*, 2008). Ainsi, à la base, le concept de sécurité renvoie à l'intégrité physique et psychologie, donc à la santé (Nilsen, 2004). En raison de la multitude de points de vue sur la définition du concept de sécurité, un effort de collaboration a été lancé en 1996 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), afin de développer un consensus international sur les aspects théoriques et pratiques de la sécurité. Le groupe de travail fondé par l'OMS et codirigé par le Centre de santé publique du Québec et le *Centre on Community Safety Promotion*

du *Karolinska Institutet* de Suède a publié un document en 1998 générant le consensus sur les aspects conceptuels et opérationnels que l'on connaît aujourd'hui. Selon ce document, « la sécurité comporte deux dimensions : une dimension objective, appréciée en fonction de paramètres comportementaux et environnementaux objectifs, et une dimension subjective, appréciée en fonction du sentiment de sécurité de la population » (Centre de santé publique de Québec, 1998).

C'est la dimension subjective qui nous intéresse pour cette étude. Cette dernière est influencée par l'expérience individuelle et collective. Cette dimension subjective se nomme « le sentiment de sécurité ». Il « réfère à un sentiment d'être à l'abri du danger plutôt qu'à un état de fait », ou encore « il correspond à la satisfaction des besoins de base (manger, dormir, avoir un toit, etc.) » (Centre de santé publique de Québec, 1998, p. 9). D'un point de vue individuel, il s'agit des sentiments ou des perceptions internes d'une personne quant à sa sécurité. Une fois regroupé, il peut aussi s'agir, au niveau macro, de la perception de la sécurité d'un groupe ou d'une communauté, c'est-à-dire le sentiment de sécurité collective. Or, nous optons pour la définition de Nilsen (2004) qui mentionne que le sentiment de sécurité est « un état ou une situation caractérisée par un contrôle adéquat des menaces physiques, matérielles ou morales », qui « contribue à une perception d'être à l'abri du danger ».

2.2.6 L'éducation comme moyen de protection

L'éducation en situation d'urgence met l'accent sur le rôle de l'éducation comme moyen de protection. Le concept de protection par l'éducation est complexe. Il se manifeste de multiples façons. Aucune définition claire n'existe. Nous le définirons donc en énonçant l'ensemble de ces manifestations connues et recensées dans la littérature.

D'abord, l'éducation comme moyen de protection se déploie à travers l'élaboration et le soutien des mesures de prévention et sa capacité à renforcer des interventions en

soutien psychosocial (Burde *et al.*, 2015). Aussi, on peut penser qu'une éducation en situation d'urgence de qualité peut fournir une protection physique, psychosociale et cognitive à l'enfant ou à l'adolescent. Ses objectifs sont de réduire le risque d'exploitation sexuelle ou économique et de réduire l'exposition à d'autres risques, comme un mariage précoce ou forcé, ou encore le recrutement dans des groupes armés ou criminels (Burde *et al.*, 2015). Cela s'opère d'abord en offrant des espaces d'apprentissage sûrs, où les enfants et les jeunes exposés à ces facteurs de risque peuvent être identifiés et recevoir du soutien (Kostelny et Wessells, 2008). En effet, les standards minimaux de la protection de l'enfance dans l'intervention humanitaire établissent qu'il faut tenir compte des risques de violence, d'abus, de négligence et d'exploitation auxquels les enfants sont soumis dans une situation d'urgence, y compris au sein de leurs écoles (HCR, 2013). Ensuite, les espaces d'apprentissage peuvent servir de point de départ pour d'autres secteurs de l'intervention humanitaire, comme la protection de l'enfance, la nutrition et l'accès à l'eau, à l'hygiène et aux soins de santé de base. L'éducation est donc partie intégrante de la planification et de la mise en œuvre d'une action humanitaire qui dépasse la simple assistance immédiate (Nicolai et Triplehorn, 2003). De plus, les programmes éducatifs peuvent transmettre des informations vitales pour le développement des compétences fondamentales, notamment celles relatives à la résolution de problèmes et à l'adaptation aux situations difficiles (Rowell, 2014). Ils ont le potentiel de permettre aux apprenants de prendre des décisions informées pour survivre et pour prendre soin d'eux-mêmes et des autres dans un environnement dangereux (Noltemeyer et Bush, 2013). Ils peuvent également aider les gens à exercer leur pensée critique face à des messages à caractère politique ou à des sources d'information contradictoires. Ils peuvent aussi contribuer au développement de stratégies d'adaptation par les apprenants.

Par exemple, des programmes éducatifs peuvent ainsi enseigner à éviter les mines antipersonnel, à se protéger des abus sexuels, à éviter l'infection par le VIH et à accéder à des soins médicaux ou à de la nourriture. Des apprentissages de base en littératie et

en numératie contribuent aussi à protéger. De plus, les possibilités éducatives contribuent à atténuer le stress et les épisodes traumatiques causés par un conflit armé ou une catastrophe naturelle en donnant aux personnes qui fréquentent un espace dédié une impression de routine, de stabilité et de structure, tout en leur ouvrant des perspectives d'avenir (Nguyen-Gillham *et al.*, 2008). Finalement, l'éducation comme moyen de protection peut contribuer à une meilleure inclusion sociale (Longden, 2013).

2.2.7 Les concepts d'éducation formelle, non formelle et informelle

La dimension éducative d'une activité ou d'un programme peut se décliner sur un continuum de structures. À l'une des extrémités de ce spectre, les apprentissages que doivent réaliser les élèves peuvent être déterminés de façon très précise et sont ensuite sanctionnés (Jacobi, 2017). C'est ce que l'on appelle « l'éducation formelle ». Ensuite, à l'autre extrémité, les apprentissages peuvent aussi être purement accidentels ou non explicites lors de la pratique d'une activité et ne pas être évalués par la suite (Allard et Lefebvre, 2011). Cela correspond à une « éducation informelle ». L'école « traditionnelle » constitue un bon exemple de la première partie du continuum, alors que l'apprentissage d'une habileté en la pratiquant lors d'activités quotidiennes avec un membre de sa famille constitue une autre portion du continuum. Entre ces deux pôles, il existe un autre type d'éducation, identifié comme « non formelle ». L'éducation non formelle vise l'acquisition explicite d'habiletés ou de connaissances, d'une façon plus ou moins structurée, dont la maîtrise n'est pas sanctionnée par une autorité (ex. : suivre un atelier pour apprendre à coudre des vêtements) (Falk, 2011). Il est à noter que ces éducations sont parfois amenées à interagir entre elles, à s'influencer ou encore à prendre une forme hybride. Par exemple, une organisation non gouvernementale internationale (ONGi) qui offrirait un atelier dans une école (éducation non formelle) et qui choisirait d'évaluer les apprentissages des enfants lors de celui-ci (aspect formel). Afin de distinguer l'ensemble des dimensions éducatives d'une activité ou d'un programme, le tableau 2.1, qui s'inspire des définitions

formulées par Meunier dans (Jacobi, 2017), détaille des éléments de définition et des exemples.

Tableau 2.1 Éducation formelle, non formelle et informelle

Concepts	Caractéristiques	Exemples
Éducation formelle	Présence d'objectifs d'apprentissage précis et explicites. Présence d'une évaluation/sanction reconnue par une instance officielle. Enseignants professionnels souvent présents pour l'enseignement, la supervision ou le suivi. Éducation fournie par une institution/organisation ou un organisme officiel.	École de rattrapage pour que les élèves réintègrent le système scolaire régulier. Cours de menuiserie offrant une accréditation. École gérée par une ONGi se substituant au gouvernement
Éducation non formelle	Présence d'objectifs d'apprentissage explicites. Proviennent de la volonté d'un apprenant à maîtriser un contenu spécifique. Pas nécessairement d'évaluation des apprentissages. Pas de reconnaissance officielle des apprentissages. Peut être offert par plusieurs sources, notamment non officielles (ex : communauté). Enseignants professionnels ou gens ayant une expérience dans le domaine spécifique	Être en apprentissage auprès d'un mentor (ex. : cordonnier) sans certification. Suivre un cours de langue, sans que celui-ci ne soit évalué à la fin de la formation. Suivre un cours de natation à la piscine municipale. Suivre une formation continue en lien avec son métier actuel sans certification
Éducation informelle	Nature accidentelle ou involontaire des apprentissages. Enseignement provient d'une personne ayant un niveau variable d'expérience dans un domaine donné. Contexte de la vie de tous les jours.	Apprendre à additionner en faisant les courses. Apprendre la langue officielle d'un pays par immersion. Apprendre à jouer au baseball par ses amis ayant déjà joué.

2.2.8 Le concept d'éducation accélérée

L'éducation accélérée réfère à un système flexible adapté à l'âge des élèves qui vise à favoriser l'accès à l'éducation pour les groupes défavorisés ou vulnérables (Nicholson, 2014). Il s'agit d'éducation non formelle en soutien au système formel. Les programmes d'éducation accélérés (PEA) sont offerts aux enfants, adolescents et adultes ayant dépassé l'âge de leur niveau scolaire à cause d'un arrêt prolongé dans leur parcours scolaire en raison de la pauvreté, la violence, les conflits armés ou les crises de toutes sortes. L'objectif de l'éducation accélérée est d'assurer un retour rapide à l'éducation formelle pour ses élèves ou apprenants (Baxter *et al.*, 2016). Ces programmes condensent souvent environ huit années d'enseignement primaire en trois ou quatre ans. Comme le montre la figure 2.1 ci-dessous, le curriculum est condensé de sorte que les élèves le complètent environ deux fois plus vite que dans le système formel.

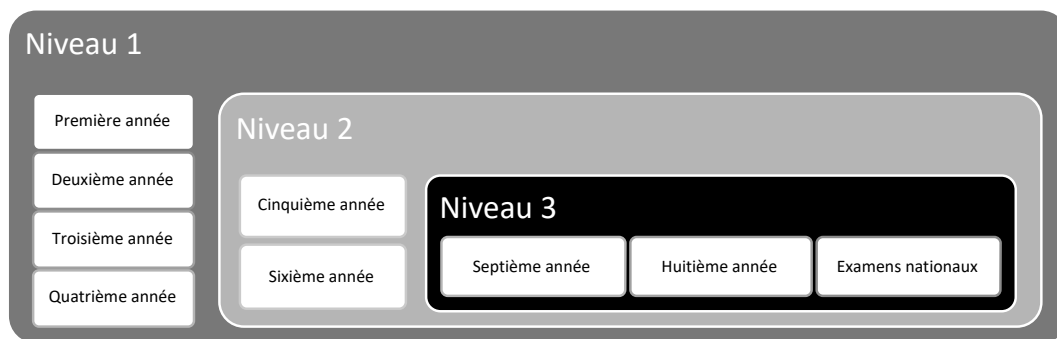


Figure 2.2.1 Cheminement du programme d'éducation accélérée

Le programme est composé de trois niveaux. Il permet deux passages vers le système formel, c'est-à-dire (1) à la réussite du niveau 1 l'élève peut intégrer la cinquième année de l'école formelle et (2) à la réussite du niveau 2, l'élève peut intégrer la septième année. Finalement, la réussite du niveau 3 mène à l'obtention de la certification de niveau primaire. L'objectif des programmes d'éducation accélérée est

de permettre aux apprenants de faire la transition vers le système scolaire formel tant au niveau primaire, secondaire ou encore en formation professionnelle.

Ces interventions sont également appelées « rattrapage » ou « écoles ouvertes » et sont largement mises en œuvre dans les pays à faible revenu et les pays touchés par des crises, et ce, en particulier par le HCR (Flemming, 2017). En vue de renforcer la qualité de la planification de l'éducation accélérée par l'intermédiaire d'une approche plus harmonisée et standardisée, le *Inter-Agency Accelerated Education Working Group*, dirigé par le HCR, a mis en place un ensemble de 10 principes basés sur les connaissances actuelles de ce programme. Avant d'énoncer ces principes, il est important de mentionner que bien qu'il existe une littérature grise sur les programmes d'apprentissage accéléré, la majorité consiste en des évaluations de programmes qui peuvent ne pas être empiriquement rigoureuses. Ces principes ont été rédigés dans le but de contribuer à l'élaboration d'objectifs clairs pour ces programmes à l'échelle mondiale et clarifient leurs composantes essentielles. Ils sont répartis en plusieurs catégories, comme indiqué ci-dessous :

1. Le PEA est flexible et adapté aux apprenants plus âgés;
2. Programme scolaire, matériels éducatifs et pédagogie sont adaptés aux principes de l'EA et utilisent une langue d'enseignement appropriée;
3. L'environnement est inclusif, sûr et propice à l'apprentissage;
4. Les enseignants sont recrutés, supervisés et rémunérés;
5. Les enseignants bénéficient d'un développement professionnel continu;
6. Les objectifs, le suivi et le financement sont alignés;
7. Le centre d'éducation accélérée est géré efficacement;
8. La communauté est engagée et responsable;
9. Le PEA est une alternative éducative légitime et fiable débouchant sur l'obtention d'un certificat d'études primaires;
10. Les programmes doivent s'inscrire dans le système éducatif national et la structure humanitaire en vigueur.

2.2.9 Le concept de persévérance scolaire

Le concept de persévérance scolaire est très documenté dans la recherche en sciences de l'éducation (Holman et al., 2016; Pascarella et Terenzini, 1991; Reason, 2009). Par contre, selon Holman et ses collègues (2016), la discussion théorique autour de ce concept accorde peu d'attention à la dissociation de ses manifestations et ses conséquences sur la rétention, les intentions d'abandon et l'absentéisme. Dans le cadre de cette recherche, nous définissons la persévérance scolaire comme la capacité individuelle d'orienter les ressources personnelles vers la réussite scolaire afin de terminer le programme sans égard aux obstacles (Duckworth et al., 2007; Holman et al., 2016). Aussi, nous considérons comme symptômes d'un affaiblissement de la persévérance scolaire les trois concepts suivants : (1) l'absentéisme, (2) l'intention d'abandonner l'école et (3) le sentiment de sécurité.

Il est vrai qu'il y a de nombreuses interactions complexes entre les facteurs individuels et environnementaux en matière de persévérance scolaire, mais afin de bien circonscrire notre étude et de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche, nous avons fait le choix de nous concentrer exclusivement sur les facteurs environnementaux. C'est pour cette raison que nous utilisons le modèle théorique de Lewin du « champ de force » appliqué au secteur de l'éducation par Anderson (Kuhn, 1951), afin de réduire l'éventail des facteurs qui peuvent influencer la persévérance des élèves. Le terme « champ » fait référence à l'idée qu'il existe un champ de forces contradictoires dans la vie des individus (Gagnon et Brunel, 2005). Cette théorie propose une perspective dynamique identifiant les forces en jeu (internes, externes, positives et négatives) et a pour postulat que le comportement représente un mécanisme de préservation ou de restauration des besoins psychologiques et physiques, soulignant ainsi l'interaction entre les individus et leur environnement (Schunk *et al.*, 2012). Cependant, ce modèle théorique contextuel, basé sur l'interaction entre l'individu et son environnement et sur la théorie des champs de force de Lewin soutient que les

conditions environnementales jouent un rôle déterminant dans la persévérance scolaire (Schunk *et al.*, 2012). Ce modèle théorique permet d'identifier les forces motrices et les forces restrictives à l'origine de l'absentéisme et des abandons scolaires. En fait, la présente recherche porte principalement sur les forces restrictives (barrières). Ces forces qui influencent le retrait ou la persévérance varient en intensité et en type selon les individus, les groupes, le contexte et les programmes d'éducation (Anderson, 1985). Afin d'établir cette relation entre l'environnement et l'individu, le système écologique de Bronfenbrenner (1980) a été privilégié.

La théorie du système écologique du sociologue américain Urie Bronfenbrenner (1980) définit les composantes de l'environnement où se développent les individus. Ce modèle se décline en quatre systèmes (macro, exo, meso, micro). À l'intérieur du niveau « micro » (ou aussi appelé microsystème) du modèle de Bronfenbrenner on retrouve l'environnement scolaire de l'individu (Rocque, 1999). Ensuite, selon Sokoty (2011), l'environnement scolaire se décline en (1) une infrastructure administrative et (2) une infrastructure pédagogique (Legendre, 2005). Tous ces niveaux du système comportent des facteurs environnementaux qui peuvent avoir une incidence plus ou moins grande sur la persévérance scolaire (Anderson, 1985).

2.3 Revue de la littérature

Cette section présente une synthèse sélective des résultats d'une revue de la littérature savante et grise dans le domaine. Elle présente des résultats de recherche susceptibles d'être mis en relation avec les résultats présentés dans cette thèse. La recherche sur l'éducation en situation d'urgence est un champ émergent qui tend à s'organiser depuis environ une dizaine d'années. Son développement s'est accéléré dans les cinq dernières années autour de quelques communautés de recherche principalement anglophones. Ce développement s'est effectué de façon plus dense sur une minorité de problématiques. Or, les quelques paragraphes ci-dessous présentent un survol de

résultats obtenus pour ces problématiques qui auront potentiellement un impact sur l'interprétation des résultats de notre étude.

2.3.1 La violence envers les enfants en contexte d'urgence humanitaire

Les enfants vivant dans des situations d'urgence humanitaire se heurtent à de nombreux obstacles restreignant l'accès à l'éducation, mais aussi affectant l'apprentissage (Arvisais et Charland, 2015). Ils font aussi face à un plus grand risque d'être victimes de violence (Stark et Landis, 2016). Si les écoles peuvent offrir aux enfants un environnement stable, sécuritaire et accueillant pour les aider à faire face à l'instabilité, elles peuvent aussi être un terrain fertile pour la violence. Les recherches montrent que les enfants vivant en situation d'urgence humanitaire courent souvent un risque plus élevé de subir la violence en milieu scolaire (Stark et Landis, 2016). Il n'est pas rare que la violence dans la communauté se répande dans les écoles (UNESCO, 2017b). Les recherches montrent aussi que les enfants qui ont été témoins de violence courent un risque accru d'être victimes d'intimidation ou d'être l'auteur de violence sexuelle (UNICEF, 2005).

Par ailleurs, le manque d'enseignants et des classes pléthoriques rendent les interventions en cas de violence plus difficiles pour les adultes (Arvisais, 2016). Dans ce contexte, les enseignants ont parfois recours à des formes de punition physique pour maintenir le contrôle, ce qui peut renforcer l'application des normes et promouvoir la violence comme forme de régulation et de négociation des conflits. Un effondrement des systèmes de soutien, comme la cellule familiale, dans les situations de crise humanitaire peut amener les élèves à avoir peur ou à hésiter à signaler les cas d'intimidation ou encore d'autres formes de violence à l'école (Arvisais, 2016).

De plus, les enfants orphelins ou réfugiés courent un risque plus élevé de discrimination, de harcèlement et d'intimidation en classe (Stark et Landis, 2016). La violence peut entraver la capacité des enfants à apprendre et à exceller sur le plan scolaire (Kibriya,

2016). Des rapports récents ont documenté la façon dont les enfants syriens réfugiés inscrits à l'école ont rencontré des problèmes de harcèlement et d'intimidation (Carlier, 2018). Bien que nous ayons des preuves évidentes que l'intimidation a un impact négatif sur les résultats scolaires dans certains pays, il y a encore un manque de données sur la violence et l'intimidation chez les jeunes dans les situations de crise humanitaire (Stark et Landis, 2016). Dans ces contextes, la plupart des études se sont concentrées sur la violence liée à la guerre et non pas celle liée à l'école. Par conséquent, il s'avère essentiel de connaître toute l'ampleur du problème afin de mieux soutenir ces élèves, réduire l'absentéisme et le décrochage, mais aussi favoriser la réussite scolaire.

Aussi, dans une perspective plus macro, les réfugiés sont parfois confrontés à différentes formes de discrimination dans leur pays d'accueil, et ce, même à l'intérieur des camps. Ils peuvent être isolés en raison de leur nationalité, leur langue, leurs caractéristiques physiques, leur religion ou encore leur origine clanique ou ethnique. Dans certains cas, les réfugiés sont associés au terrorisme ou à d'autres menaces comme c'est le cas pour les réfugiés somaliens au Kenya et les réfugiés syriens en Égypte. Dans ces cas, les élèves réfugiés peuvent faire face à de l'hostilité et à de l'intimidation (Dryden-Peterson, 2015).

2.3.2 Le postulat de la protection

Malgré le postulat généralement répandu de l'impact positif de l'éducation dans les situations d'urgence, l'éducation n'est pas protectrice par définition. Selon Dryden-Peterson (2009) et ses collaborateurs (2015), elle comporte de nombreux risques potentiels pour les élèves. Par exemple, elle peut être utilisée pour alimenter l'intolérance et les préjugés, ou encore exacerber l'injustice et la discrimination existantes (Arvisais et Guidère, 2019). Les infrastructures éducatives peuvent également être utilisées à des fins militaires, ce qui rend les écoles vulnérables aux attaques (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2018). En outre, le harcèlement, la violence physique et psychologique, ainsi que l'exploitation sexuelle

et le travail des enfants peuvent avoir lieu à l'école, et le fait de s'y rendre et d'en revenir peut rendre les enfants plus vulnérables aux agressions et aux blessures (Burde et Linden, 2013; Duflo, 2004; Mocan et Cannonier, 2012).

2.3.3 Les espaces sécuritaires

Par ailleurs, les espaces sécuritaires et adaptés aux besoins des enfants (*Child Friendly Spaces*) sont largement considérés par les ONGi comme des interventions cruciales pour la protection des enfants. Un large corpus de littérature grise existe sur ces espaces. Par contre, selon la littérature scientifique, des améliorations dans l'organisation et la cohérence des mesures de résultats plus spécifiques sont nécessaires pour améliorer notre compréhension de leurs effets sur la protection, le bien-être et l'apprentissage (Ager *et al.*, 2013). Parallèlement, dans plusieurs contextes de conflit (ex. Cisjordanie, Irak et Colombie), le personnel des ONGi accompagne les enfants pour aller à l'école et en revenir. Des données préliminaires suggèrent que cette présence protectrice peut avoir un impact important sur l'accès à l'éducation, la persévérance scolaire peut aider les élèves à se sentir enthousiastes plutôt qu'inquiets à l'idée de fréquenter l'école (Burde *et al.*, 2015).

2.3.4 L'éducation communautaire

Ensuite, l'un des objets les plus documentés dans le champ des recherches sur l'éducation en situation d'urgence est celui de l'éducation communautaire. L'éducation communautaire, tirée de l'anglais *community-based education*, est à la fois un lieu (école) et un ensemble de partenariats entre l'école et d'autres ressources communautaires. Il s'agit d'une approche intégrée entre les études, le développement des jeunes, le soutien à la famille, les services sociaux et de santé et le développement communautaire (Tyrer et Fazel, 2014). Selon cette approche, des interventions intégrées, multidisciplinaires et communautaires permettraient d'améliorer

l'apprentissage des élèves, de renforcer la dynamique des cellules familiales et d'améliorer la vie des collectivités (Tyrer et Fazel, 2014).

Selon certaines recherches, il semblerait que ce type d'éducation s'avère efficace pour améliorer l'accès, la persévérance scolaire et l'apprentissage des apprenants (Burde *et al.*, 2015). Par contre, les effets à long terme du recours aux communautés locales pour soutenir et gérer l'éducation pendant les crises restent à clarifier (Unterhalter, 2014). De plus, les programmes d'éducation qui reposent sur la participation communautaire sont de plus en plus absorbés par les systèmes nationaux d'éducation formelle, c'est entre autres le cas en Afghanistan et au Mali.

Jusqu'à présent, aucune étude n'a tenu compte des répercussions de ces transitions (Burde *et al.*, 2015). En effet, l'amélioration ou l'affaiblissement de ce modèle par ce processus d'intégration sont incertains. De plus, bien que la participation communautaire soit prometteuse pour le soutien à l'apprentissage, les effets d'autres mécanismes, comme ceux liés à la participation des parents, demeurent flous (Unterhalter, 2014). Parallèlement, les interventions éducatives devraient prendre en considération les façons dont les programmes éducatifs peuvent interagir avec les dynamiques sociales et politiques existantes (Arvisais et Charland, 2015). Aussi, les campagnes d'information visant à sensibiliser les parents à l'importance de l'éducation sont populaires auprès des organisations internationales. Ces initiatives ont pour objectifs de favoriser l'accès à l'éducation et la persévérance scolaire en période de crise. Toutefois, il y a peu ou pas de données probantes sur l'efficacité de ces interventions (Guerrero *et al.*, 2013).

2.3.5 La qualité des enseignants

Selon plusieurs chercheurs, la qualité des enseignants est le facteur de la qualité de l'apprentissage le plus important, et ce, indépendamment des contextes (Rivkin *et al.*, 2005). Quant à lui, Hattie (2009) parle du « pouvoir des enseignants ». Selon les

résultats de la giga-analyse qu'il a réalisée sur le sujet, les enseignants bien formés, et donc, ayant de bonnes pratiques avec des attentes élevées et ayant développé de bonnes relations avec leurs élèves, sont ceux qui sont le plus susceptible d'avoir un impact positif sur la réussite. Or, les enseignants sont l'aspect central de l'éducation des réfugiés (Dryden-Peterson, 2011). Parfois, dans certains contextes, alors qu'il n'y a pas de bâtiment, aucune administration éducative, il y a un ou des enseignants (Shriberg, 2007).

Ensuite, Kirk et Winthrop (2007) mentionnent qu'un enseignement de mauvaise qualité a une incidence directe sur les inscriptions et sur la persévérance scolaire. Ainsi, en plus d'être identifié par la littérature scientifique comme un déterminant important de la réussite scolaire, la formation est aussi un besoin formulé par les enseignants eux-mêmes. C'est entre autres le cas des enseignants jordaniens et des aides-enseignants syriens du camp de Zaatari. Un rapport produit par le HCR révèle que ces enseignants souhaiteraient suivre des formations de soutien psychosocial, combinées à une formation sur la gestion de classe spécialisée pour les grands groupes (Education Sector Working Group, 2013). Ce besoin de formation est, non seulement, décrié par les enseignants, mais aussi par les membres de la communauté du camp de Zaatari. En effet, c'est un souhait qui a été formulé par le biais du Comité d'éducation du camp, suggérant de former les enseignants sur l'évaluation des élèves et sur l'identification des besoins éducatifs (Education Sector Working Group, 2013). Un autre exemple est entre autres celui du camp de Dadaab. Les dernières données disponibles indiquent que seulement 12 % des enseignants dans les camps de réfugiés au Kenya ont été formés (Dryden-Peterson, 2011). Dans le projet intitulé *Social Support Networks, Instant Messaging, and Gender Equity in Refugee Education* les chercheurs ont observé une pénurie d'enseignants de qualité et l'absence de structures, de rémunération et de formation (Dahya *et al.*, 2019). Cette pénurie persiste, malgré la présence de plusieurs ressources propres aux situations d'urgence et portant sur les programmes de formation des enseignants, telles que les Normes minimales d'éducation du *Inter-Agency Network*

for Education in Emergencies (INEE, 2009). Même si un certain nombre d'interventions visent le perfectionnement professionnel des enseignants, l'efficacité de ces directives ou interventions n'a pas été évaluée. Nous ne savons donc pas comment ces programmes ou leurs composantes jouent un rôle dans le perfectionnement des enseignants et, par conséquent, comment les résultats mesurés du perfectionnement des enseignants affectent l'apprentissage des élèves en situation de crise (Dahya *et al.*, 2019).

Parallèlement, en plus du manque de formation, les enseignants évoluent souvent dans des environnements difficiles. Par exemple, les ratios élèves/enseignants sont très élevés dans la plupart des écoles et, dans certains camps, ces ratios sont plus de deux fois supérieurs à la directive du HCR qui est de 40 élèves pour un enseignant (Dryden-Peterson, 2015). De plus, même si la proportion d'enseignants dans les classes de réfugiés disposant d'une formation professionnelle appropriée est en légère augmentation, dans la plupart des pays de premier asile, elle est encore bien inférieure à l'objectif de 80 % du HCR (Boisvert, 2017). Par exemple, dans le camp de Dadaab, la proportion d'enseignants ayant suivi une formation professionnelle dans des classes de réfugiés n'est que de 60 % (Boisvert, 2017). Conséquemment, l'enseignement frontal et la récitation prédominent souvent, les enseignants préconisent une approche magistrale, offrant peu d'occasions aux élèves de s'exprimer, de poser des questions ou de faire preuve de créativité.

2.3.6 La barrière linguistique

Un autre enjeu important lié à l'éducation des jeunes réfugiés est celui de la barrière linguistique. Les élèves réfugiés peuvent avoir du mal à accéder au contenu pédagogique enseigné dans une langue autre que la leur, ou dans un environnement limité pour soutenir l'apprentissage des langues. Les élèves d'une même classe peuvent parler plusieurs langues différentes, nécessitant des traductions multiples et pouvant ralentir ou même gêner l'enseignement. Pour compliquer davantage les choses, les

politiques du HCR et de plusieurs pays d'accueil sur la langue d'enseignement ont changé au fil du temps. Ces changements de politique signifient souvent que les réfugiés sont exposés à plusieurs langues et n'atteignent la maîtrise académique d'aucune de celles-ci (Dryden-Peterson, 2015). C'est entre autres le cas pour les élèves d'origine libérienne réfugiés en Côte-d'Ivoire qui ont vu passer récemment leur langue d'instruction pour l'école secondaire de l'anglais vers le français (Arvisais, 2017). Un autre exemple marquant est aussi celui des réfugiés burundais en Tanzanie qui ont connu une situation similaire. En effet, Dryden-Peterson (2015) a documenté le parcours de plusieurs milliers d'élèves ayant d'abord suivi un programme d'études tanzanien en anglais et en swahili à l'école primaire. Pour ensuite, commencer l'école secondaire en suivant un curriculum burundais officiellement en français et en kirundi, mais avec des enseignants utilisant principalement l'anglais et le kiswahili en classe. Pour finalement terminer le cycle du secondaire avec un curriculum congolais en français. Au-delà de ces variations de langues d'instruction, de régime linguistique ou de curriculum, cet exemple montre aussi que les enseignants peuvent avoir du mal à utiliser les langues officielles d'enseignement, ce qui peut compromettre davantage la qualité de l'éducation.

2.3.7 Les perspectives de recherche

En somme, il est possible de cibler quatre axes regroupant la majorité des perspectives de recherche dans le domaine (Arvisais et Charland, 2015). Premièrement, en raison de la grande variété d'acteurs et d'initiatives, la coordination apparaît comme l'une d'elles. Entre autres, la dynamique des rapports de pouvoir complexes qui s'opère entre les acteurs reste largement à étudier.

La deuxième perspective de recherche importante est associée aux contenus et aux structures de l'éducation des réfugiés. La nature intrinsèquement politique, par exemple du choix d'un programme d'étude et d'une langue d'enseignement font de l'étude du curriculum une perspective de recherche incontournable qui permettrait des

avancées importantes en matière de connaissances scientifiques des initiatives d'éducation dans les camps de réfugiés.

Troisièmement, les besoins éducatifs des populations réfugiées devraient aussi faire l'objet de projets de recherche. L'avancement des connaissances en ce qui a trait aux besoins éducatifs permettrait de contribuer à l'amélioration des initiatives d'éducation sur le terrain. Par exemple, un nombre croissant de programmes éducatifs dans les pays touchés par des crises utilisent les technologies de l'information et de la communication (TIC). Par contre, ils ne sont souvent pas évalués et, par conséquent, il est difficile de déterminer si ces programmes répondent aux besoins éducatifs des personnes réfugiées (Dahya *et al.*, 2019).

Quant à elle, la quatrième perspective de recherche est celle de l'accès. Des recherches devraient tenter de comprendre quels sont les obstacles à la scolarisation de certains élèves (Arvisais et Charland, 2015). Bien que le recours à la double vacation pour élargir l'accès à l'école soit une stratégie courante dans les crises humanitaires, en particulier pour les réfugiés, on dispose de peu de données sur leur efficacité pour améliorer les résultats en matière d'accès (Burde *et al.*, 2015). Par exemple, nous ne savons toujours pas grand-chose sur la façon dont l'intégration dans les écoles existantes, la construction d'écoles temporaires et la double alternance se comparent les unes aux autres pour ce qui est de leur efficacité à améliorer l'accès. Les données disponibles ne sont pas concluantes et aucune étude n'offre une comparaison systématique entre les deux approches. Par conséquent, les décisions stratégiques sont généralement ponctuelles. Davantage de données sont également nécessaires pour déterminer les coûts et les avantages relatifs de la mise en œuvre de différentes interventions en matière d'administration et d'infrastructure. Finalement, la problématique de l'accès est intimement liée à celles de la sécurité des élèves, à l'absentéisme, à la persévérance scolaire et au taux de scolarisation.

2.3.8 Objectifs spécifiques de recherche

À la lumière des éléments conceptuels et théoriques abordés, cette étude vise à étudier le programme d'éducation accéléré du camp de réfugiés somaliens de Dadaab au Kenya. C'est pourquoi cette thèse a de manière générale pour objectif de mieux comprendre les barrières affectant la persévérance scolaire et qui sont à l'origine de l'absentéisme ou du décrochage des élèves. Elle vise à comprendre l'évolution de la perception du risque chez les jeunes réfugiés nouvellement inscrits à l'école, ainsi qu'à mieux comprendre la relation entre la persévérance scolaire et le sentiment de sécurité des élèves.

De façon plus spécifique, les objectifs de ce projet de recherche doctoral sont :

1. Comprendre quelles sont les barrières empêchant les élèves de poursuivre le programme d'éducation accélérée (persévérance scolaire);
2. Décrire les différentes causes d'absentéisme au sein du programme;
3. Analyser les relations entre ces différentes barrières;
4. Comprendre les interactions entre la persévérance scolaire et le sentiment de sécurité des élèves;
5. Comprendre comment et dans quelle mesure le programme d'éducation accélérée contribue ou non à protéger les élèves.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre trois présente et approfondit les choix méthodologiques envisagés en décrivant les approches de la recherche, les participants, les pratiques méthodologiques dans les domaines relatifs à la recherche, le devis, les instruments de recherche et l'analyse des données.

3.1 Mise en contexte

Tel que souligné dans le premier chapitre, plusieurs chercheurs observent qu'il y a très peu de littérature scientifique disponible dans le domaine d'étude envisagé. La recherche sur l'éducation en situation d'urgence est encore en émergence, et ce, malgré le fait que des chercheurs en appellent au développement des connaissances dans le domaine depuis le milieu des années 2000 (Arvisais et Charland, 2015). Cette lente progression s'explique probablement par les difficultés d'accès aux terrains de recherche, mais aussi par les conditions difficiles dans lesquelles les chercheurs et les participants doivent évoluer. En effet, selon Siméant et Dauvin (2001), le domaine est très peu balisé et cela n'est pas étranger au fait que les terrains d'opérations humanitaires sont de nature à être difficilement accessibles pour les chercheurs.

La recherche en contexte de crise humanitaire et plus particulièrement les crises générées par un conflit armé revêt des particularités importantes qui ont un impact sur les choix méthodologiques du chercheur. D’abord, effectuer des recherches rigoureuses dans des environnements touchés par des conflits est difficile et souvent compliqué par le fait que la plupart des chercheurs principaux de ces études sont, à ce jour, étrangers aux contextes dans lesquels ils travaillent (Burde *et al.*, 2017). Ensuite, les chercheurs qui lancent des projets dans ce domaine doivent faire face à des enjeux et à des intérêts géopolitiques changeants (Burde *et al.*, 2017). De plus, selon Vlassenroot (2006), la recherche empirique dans les situations de conflits est soumise à de nombreuses contraintes dont les plus apparentes sont l’accessibilité et la sécurité.⁸

À titre d’exemple, dans le cadre de notre étude, sur le terrain de recherche tous les déplacements ont dû être faits à bord d’un véhicule des Nations unies. Ce véhicule devait obligatoirement être escorté par l’armée. De plus, il n’était pas possible de passer plus d’une heure au même endroit, et ce, pour des sorties d’une durée maximale de quatre heures par jour. Finalement, les deux séjours dans le camp n’ont pu durer plus de deux semaines chacun. Malgré ces contraintes, le succès d’une recherche en situation de crise humanitaire n’est pas tellement conditionné par le niveau d’insécurité, mais plutôt par la capacité du chercheur à s’y adapter (Vlassenroot, 2006).

⁸ Il aura fallu deux ans afin d’obtenir l’autorisation du HCR afin de pouvoir mener un projet de recherche dans le camp de Dadaab. De plus, cette autorisation ne fut valide que pour une période de temps très restreinte. Au moment de la recherche, les risques à la sécurité dans le camp étaient considérés comme étant modéré par le *United Nations Department for Safety and Security* (UNDSS). Malgré tout, plusieurs mesures ont été prises afin de minimiser ces risques. D’abord, le chercheur principal séjournait à l’intérieur de l’enceinte sécurisée du HCR. Ensuite, il a dû suivre deux formations de niveau avancé en matière de sécurité auprès du UNDSS. Ensuite, chaque déplacement sur le terrain devait se faire à l’intérieur d’un véhicule des Nations unies équipé d’une couverture balistique et d’un système de communication rapportant chacun des déplacements. De plus, ce véhicule devait, en tout temps, être escorté par deux véhicules de l’armée kenyane. Finalement, le chercheur et le conducteur avaient sur eux un système personnel de communication d’urgence et devaient respecter le protocole de sécurité du UNDSS lors des déplacements sur le terrain.

Il s'agit ici de s'adapter à l'environnement, d'établir de bons contacts avec les acteurs locaux, d'affiner sa compréhension de la crise et faire preuve de flexibilité méthodologique (Atkinson et Flint, 2001). C'est dans cet esprit et selon ces contraintes qu'a été construite la démarche méthodologique destinée à ce projet de recherche doctorale.

3.2 La méthode générale

Avant de présenter la MTE, à titre de démarche d'analyse, il est d'abord pertinent de mentionner que c'est l'étude de cas qui a été choisie comme méthode générale afin de guider cette recherche. L'étude de cas a pour objectif de produire des descriptions claires et de générer des interprétations sophistiquées d'un phénomène dans sa globalité. Sa vision constructiviste de la connaissance encourage le chercheur qui utilise la méthodologie de l'étude de cas à faire preuve de sensibilité afin de fournir une matière première riche. L'accent est mis sur la « description dense » des éléments importants du cas (Stake, 1995). Le chercheur peut alors tirer plus facilement profit du caractère inductif de l'étude de cas dans la construction d'une théorie nouvelle (Mucchielli, 2009). Notre étude de cas a tenté d'expliquer dans une perspective holistique la dynamique d'une unité sociale particulière (le programme d'éducation accélérée de Dadaab) lors d'une certaine période (Stoecker, 1991). Sa finalité est la formulation d'une théorie idiosyncrasique qui concerne donc un phénomène (la persévérance scolaire) ou bien l'un de ses conditions *sine qua non* (le sentiment de sécurité) (Gagnon, 2005).

Cette étude de cas s'inscrit dans la tradition de Merriam (1988, 2002, 2009) qui situe sa définition de l'étude de cas dans le champ de la recherche en éducation, tout en adoptant une perspective interprétative (Karsenti et Demers, 2011). La perspective interprétative se conforme aux objectifs poursuivis par cette recherche par sa nature particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Cette étude de cas est donc

particulariste, parce qu'elle s'intéresse à un programme et à un camp de réfugiés spécifiques. De plus, elle sera descriptive, parce que son objectif est de produire une description riche, profonde et détaillée d'un phénomène propre à ce programme et ce camp. Ensuite, par sa dimension heuristique, elle aspire à une compréhension globale de ce phénomène afin d'éviter ce que Bauman (2002) dénonce, c'est-à-dire le manque de remise en contexte de certaines études de cas réalisées sur les camps de réfugiés. Selon cet auteur, ces études ont mené à une trop grande généralisation, se retrouvant alors à parler du « Camp » au singulier, hors contexte, hors territoire, comme s'il s'agissait d'un non-lieu sociologique homogène et évoluant dans un vide social et culturel. Finalement, cette étude de cas est inductive, parce qu'elle vise l'exploration du phénomène qu'est l'éducation accélérée dans un camp de réfugiés au profit de la vérification de théories préexistantes entourant ce phénomène. Les approches inductives, autant en recherche qualitative qu'en recherche quantitative, consistent à donner priorité aux données, à l'expérience vécue et au terrain, pour ensuite avoir recours aux savoirs constitués dans un processus de construction de connaissance (Guillemette et Luckerhoff, 2015). Or, comme proposé par plusieurs dont Merriam (1988), le but poursuivi par cette recherche sera donc la formulation d'une théorie (Karsenti et Demers, 2011; Roy, 2009).

Conséquemment, notre étude de cas est aussi fortement influencée par l'héritage de l'approche Straussienne de la méthodologie de la théorisation enracinée (Strauss et Corbin, 1997). En effet, les données seront analysées à l'aide de la démarche d'analyse par théorisation enracinée, comme proposée par Paillé (1994).⁹ Il s'agit d'une forme d'analyse qualitative proposant une démarche de théorisation.

⁹ Afin d'éviter toute confusion possible entre théorie et méthodologie de recherche, par souci de francisation, mais aussi parce que nous croyons qu'elle est celle qui respecte le mieux la pensée des auteurs fondateurs, la traduction théorisation « enracinée », comme proposée par Luckerhoff et

Paillé (1994, p. 149) explique que cette démarche « [...] est conçue ici en tant que méthode d'analyse de données et non pas en tant que méthode de recherche qualitative. » Il ajoute que l'objectif est de répondre à la question « que faire avec les données? », ou « comment les analyser? » plutôt qu'à « comment mener une recherche qualitative? ». La MTE est largement utilisée dans domaine de la recherche en contexte humanitaire, car elle s'adapte bien à la réalité d'une opération humanitaire comme terrain de recherche (Almonte, 2009; Klumpp et al., 2015; Koddenbrock, 2015). De plus, la production d'une théorie autonome permet un meilleur potentiel de réutilisation des connaissances produites par les travailleurs humanitaires, ce qui représente une considération importante dans ce domaine de recherche (Nilsson *et al.*, 2011).

Plusieurs autres raisons motivent le choix de la MTE. D'abord, la littérature limitée ou voir même inexistante motive le choix d'une approche inductive. De plus, le caractère novateur d'une telle recherche, mais aussi l'aspect imprévisible d'un terrain de recherche comme celui du camp de réfugiés favorise l'emploi d'une méthode non linéaire et adaptative tel que la MTE. Ensuite, la richesse d'une approche inductive comme celle de la MTE apparaît hautement favorable à l'étude d'une problématique aussi complexe. De plus, la MTE, à cause de son enracinement dans les propos des participants, permettra de donner une voix aux réfugiés qui sont souvent marginalisés. D'ailleurs, Fresia (2007) propose d'étudier les phénomènes émergents dans les camps de réfugiés à l'aide de la MTE afin de jeter un regard critique sur l'objet de recherche. L'éducation dans les camps étant sous le contrôle des organisations humanitaires dominées par les pays industrialisés alors qu'elle est destinée à des populations

Guillemette (2012), sera utilisée dans ce travail. Bien que la traduction diverge de celle proposée par Paillé (1994), c'est-à-dire théorisation « ancrée », la méthode d'analyse proposée ici est bel et bien celle de Pierre Paillé dans son article « L'analyse par théorisation ancrée » publié en 1994.

vulnérables, il est impératif d’aborder ce projet de recherche avec un regard critique (Fresia, 2007). Enfin, la MTE est aussi particulièrement pertinente afin de favoriser la compréhension de processus provenant de microcosmes sociaux (Guillemette et Luckerhoff, 2015). Il s’avère que le camp de réfugiés est souvent décrit par les anthropologues comme une société dans une société (Fresia, 2007).

3.3 La sélection du cas

3.3.1 Afrique subsaharienne et le complexe de Dadaab au Kenya

Le continent africain est particulièrement touché par les crises et les conflits armés. L’UNESCO (2014) relevait que 44 % des enfants non scolarisés à cause d’un conflit armé vivent en Afrique. En 2018, l’Afrique subsaharienne accueillait plus de 26 % de la population réfugiée dans le monde (HCR, 2018). C’est plus de 18 millions de personnes dans cette région du monde qui sont sous la responsabilité du HCR (2018), dont environ la moitié étaient d’âge scolaire. Ce nombre a grimpé en flèche ces dernières années, en partie à cause des conflits en République centrafricaine, au Nigéria, au Soudan du Sud, au Burundi, au Mali, au Yémen et en Somalie. La région de la Corne de l’Afrique est fortement touchée par le phénomène. Elle fait face à un grand nombre de personnes déplacées. Les communautés d’accueil, en particulier au Kenya, sont confrontées à un afflux massif et constant de population.¹⁰ D’ailleurs, l’état d’urgence déclaré par le HCR dans cette région de l’Afrique en février 2014 est toujours en vigueur.

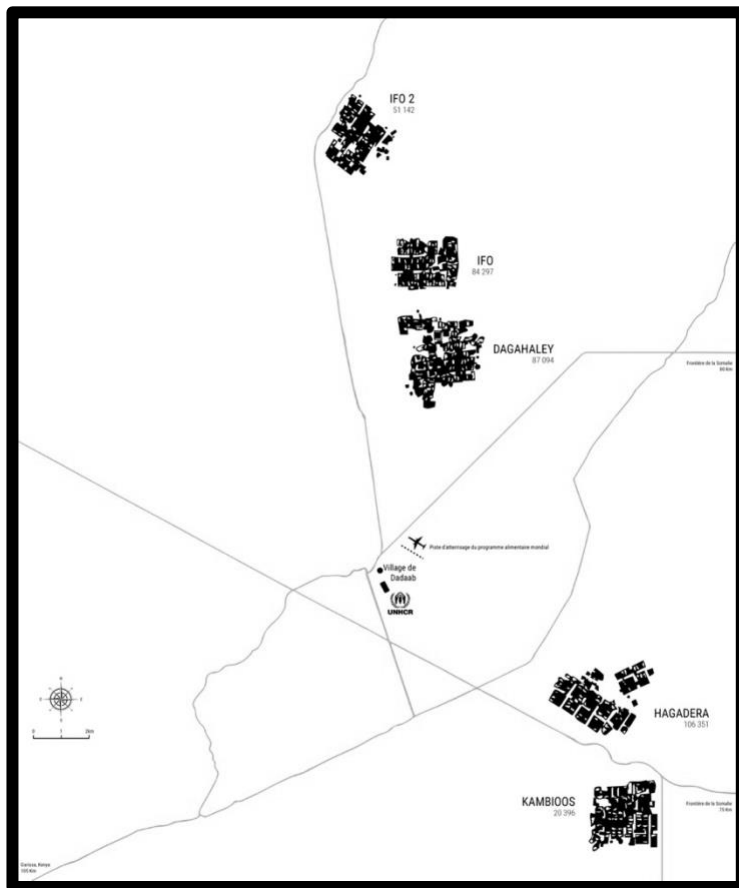
C’est dans le camp de Dadaab que l’on retrouve la plus grande concentration de réfugiés dans cette région. Le complexe de Dadaab est le plus vieux et l’un des plus

¹⁰ Il y avait plus de 470 000 réfugiés en juillet 2018 selon la base de données du HCR.

grands camps de réfugiés sous la responsabilité du HCR. Ouvert en 1992, il accueille actuellement environ 200 000 réfugiés (HCR, 2019c).¹¹ C'est en 1990 que le gouvernement du Kenya et le HCR ont établi conjointement le camp de réfugiés de Dadaab dans le comté de Garissa pour accueillir les réfugiés somaliens déplacés par la guerre civile. Aujourd'hui, comme le montre la figure 3.1 ci-dessous, les réfugiés de Dadaab sont hébergés dans cinq camps formant le complexe (Hagadera, Dagahaley, IFO, IFO 2, et Kambioos). Les Somaliens représentent environ 95 % de la population réfugiée à Dadaab, les 5 % restants étant d'origine burundaise, éthiopienne, rwandaise et sud-soudanaise. Plus de 60 % de ces réfugiés ont moins de dix-huit ans (HCR, 2018).

¹¹ Au moment où la collecte de données a été réalisée, le camp comptait un peu plus de 330 000 réfugiés (HCR, 2019b).

Figure 3.1 Plan du complexe de Dadaab et de ses cinq camps



La situation des réfugiés somaliens qui vivent une crise prolongée sur le territoire kenyan est complexe. C'est la loi kenyane (2006) sur les réfugiés qui établit à ce jour le statut légal et décrit les droits fondamentaux, y compris le droit au travail, de ceux-ci sur le territoire. Par contre, la loi appelée *Refugee Act* (2006) a subi une révision majeure en 2012. Cette révision a été effectuée dans la foulée de l'augmentation marquée de l'afflux de réfugiés somaliens, notamment à la suite de la sécheresse de 2011 dans la corne de l'Afrique, mais aussi des attentats perpétrés au Kenya par le groupe somalien Al-Shabab. La modification du *Refugee Act* a formellement restreint la mobilité des réfugiés à l'intérieur du pays les confinant aux camps. Quant à elle, la loi de sur l'éducation de base (2013) inclut les réfugiés et fournit la garantie du droit à

l'éducation pour tous les enfants réfugiés au Kenya. Par contre, depuis la modification du *Refugee Act* (2012), le ministère de l'Intérieur du Kenya a interdit la construction de nouvelles structures permanentes à Dadaab.¹² Cette décision a eu pour effet d'empêcher, et ce, pour une durée indéterminée la construction de nouvelles écoles à l'intérieur du camp. Cette décision a eu un impact important sur le système éducatif. En effet, les écoles de Dadaab étant surpeuplées, la construction d'installations supplémentaires s'avère cruciale afin de favoriser l'accès à l'éducation.

3.3.2 Réfugiés et politique d'éducation non formelle au Kenya

Si la situation des réfugiés sur le territoire kenyan reste précaire, il en va de même pour l'accès à l'éducation. En 2009, dans la foulée de l'Éducation pour tous, le Kenya a mis en place une nouvelle politique éducative afin d'améliorer l'accès à l'éducation de base pour les communautés vulnérables. Ce n'est que depuis la mise en place de cette politique que les élèves réfugiés évoluant au sein du système d'éducation formel sont autorisés à passer les examens nationaux. Advenant leur réussite, ils reçoivent une certification d'étude primaire ou secondaire (HCR, 2016a). Le curriculum officiel pour le système formel, mais aussi celui de référence pour le système non formel est celui du Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie du Kenya.

¹² À la suite de nouveaux attentats perpétrés par le groupe Al-Shabab sur le territoire kenyan, dont l'attaque contre le Westgate Mall en 2013 (67 morts), deux villages de la région de Lamu en 2014 (29 morts) et contre l'Université de Garissa en 2015 (148 morts), le gouvernement du Kenya a menacé à plusieurs reprises de fermer complètement les camps. La plus récente menace est survenue en 2016, lorsque le ministre de l'Intérieur a annoncé son intention de fermer les camps de réfugiés et d'expulser ceux-ci vers leurs pays d'origine. Un accord tripartite de 2013 entre les deux gouvernements et le HCR a officialisé une politique de rapatriement (GoK, 2013). Cependant, l'existence depuis plus de 25 ans du camp, ainsi que la persévérance de la volatilité en Somalie, représente un défi important pour le rapatriement des résidents. La population du camp a considérablement réduite entre 2016 et 2018, le HCR (2018) estime que 100 000 réfugiés ont quitté durant cette période.

À Dadaab, une grande proportion de la population est en âge d'être scolarisée. En effet, 60 % des réfugiés de Dadaab sont âgés de 17 ans et moins (HCR, 2019c). Pourtant, le taux de scolarisation y est faible avec 37 % à l'école primaire et 15 % au niveau secondaire (NRC, 2012). Les filles sont particulièrement touchées par cette problématique. Ainsi, seulement 50 % d'entre elles vont à l'école primaire et cette proportion chute drastiquement au troisième cycle (Save et NRC, 2014). Pour ce qui est des écoles secondaires, elles n'accueillent que 6 % des jeunes filles en âge d'y être inscrites (Save et NRC, 2014). Cette situation n'est pas unique à Dadaab. Dans la plupart des camps du HCR, les taux de scolarisation ne dépassent pas la barre du 60 % (HCR, 2008). Pourtant, l'éducation représente la priorité pour les populations réfugiées selon une étude réalisée par le Conseil norvégien pour les réfugiés (Save et NRC, 2014). Parallèlement à ces problématiques, les enfants des écoles de Dadaab sont aussi majoritairement plus vieux que l'âge recommandé pour leur niveau scolaire. En effet, 41 % des élèves du primaire ont plus de 13 ans (HCR, 2016a). Il s'agit d'un pourcentage élevé considérant que 13 ans correspond à l'âge national recommandé pour les élèves de la première année du secondaire. Finalement, le HCR (2016a) fait état d'une demande croissante d'accès à l'éducation. Par contre, les écoles sont surchargées et en raison de la révision du *Refugee Act* susmentionné, il est impossible de construire de nouvelles structures permanentes. Or, l'état de l'éducation à Dadaab reste précaire comme l'expriment les données présentées dans le tableau 3.1 ci-dessous.

Tableau 3.1 Données sur la situation de l'éducation à Dadaab (Flemming, 2017)

Indicateurs	Primaire	Secondaire
Nombre d'écoles formelles	35	7
Lieu d'éducation non formel	6	3
Indice de parité entre filles et garçons	0.75	0.42
Ratio classe/élève	1 : 87	NA
Ratio enseignant/élève	1 : 69	NA

3.3.3 Le programme d'éducation accélérée dans le Camp de Dadaab

Afin de pallier différentes problématiques évoquées précédemment, un programme d'éducation accélérée a été implanté dans le camp de Dadaab en 2013. Il y a actuellement neuf ONG qui administrent des programmes d'éducation à Dadaab (Arvisais, 2016; Flemming, 2017). Ces organisations sont coordonnées par le groupe de travail sur l'éducation, coprésidé par le secteur de l'éducation du HCR et UNICEF. Ces organisations mettent en œuvre conjointement des programmes d'éducation formelle dans 35 écoles primaires et sept écoles secondaires. Le programme compte 4 848 élèves inscrits (Taylor, 2015). Cependant, selon les praticiens œuvrant sur le terrain, l'absentéisme et le taux d'abandon des élèves y sont élevés (Gomez, 2015). C'est pourquoi le projet de recherche suivant a de manière générale pour objectif de mieux comprendre les barrières empêchant les élèves de poursuivre leurs études dans le programme d'éducation accélérée. Pour ce faire, cette étude a pour cas unique l'ensemble du programme d'éducation accélérée du HCR indépendamment de (1) l'ONG administratrice, (2) de l'école dans laquelle se trouve la ou les classes du

programme, (3) du camp parmi les cinq du complexe de Dadaab où se situe l'école et (4) du niveau scolaire, soit le primaire ou secondaire.

3.4 Le devis méthodologique

À la lumière de ses objectifs, la présente étude de cas s'inscrit dans plus d'un paradigme méthodologique. Un devis méthodologique mixte a ainsi été privilégié. Le concept de « méthodes de recherche mixtes » est polysémique. Johnson et ses collaborateurs (2010, p. 68) proposent la définition suivante :

« Les méthodes mixtes de recherche sont un type de recherche dans lequel un chercheur ou une équipe de chercheurs combine des éléments des approches de recherche qualitative et quantitative (p. ex. dans les points de vue, la collecte de données, l'analyse, les techniques d'inférence) avec pour objectif général une confirmation et une compréhension vastes et subtiles. »

Comme les méthodes mixtes utilisent plusieurs approches, elles engendrent par conséquent une diversité de combinaisons possibles (Fakis et al., 2014; Morgan, 2007). Comme cette étude de cas se penche sur un phénomène peu documenté en privilégiant l'induction et l'exploration, c'est un devis de type exploratoire séquentiel qui a été adopté (Creswell *et al.*, 2004). Ce type de devis est qualifié à la fois de séquentiel et d'exploratoire, car il propose une conception en deux phases consistant d'abord à explorer qualitativement l'objet de recherche avant de passer ensuite à une deuxième phase, celle-là quantitative. Comme dans de nombreuses applications de ce devis méthodologique, il y a une étape intermédiaire de construction d'instrument entre les phases de collectes de données. Cet instrument se fonde sur les résultats qualitatifs et il a ensuite été utilisé dans la collecte de données quantitatives.

Ainsi, le devis exploratoire séquentiel servira à la fois à développer un instrument de collecte de données quantitatives et, tel que proposé par Creswell et Plano Clark (2011),

à tester conjointement les résultats qualitatifs initiaux et la théorie ayant émergé de ceux-ci. Cet outil quantitatif validé pourra aussi être réutilisé à Dadaab par les praticiens, mais aussi utilement adapté et validé dans d'autres contextes. Il s'agit là d'une considération importante de cette recherche. Comme le suggèrent Nilsson et ses collaborateurs (2011), il est primordial de favoriser la réutilisation d'outils et de théories par les travailleurs humanitaires.

Aussi, un autre avantage important à l'arrimage d'un devis méthodologique mixte de type exploratoire séquentiel et la MTE est d'ajouter aux principes de validation théoriques de la MTE une étape de vérification quantitative de la théorie générée (St-Denis, 2015). D'ailleurs, selon Johnson et ses collaborateurs (2010), à priorité égale entre données qualitatives et données quantitatives, cette méthode s'avère particulièrement efficace lorsqu'il s'agit de lier théorisation et vérification de la théorie.

En plus de la nature des objectifs de cette recherche justifiant l'utilisation de cette démarche, plusieurs autres raisons motivent le choix d'une méthode mixte de type exploratoire séquentielle. En effet, une série d'avantages peuvent être ciblés parmi les seize libellés par Bryman (2006) dans sa recension systématique des écrits sur l'emploi des méthodes mixtes :

1. **Triangulation et meilleure validité** : La combinaison d'instruments produisant des données qualitatives et quantitatives permettra de compenser les biais inhérents à chacun des instruments. Cela permettra aussi de valider la justesse et la stabilité des résultats obtenus en tentant activement de corroborer mutuellement les données.
2. **Complémentarité et renforcement mutuel des données** : L'effet de complémentarité entre paradigmes sera particulièrement important dans l'analyse des données. Cela permettra d'établir une description riche et nuancée des concepts, mais aussi de mesurer leur étendue. Cela apparaît particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit d'aborder les raisons causant l'absentéisme et le décrochage.
3. **Plusieurs objectifs de recherche différents** : L'atteinte des objectifs de recherche nécessite l'emploi de méthodes mixtes.

4. **Développement d'instruments** : Le champ de la recherche sur les initiatives d'éducation dans les camps de réfugiés étant en émergence, à notre connaissance, très peu d'instruments de collecte de données ont été développés. Par conséquent, il apparaît opportun de contribuer à ce champ de recherche sous plusieurs aspects, dont le développement d'instruments.
5. **Amélioration du potentiel d'utilité des résultats** : Des données à la fois expliquant et quantifiant les phénomènes étudiés permettront un potentiel plus élevé d'utilisation des résultats de cette recherche par les praticiens, et ce, en particulier pour ceux œuvrant directement en contexte de crise humanitaire. Ces praticiens travaillent bien souvent dans des conditions difficiles et avec des moyens restreints. Il est donc essentiel que les résultats puissent leur permettre d'établir des priorités dans leurs interventions.
6. **Découvrir et vérifier** : Un devis méthodologique mixte permettra à la fois la découverte et la vérification des concepts.

En guise de synthèse, la figure 3.2 ci-dessous présente la séquence des différentes phases de ce devis méthodologique.

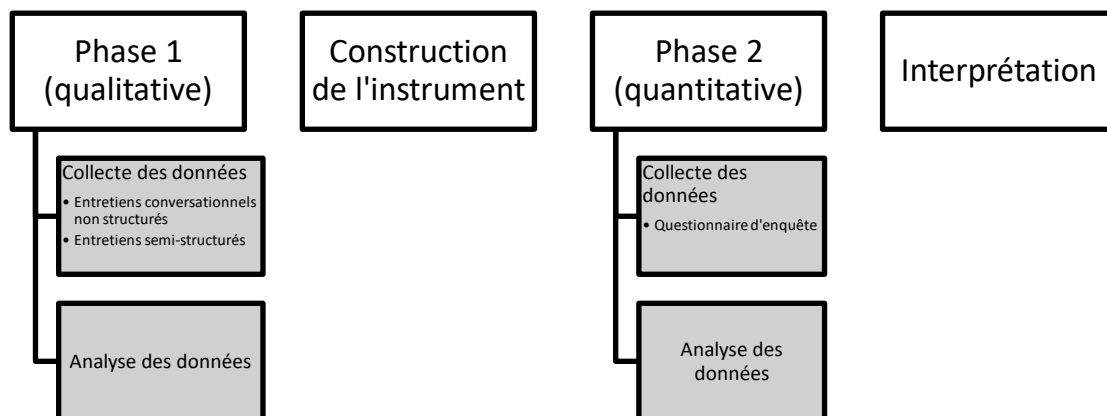


Figure 3.2 Devis exploratoire séquentielle

3.5 La première phase (qualitative)

3.5.1 Les participants à la recherche

En lien avec les objectifs spécifiques de cette recherche, cinq catégories de participants ont été établies afin d'atteindre les objectifs de la première phase de cette recherche. Il s'agit de (1) travailleurs humanitaires, (2) directeurs d'école, (3) d'enseignants, (4) d'élèves et (5) de décrocheurs du programme d'éducation accélérée. Les travailleurs humanitaires et les directeurs d'école sélectionnés forment un échantillon constitué par choix raisonné. Selon cette méthode, les participants sont choisis en fonction de leur disponibilité et de l'emplacement de leur école dans le camp pour des raisons pratiques d'accessibilité et de sécurité et non de manière aléatoire. L'échantillon a été obtenu sans méthode particulière. L'échantillon de convenance n'est pas forcément un échantillon représentatif (Poupart, 1997). Par contre, dans un milieu aussi homogène que le programme d'éducation accélérée du camp de Dadaab, nous pensons que l'échantillon s'approchait de la représentativité.

C'est ensuite par effet boule de neige que les échantillons d'enseignants et d'élèves ont été constitués. L'échantillonnage par réseau, aussi appelé boule de neige, est une technique d'échantillonnage non probabiliste où le participant initial recrute de futurs participants parmi ses connaissances (Poupart, 1997). Le recrutement se fait donc de manière graduelle et la taille finale de l'échantillon n'est pas déterminée de prime abord. Cette technique d'échantillonnage est souvent choisie pour étudier des populations auxquelles les chercheurs ont du mal à accéder ou avec lesquelles une prise de contact pourrait être source de danger.

Finalement, c'est grâce au processus d'échantillonnage théorique effectué lors des analyses, propre à la MTE, que nous avons conclu à la nécessité d'ajouter une quatrième catégorie de participants, c'est-à-dire celle des anciens élèves du programme

d'éducation accélérée ayant décroché. Comme Guillemette et Luckerhoff (2015, p. 32) le mentionnent : « les épisodes d'analyse étant réalisés au fur et à mesure des épisodes de collecte de données, les résultats provisoires de ces épisodes d'analyse orientent les épisodes suivants de collecte de données, et ainsi de suite dans un mouvement circulaire plutôt que séquentiel ». Conséquemment, l'analyse processive des données déjà collectées a permis de révéler la nécessité de poursuivre la collecte dans la direction appropriée afin d'atteindre les objectifs fixés. Par conséquent, un nouvel échantillon de convenance fut constitué avec des jeunes ayant décroché du programme formant ainsi la cinquième et dernière catégorie de participant.

Les critères d'inclusion pour les cinq catégories de participants sont les suivants. D'abord, pour être recrutés, les directeurs devaient gérer une école accueillant au moins une classe du programme. Ensuite, pour être sélectionnés, les enseignants devaient enseigner dans une école dont le directeur avait accepté de participer au projet et avoir au moins une classe du programme d'éducation accélérée. Le recrutement des enseignants s'est effectué lors d'une rencontre de coordination du programme. Ensuite, les élèves ont été recrutés dans les classes des enseignants participants. Concernant le sondage, les élèves devaient être âgés de 14 ans et plus et en mesure de fournir un consentement éclairé. Quant aux élèves ayant décroché du programme, le recrutement s'est effectué par l'entremise du comité parents-enseignants. Ils devaient avoir abandonné le programme d'éducation accéléré au cours de la dernière année scolaire et être âgés de 14 ans et plus. Outre les critères précédemment mentionnés et la volonté de participer au projet de recherche, aucun autre critère de sélection n'a été utilisé. Concernant les critères d'exclusion, nous avons envisagé d'exclure les participants ne parlant pas le somali ou l'anglais. Par contre, cette situation ne s'étant pas présentée, nous n'avons pas eu à nous prévaloir de ce critère d'exclusion. Il est à noter que 98 % de la population de Dadaab et d'origine somalienne et a pour langue maternelle le somali (HCR, 2019c). De plus, le curriculum kenyan utilisé pour le programme

d'éducation accélérée est en anglais (Gomez, 2015). Ce critère d'exclusion avait pour seul objectif de limiter les ressources nécessaires en matière de traduction.

Finalement, il est important de mentionner que le chercheur principal était responsable du recrutement et qu'il était accompagné d'un chercheur issu de la communauté d'accueil. Le recrutement s'est effectué en personne et sur les lieux de chacune des écoles ayant des classes d'éducation accélérée. Les directeurs et les enseignants ont été recrutés lors d'une rencontre de coordination du programme. Les élèves furent ensuite recrutés dans les classes des enseignants participants. Pour ce qui est des élèves ayant décroché, le recrutement s'est effectué par l'entremise du comité parents-enseignants. Le chercheur principal s'est rendu aux réunions afin de rencontrer les participants potentiels approchés par le comité afin de leur présenter le projet et solliciter leur participation. Conformément au certificat d'éthique de la recherche obtenu pour cette étude, tous les participants à cette recherche ont participé sur une base volontaire.¹³

3.5.2 L'instrumentation (les entretiens de recherche)

Dans un premier temps, des entretiens conversationnels non structurés de type ethnographique ont été menés auprès de plusieurs employés (travailleurs humanitaires) des organisations partenaires (n = 6) et des directeurs d'école (n = 12) (Coulon, 2005; Guillemette et Luckerhoff, 2012; Laperrière, 2009). Ces entretiens ont été menés en anglais et sans enregistrement audio, mais à l'aide de la technique de prise de note ethnographique (Beaud, 1996). La prise de notes de type ethnographique s'est effectuée en deux étapes. D'abord, l'étape appelée « inscription » correspond au moment où le chercheur, après avoir interrompu un entretien, note ce qui vient d'être dit (Doray,

¹³ Un certificat de conformité à l'éthique (N° de certificat : 614) en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains a été émis pour cette recherche par le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPÉ) de l'UQAM.

1997). Enfin, l'étape nommée « description » par Traimond (1999) consiste à : « produire une représentation relativement cohérente de la réalité culturelle ». Selon Doquet (2009), c'est le moment où : « le chercheur s'éloigne des dialogues et des observations pour rentrer dans les « descriptions profondes ». Prises au cœur et non à distance des discours, ces notes offrent la possibilité d'une analyse de l'objet dans son environnement naturel (Doquet, 2009).

Ces entretiens préliminaires étaient nécessaires à la conception d'un canevas d'entretien semi-structuré. D'après Savoie-Zajc (2009), l'entretien semi-dirigé est : « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». De plus, selon (Boutin, 1997), l'entretien semi-structuré est reconnu par les méthodologues comme étant particulièrement utile afin d'explorer un nouveau champ d'études. Le choix de combiner des entretiens conversationnels non structurés et des entretiens individuels semi-structurés s'est avéré judicieux afin de pallier le manque de littérature scientifique, mais aussi de se dégager de la grande quantité de littérature grise tout en étant en accord avec la nature exploratoire de cette recherche et la complexité de son objet d'étude.

Ainsi, grâce au canevas élaboré au terme des entretiens conversationnels l'équipe de recherche a mené des entretiens de type semi-structuré, auprès d'enseignants du programme d'éducation accélérée ($n = 18$) et de certains de leurs élèves ($n = 36$). Il s'agit d'entretiens individuels avec enregistrement sonore d'une durée approximative de 40 minutes pour les enseignants et de 20 minutes pour les élèves. Dans le cadre de ces entretiens, les participants ont été appelés à parler de leurs perceptions par rapport au programme, les raisons des absences et du décrochage, ainsi que de leurs sentiments par rapport aux menaces à la sécurité précédant et suivant l'inscription.

Tous les entretiens individuels semi-structurés ont été menés dans les écoles et en langue somalie par une équipe de chercheurs issus de la communauté. Cette équipe était constituée de quatre femmes et quatre hommes, tous étudiants de niveau universitaire au sein du programme Borderless Higher Education for Refugees (BHER). Cette université destinée aux réfugiés de Dadaab est une initiative de plusieurs universités canadiennes. Ces jeunes chercheurs ont suivi une formation en recherche dans le cadre du programme BHER. De plus, ils ont participé à un atelier de trois jours sur la conduite d'entretiens de recherche, organisé spécifiquement pour cette étude. Cette équipe a été formée et dirigée sur le terrain par le chercheur principal (Olivier Arvisais). Le chercheur principal, en plus d'être appuyé par son comité, était aussi assisté par un chercheur kenyan issu de la communauté d'accueil et étudiant à l'université de Garissa. Finalement, l'équipe était aussi responsable de la transcription et de la traduction des verbatim.

Finalement, selon la même méthode, cette première série d'entretiens a permis de préparer un nouveau canevas qui fut utilisé afin de réaliser une deuxième phase d'entretien semi-structuré, cette fois-ci auprès de jeunes ayant abandonné le programme ($n = 11$).

3.6 Analyse des données de la première phase (qualitative)

La méthode d'analyse spécifique à la MTE a été utilisée (Glaser et Strauss, 1967). Tous les verbatim ($N = 65$) ont été analysés ligne par ligne dans le cadre d'un processus de « codage ouvert » (Strauss et Corbin, 1997). Les concepts contributifs ont été identifiés, et les phrases ont été marquées comme des citations clés. Chacune des étapes d'analyse a été assistée par le logiciel ATLAS.ti. Dans le cadre de cette analyse, un codage à trois niveaux a été employé. À travers cette technique d'analyse, nous avons tenté de faire preuve d'une grande sensibilité théorique afin de générer des concepts à partir des données et de les relier selon les modèles normaux de la théorie (Glaser, 1992).

3.6.1 Le codage à trois niveaux

Le premier niveau fut celui des codes de conditions particulières des participants ou communément appelé dans la littérature sur la MTE le code *in vivo*. La fonction de ce type de codage est de préserver le plus fidèlement possible le point de vue des participants, ainsi que la signification qu'ils donnent à leurs actions (Charmaz, 2014). L'idée est de porter une attention particulière au langage lors du processus de codage, et ce, afin de s'assurer que les codes servent en tant que marqueurs symboliques de la parole et des significations fournies par les participants (Strauss et Corbin, 1997). Ce type de codage s'effectue mot par mot, ligne par ligne et traite l'ensemble des codes sur un pied d'égalité, sans jamais établir de hiérarchie ou quelconques relations entre eux. La figure 3.3 ci-dessous en présente un exemple pour le concept de « travail domestique ».

Code	Domestic Work
Entretien (code du participant)	1 1-A-19-3-AF-SC.docx 2 2-A-19-1-AM-SC.docx 4 2-B-20-2-AF-SC.docx 5 2-B-20-3-AM-NRC.docx 6 2-B-20-4-AF-SC.docx 8 2-D-18-2-DFF-SC.docx 9 2-E-24-1-AF-LWF.docx 10 2-E-24-2-AF-LWF.docx
Catégorie	Absenteeism
Citations	1:20 domestic work 1:26 domestic work 1:27 Girls when they are at the low age you can see them; you can have more participants of girls in lowe... 1:35 t will affect because if the parents ,the father and the mother went to the market or any other plac... 2:11 maybe they will tell him go and fetch for me water for a child labour 2:12 they may tell him that go and look for a firewood 2:14 they are doing child labour 2:28 girl is here for working she is here for preparing that the boy who went to school for a breakfast 2:34 they normally say girls are meant for cooking food, for preparing, for washing 4:5 go and collect food when they go for food distribution 4:6 they are left at home to take care of other children 4:20 there are parents with no children they all have one child ok the and wants child to stay at home o... 4:21 their parents wants them to do work at home 5:8 busy in home 5:15 boys for example do some work at home with their parents for example some are finding firewood in th... 6:23 yeah maybe also they do some other smaller workers at home level or maybe they do the all the basic... 6:32 maybe these learners maybe they may get some other duties at home level 6:34 girls maybe their parents they do a lot of domestic work at home level maybe with that is one of the... 8:29 thing then may force that because of their culture to stay at home so and because of the community m... 9:26 girls are being given the work of the house as just like wife house 9:27 for only to lit the fire for the family fetch water for the family and other thing like related 10:10 the parent I have seen here they say we are working our children

Figure 3.3 Exemple de codage in vivo pour le concept de travail domestique

C'est au deuxième niveau de codage qu'appartient cette fonction, c'est-à-dire celui qui emploiera le code de type paradigmatique (Guillemette et Luckerhoff, 2012). Les codes paradigmatiques sont obtenus à l'aide des idées et des termes qui ont motivé la recherche; à l'aide des notes menant à la conception des instruments ou les canevas de

ceux-ci; et à l'aide des objectifs du projet de recherche. Le codage paradigmatique est l'étape intermédiaire entre la création des codes et la constitution des catégories liant un certain nombre de codes entre eux. Il permet de hiérarchiser et de créer certaines relations entre les codes (Glaser, 1978).

Finalement, le troisième niveau est celui de la catégorisation. La création de catégories s'opère par la confrontation entre les codes des conditions particulières des participants et les codes paradigmatiques (Guillemette et Luckerhoff, 2012). Cette opération constitue une étape clé dans la théorisation. Elle permet de lier chacun des concepts entre eux.

À travers le codage à trois niveaux, la rédaction de mémos fut aussi employée. Les mémos sont des notes théoriques sur les données et les liens conceptuels entre les catégories (Bryant et Charmaz, 2010). Le processus d'écriture des mémos s'est déroulé parallèlement au processus de codage et d'analyse afin de capturer l'idéation émergente du chercheur (Charmaz, 2014). C'est donc un processus continu qui favorise la conceptualisation des données et permet d'établir la propriété de chacune des catégories. Les mémos servent également à guider le chercheur à travers les prochaines étapes de la collecte des données, du codage et de l'analyse (Strauss et Corbin, 1997). La figure 3.4 ci-dessous présente un exemple.

AF-LWF-04-07-10-2015 : L'alimentation est passée de concept, à catégorie pour finalement devenir une catégorie transversale. L'alimentation est identifiée par les participants comme étant à la fois (1) une faiblesse du programme (l'absence d'un programme alimentaire) et (2) comme une solution à l'absentéisme et au décrochage (l'offre d'un programme alimentaire par l'école). En revanche, l'alimentation n'est jamais identifiée par les participants comme une cause de l'absentéisme ou du décrochage. Il semble donc y avoir un désarrimage dans le discours. À cette étape de l'analyse et de la codification il n'est pas possible d'établir un lien entre cette potentielle solution et une barrière causant l'absentéisme ou le décrochage. Il est tout à fait possible que cet élément du discours des participants soit formaté par le lobby des ONG. Cette dimension devra être abordée lors de la prochaine phase d'entretien (Entretien terrain informel 11 2-E-24-3-AF-LWF).

Figure 3.4 Exemple de mémo

Ce va-et-vient entre les données et l'analyse s'est répété plusieurs fois afin de franchir les étapes de (1) variation, (2) de validation et (3) de saturation. Or, c'est à l'aide de ce processus récursif de comparaison constante des indicateurs provenant des données (les trois niveaux de codage), que nous avons obtenu l'ensemble des propriétés et des dimensions de chacune des catégories et de chacun des concepts (Charmaz, 2014). Ce processus de comparaison constante s'est poursuivi jusqu'à ce qu'aucune nouvelle propriété ou dimension n'apparaissent. Une fois ce niveau atteint, il est possible d'affirmer qu'un concept ou une catégorie entière a été théoriquement saturé (Glaser, 2007). La recherche (collecte, analyse, théorisation) a continué par cycles itératifs jusqu'à ce que toutes les catégories soient saturées et que la compréhension de l'objet d'étude a été jugée suffisamment riche (Guillemette et Luckerhoff, 2015).

Finalement, nous sommes d'avis, tout comme Stake (1995), que dans une étude de cas, le chercheur joue à la fois le rôle consistant à recueillir les interprétations et ensuite à les déchiffrer. Par conséquent, il apparaît important de mentionner ici que l'analyse des données d'un cas n'est pas neutre. Selon Mucchielli (2009), le chercheur est exposé à une « sélectivité inconsciente ». Or, le chercheur s'avère être l'outil à travers lequel les données transigent. C'est donc dire que l'analyse est influencée par les structures

cognitives de celui-ci. À cet égard, nous avons suivi la recommandation de Mucchielli (2009, p. 93) selon laquelle : « Il faut être très prudent et d’abord s’assurer d’avoir bien rapporté la situation telle qu’elle a été vécue par les acteurs concernés, car c’est l’essence même d’une étude de cas de rendre explicite ce que les acteurs ont vécu, et cela à partir de leur système de pertinence. » De plus, selon Gagnon (2005, p. 42), toujours dans la perspective de prendre des précautions afin de rapporter le plus fidèlement possible les interprétations des acteurs : « Le chercheur veillera à décrire l’évolution et le contenu de sa relation avec les participants et les informants. » C’est pour ces raisons que tout au long des phases de collectes de données nous avons tenu rigoureusement un journal de bord.

3.6.2 Les critères de scientificité et la validité

En cohérence avec la tradition méthodologique et épistémologique de Merriam (1988), nous avons employé plusieurs critères de validité interne. Ces critères sont (1) la triangulation des sources de données, (2) la révision des données par les acteurs du cas étudié, (3) l’implication des participants de l’étude à la recherche, (4) l’observation répétée du même phénomène et (5) finalement la déclaration de la subjectivité du chercheur (Karsenti et Demers, 2011).

De plus, nous avons aussi respecté quelques critères supplémentaires, tel que suggéré par Yin (2003), afin de réaliser une étude de cas exemplaire. Selon cet auteur, une étude de cas doit être avant tout significative et complète. De plus, elle doit considérer des perspectives alternatives, fournir une preuve suffisante et être présentée de façon attrayante.

Par contre, l’espace restreint entre les deux visites sur le terrain, imposé par une fenêtre d’accès au camp très courte, ne permettait pas de faire du contre-codage. Or, la stratégie privilégiée afin d’assurer la validité des données fut de soumettre une partie des analyses d’abord aux chercheurs issus de la communauté et ensuite à un échantillon

de participants. Cet échantillon a été sélectionné sur la base de l'éloquence dont certains participants ont fait preuve lorsqu'ils devaient exprimer leur pensée. Cette démarche s'est avérée très enrichissante. Elle a permis à la fois de confirmer et de raffiner les interprétations.

3.7 La deuxième phase (quantitative)

Tout d'abord, il est important de préciser qu'un devis de type exploratoire séquentiel est souvent désigné dans la littérature comme celui de la conception d'instruments (Creswell *et al.*, 2004). Ainsi, la première phase d'induction qualitative a servi, en plus de contribuer à la théorisation, à la construction d'un questionnaire quantitatif. Conséquemment, ce questionnaire d'enquête a été administré auprès des élèves, toujours par la même équipe de chercheurs issus de la communauté. En plus de permettre d'élargir l'échantillon et de mesurer l'impact des phénomènes émergeant des entretiens, le questionnaire offre l'occasion de tester la théorie générée à l'aide de la MTE et ainsi raffiner les interprétations (Bryman, 2006).¹⁴

3.7.1 L'instrumentation (le questionnaire d'enquête)

Nous avons construit un questionnaire bilingue en anglais et en somali (voir annexe B), dont les items étaient présentés avec une échelle de Likert de fréquence à six niveaux.¹⁵ Deux modes d'administration ont été utilisés : une administration par entretien individuel pour les élèves du primaire et une modalité autoadministrée en classe par niveau et par sexe pour les élèves du secondaire. En effet, étant donné la nature sensible

¹⁴ Le tableau 3.5 intitulé « Validité interne » qui suit dans la prochaine section présente les concepts ayant émergé de la première phase et inspiré la préparation des items du questionnaire.

¹⁵ La section 3.7.3 présente diverses considérations de validité quant au questionnaire élaboré et notamment l'alpha de Cronbach pour chacun des items.

de certaines questions portant sur l'hygiène et la mutilation génitale féminine, les questionnaires furent administrés par une chercheure, issue de la communauté et membre de l'équipe de recherche, aux élèves de sexe féminin dans une classe séparée. Aussi, une question de compréhension en lecture a été insérée au début du questionnaire afin d'éviter les réponses aléatoires liées au faible niveau en lecture de certains élèves. Malgré l'insertion de cette question, il était prévu que le niveau d'exclusion de questionnaires soit modéré à important, en particulier pour les élèves débutant tout juste le programme au niveau secondaire.

3.7.2 Les participants à la recherche

Pour cette deuxième phase de collecte de données, cette fois quantitatives, une seule catégorie de participant fut sélectionnée. Il s'agit des élèves inscrits au programme d'éducation accélérée. Tout comme la première phase, nous avons fait appel à la technique d'échantillonnage par effet boule de neige (Poupart, 1997). Le recrutement s'est fait de manière graduelle dans les classes des enseignants ayant participé à la première phase et la taille de l'échantillon final n'était pas déterminée d'avance. Seuls les élèves pouvant donner leur consentement éclairé et par conséquent âgés de 14 ans et plus ont pu participer. Ce sont des considérations logistiques qui ont mené à ce critère d'exclusion. Compte tenu du nombre élevé de participants potentiels et du contexte (camp de réfugiés) dans lequel se déroulait la recherche, il était pratiquement impossible de retracer, à des fins de consentement, les parents ou tuteurs des enfants de moins de 14 ans participant au sondage.

Le nombre minimal de participants était fixé à 100 (50 élèves de niveau primaire et 50 élèves de niveau secondaire). Ce nombre avait été fixé en fonction d'une puissance statistique suffisante pour faire des analyses indépendantes pour chacun des deux sous-groupes (primaire et secondaire). Le programme comptait 4 848 élèves inscrits au moment de collecter les données (Taylor, 2015). Or, le questionnaire a été administré dans 11 écoles localisées dans les 5 camps de Dadaab. Au total, 188 questionnaires

valides ont pu être collectés. Le tableau 3.2 ci-dessous décrit les principales caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 3.2 Caractéristiques des participants

		Niveau	Proportion	Nombre
Partenaire	Lutheran World Federation	Primaire	16 %	30
	Norwegian Refugee Council	Primaire	29.8 %	56
	Refugee Education Trust	Secondaire	54.3 %	102
Âge	13 ou moins		6 %	12
	14-16		19 %	35
	17-20		41 %	77
	21-25		27 %	48
	26-30		6 %	12
	31-40		2 %	4
Genre	Femme		28 %	52
	Homme		72 %	134

3.7.3 La validité du questionnaire

Pour les items liés à la persévérance scolaire, le calcul d'alpha de Cronbach fut utilisé pour tester la cohérence interne du questionnaire. La cohérence interne signifie que tous les éléments d'une échelle de mesure de construction unique devraient être étroitement liés et doivent varier ensemble (Field, 2013). Ensuite, le questionnaire était organisé en trois blocs d'items synonymes pour établir la validité interne.¹⁶ Cela a permis d'évaluer la cohérence interne de chaque sous-échelle et concept du questionnaire comme le montre le tableau 3.3 ci-dessous. Les analyses de validité interne faites en utilisant l'alpha de Cronbach ont permis de confirmer la cohérence de 11 des 14 concepts. Par conséquent, les 3 concepts et leurs items présentés dans le tableau 3.4 ont dû être traités séparément. Donc, comme des dimensions entièrement distinctes.

¹⁶ Il est important de souligner qu'à cause de considérations logistiques liées aux visites sur le terrain, il n'était pas possible de valider statistiquement le questionnaire en amont. La validation fut réalisée en aval de la collecte de données.

Tableau 3.3 Validité interne du questionnaire pour les items correspondant à l'échelle

Concepts	Alpha de Cronbach
Travail domestique	0,738
Flânage	0,670
Problèmes nutritionnels	0,719
Intimidation	0,708
Éducation religieuse	0,666
Distance	0,877
Utilisation de drogues	0,653
Responsabilités parentales	0,802
Travail rémunéré	0,694
Menstruations*	0,728
Grossesse*	0,645

**Items administrés auprès des élèves de sexe féminin seulement*

Tableau 3.4 Validité interne du questionnaire pour les items ne correspondant pas à l'échelle

Concepts	Item 1	Item 2	Item 3	Alpha de Cronbach
Soins aux enfants	<i>I have to take care of my siblings</i>	<i>I need to stay at home to take care of younger kids</i>	<i>my parents are sick</i>	0,646
Maladie	<i>I am sick</i>	<i>I'm not feeling well</i>	<i>I am diseased</i>	0,593
Mutilation genitale féminine*	<i>pain due to female genital mutilation</i>	<i>because of genital pain</i>		0,560

**Items administrés auprès des élèves de sexe féminin seulement*

Concernant le sentiment de sécurité, le questionnaire était organisé en trois blocs d'items synonymes aux fins de validité interne. Cela nous a permis d'évaluer la cohérence interne de chacun des concepts. Le tableau 3.5 ci-dessous présente les résultats du calcul de l'alpha de Cronbach.

Tableau 3.5 Validité interne du questionnaire pour le sentiment de sécurité

Concept	Alpha de Cronbach
Errance	0,670
Violence physique	0,708
Criminalité	0,653
Travail (force ou des enfants)	0,694
Violence basée sur le genre	0,645

3.8 L'analyse des données de la deuxième phase (quantitative)

Pour analyser les données générées par le questionnaire, différents tests statistiques furent réalisés à l'aide du logiciel SPSS. Ces tests ont été réalisés afin de comprendre quelles sont les barrières obligeant les élèves à s'absenter régulièrement et ultimement à décrocher du programme d'éducation accélérée, mais aussi afin d'expliquer les relations entre ces différentes barrières. Conséquemment, un test t fut utilisé pour comparer les moyennes de groupes afin de savoir si la différence est causée par hasard dans la sélection des échantillons. Finalement, l'analyse de variance (ANOVA) fut aussi employée dans la comparaison des moyennes des groupes. Un résultat significatif lors de l'analyse de la variance signifie qu'il y a au moins une différence entre les groupes qui n'est pas due au hasard dans la sélection des échantillons (Field, 2013). Le test Post hoc de Tukey fut aussi utilisé afin d'identifier les différences significatives de moyenne entre chacun des groupes. En guise de synthèse, le tableau 3.6 ci-dessous présente l'ensemble des étapes des deux phases de la collecte de données.

Tableau 3.6 Stratégie de collecte des données

Phases	Instruments	Données collectées	Participant	N
Phase 1	Entretiens non structurés	Qualitative	Travailleurs humanitaires	6
	Entretiens non structurés		Directeurs d'école	12
	Entretiens semi-structurés		Enseignants	18
	Entretiens semi-structurés		Élèves	36
	Entretiens semi-structurés		Décrocheurs	11
Phase 2	Questionnaire d'enquête	Quantitative	Élèves	188

CHAPITRE IV

PREMIER ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE

Ce chapitre présente les résultats en lien avec les objectifs spécifiques 1, 2 et 3 de la thèse. L'article intitulé « *Academic Persistence for Students Involved into the Accelerated Education Program in Dadaab Refugee Camp* » se penche sur l'accès et la persévérance scolaire des élèves dans le programme d'éducation accéléré du camp de réfugiés de Dadaab et a été soumis à la revue *PROSPECTS Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment* le 29 août 2019. La déclaration des coauteurs et la preuve de soumission de cet article se situent en Appendices B et C.

ACADEMIC PERSISTENCE FOR STUDENTS INVOLVED IN THE ACCELERATED EDUCATION PROGRAM IN DADAAB REFUGEE CAMP

Corresponding Author:

Olivier Arvisais
Université du Québec à Montréal
Department of Didactics
Montreal, Quebec, Canada, H3C 3P8
Office N-4540
1-514-987-3000 #3217
arvisais.olivier@uqam.ca

Other Authors:

Patrick Charland, Université du Québec à Montréal, Canada
François Audet, Université du Québec à Montréal, Canada
Yannick Skelling-Desmeules, Université du Québec à Montréal, Canada

HIGHLIGHTS

- Flexible schedules are not a solution to absenteeism in AEP;
- Humanitarian action itself plays a significant role in student academic persistence;
- For female students, menstruation and genital pain are among the highest causes of absenteeism;
- For male students, food distribution is among the highest causes of absenteeism;
- Teaching practices that do not respect AEP principles exacerbate school drop-out rates.

ABSTRACT

The academic community has highlighted the lack of research that exists when it comes to Accelerated Education Programs (AEP) in refugee camp settings. Furthermore, AEPs take different forms in different countries. Generally speaking, however, several AEPs in different parts of the world are known for their low attendance rates. Accordingly, this paper presents the key barriers causing absenteeism or preventing students from continuing their education within the program in Dadaab Refugee Camp. Our study shows that humanitarian action itself plays a significant role in pupil academic persistence.

KEYWORDS

Accelerated Education Program, Education in Emergencies, Academic Persistence, Absenteeism, Refugee Camp, Dadaab.

INTRODUCTION

According to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and UNESCO Institute for Statistics (UIS) Global Monitoring Report on Education, during the 2017 school year, 64 million children who could attain primary education are still out of school (UNESCO, 2018a). Likewise, according to this report, 199 million youths worldwide are not enrolled in secondary school. Many of these children and youths are refugees; only 61% of refugee children attend primary school (UNHCR, 2019). In comparison, the world average is 92% (UNESCO, 2018a). This is worrisome, especially since as young refugees age, barriers to education only grow higher. In this regard, only 23% of young refugees go to secondary school (the world average is 84%), while only 1% of refugees will reach the university (the world average is 37%) (UNHCR, 2019; UNESCO, 2018). In total, 4 million school-age refugees do not go to school, a half-a-million increase compared to the 2017 school year (UNHCR, 2019). Additionally, girls are particularly disadvantaged, being 2.5 times more likely to drop out of school than their male peers (UNHCR, 2019). According to UNESCO (2015), conflicts remain a major obstacle to schooling, as a large and growing proportion of out-of-school children live in conflict zones. Furthermore, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2012) estimates that 1.5 billion people live in countries affected by recurring cycles of violence and insecurity. The number of people displaced by armed conflict exceeded the 50 million mark in 2013, a figure

unparalleled since the Second World War (UNHCR, 2016) and that has continued growing ever since. In fact, this number reached 74.8 million forcibly displaced people in 2018 (UNHCR, 2019a). As a result, the displacement due to an armed conflict or natural disaster frequently results in substantial periods of missed schooling for refugee children (Burde *et al.*, 2015). With each missed semester or school year, there is a greater risk that children will be unable to return to formal education, which exponentially increases risks that threaten children's security, especially for teenagers (Benavot, 2015).

Responding to the needs of these children has increasingly led governments, UN agencies and non-governmental organizations (NGOs) to explore the possibility of providing accelerated education programs (AEPs) so that refugee children and youth can gain the equivalence of formal schooling and, if possible, return to formal education at their appropriate age and grade levels (Nicholson, 2014). After the Rwandan crisis in 1994, UNICEF launched the "Back to School" campaign, which implemented AEPs across dozens of crisis/conflict-heavy countries, becoming one of the most important education initiatives in international emergencies (Nicholson, 2014). Almost a decade later, UNESCO (2011) states that: "Accelerated programs can help them [youth] build the basic literacy and numeracy skills they need to return to primary school or make the transition to secondary school." Globally, AEPs have become the most common response to the overwhelming and widespread populations of out-of-school children and youth in conflict areas and natural disaster situations

(Nicholson, 2014). Once such example has been the case in Dadaab Refugee Camp since 2013 (Taylor, 2015). Nevertheless, some studies from the scientific and gray literature indicate that learning outcomes for AEP students are often low (Shah, 2015). Furthermore, poor learning outcomes can result in a low rate of transition into formal education (Arvisais, 2016). In this regard, achievement is connected to attendance (Charlick, 2005 ; O’Gara et Kendall, 2000). Several AEPs in different parts of the world are also known for their low attendance rates (Ananga, 2011 ; Longden, 2013 ; Taylor, 2015). According to S. Nicholson (2007), low attendance can lead to dropouts. Therefore, a better understanding of the reasons leading to student absenteeism and eventual dropouts seems paramount, especially since the ultimate causes of these high absentee rates in AEPs are not well known (Shah, 2015). Thus, this research aims to identify key barriers causing absenteeism or preventing children and youth from continuing their education. The results are intended to highlight factors at play in student academic persistence, as well as absenteeism factors in the AEP implemented in Dadaab Refugee Camp.

THEORETICAL FRAMEWORK

STATE OF KNOWLEDGE

Researchers have drawn attention to the dearth of information with regards to educational initiatives that meet the needs of children (Cooper, 2005 ; Sinclair, 2007 ; Tomlinson et Benefield, 2005b). Fresia (2007, 114) adds that:

“These processes (educational services) still require greater study, be it in regard to their form or their consequences. With respect to the offer of educational services in camps, we could, for example, have a look at the impact that hybrid academic programs defined by various actors (international experts, the UNHCR, NGOs, ministries of education of the country of origin or the country of asylum, etc.) and taught by refugees, who are also political leaders in their groups, have on children’s socialization.”

Processes like politicization, intermediation or recovery within refugee camps remains largely unanalyzed in specific cases, particularly where standards and values present within various societies (humanitarian, national, or local) come into conflict with one another (Fresia, 2009). With all these conditions in mind, Lanoue (2006) states that researchers must address the matter of education in refugee camps (Arvisais et Charland, 2015 ; Dryden-Peterson, 2011). Therefore, the objective of this study is to help close this gap by generating knowledge about the factors affecting student academic persistence in the Dadaab AEP.

THEORETICAL FOUNDATIONS

In order to narrow the range of factors that can influence student academic persistence, this research adopted Lewin's force field analysis model (1951) as applied to the education sector by Anderson (1985). The term "field" refers to the idea that there exists a field of conflicting forces in the lives of individuals (Gagnon et Brunel, 2005). This theory proposes a dynamic perspective identifying the forces involved (internal/external, positive/negative) and postulates that behavior represents a mechanism for preserving or restoring the homoeostasis of psychological and physical needs, thus underlining the interaction between individuals and their environment (Schunk *et al.*, 2012). However, this contextual theoretical model, "based on the interaction between humans and their environment," and Lewin's theory of force fields (1951) argue that environmental conditions play the largest role in school persistence (Schunk *et al.*, 2012). Thus, this model allowed the researchers to identify the driving and restrictive forces causing absenteeism and dropouts, with our emphasis in this paper being restrictive forces (barriers). These forces that influence withdrawal or persistence vary in intensity and type according to the individuals, groups, context, and educational initiatives (Anderson, 1985).

CONCEPTS

ACADEMIC PERSISTENCE

The concept of academic persistence has been very present in education science research (Holman *et al.*, 2016 ; Pascarella et Terenzini, 1991 ; Reason, 2009).

According to Holman et al. (2016, 9): "For this reason, much of the theoretical discussion has revolved around the factors that shape this psychological phenomenon, with little attention to isolating its manifestations and consequences on learning outcomes, namely retention, dropout intentions and achievement." Therefore, we define academic persistence as the individual's ability to direct personal resources towards academic achievement in order to complete the program regardless of any barriers (Duckworth *et al.*, 2007 ; Holman *et al.*, 2016). Given the complex interconnections between the individual and environmental factors in education within the context of an emergency scenario, this paper focus on two key barriers to academic persistence: absenteeism and intention to drop out.

ACCELERATED LEARNING

The term *accelerated learning* (AL) has been used in educational science literature over the past 40 years. The term first appeared during the nascence of the educational science field, a time in which several neuroscience methodologies as tools were integrated and used to focus on educational problems, thereby improving our knowledge on how we learn. The term *accelerated learning* was based on the idea that people can learn more and faster, as well as retain their knowledge for longer, when using these innovations. Educational neuroscience research resulted in some major findings and new theories in AL-based learning techniques, termed as "deeper learning" methods (Nicholson, 2007). AL focuses on how people learn best and uses

a variety of methods so that students learn more effectively in a holistic way (Dryden-Peterson, 2009). Programs using AL principles and practices have been used to great success with disadvantaged groups (Nicholson, 2014). This is one of the reasons why accelerated education found its stride within emergency and post-conflict settings (Baxter *et al.*, 2016). Since then, the original definition of AL as “better, deeper learning” focusing on “how people learn best” has been replaced with a program that condenses what must be learned for efficiency’s sake to enable the student’s re-entry to the formal education system (Nicholson, 2007).

ACCELERATED EDUCATION PROGRAM

On the other hand, an Accelerated Education Program (AEP) is a flexible, age-appropriate program that promotes access to education in an accelerated time frame for disadvantaged groups, such as overage and out-of-school children and youth, who missed out or had their education interrupted due to poverty, violence, conflict, and crisis (Inter-Agency Accelerated Education Working Group, 2017). The goal of AEP is to provide learners with equivalent certificated competencies as they would gain in the formal system in an accelerated time frame. In this way, learners can transition back into mainstream educational settings or complete an entire primary cycle (Baxter *et al.*, 2016).

METHODOLOGY

THE CASE UNDER STUDY

Dadaab refugee camp is located in a semi-arid region of Garissa County, Kenya and is one of the most populous refugee camps in the world. Opened 1992, Dadaab is also the oldest camp under UNHCR's responsibility. During the research period, the Dadaab complex hosted 332,455 refugees (UNHCR, 2019), or 78,092 households, 95% of which originate from Somalia (UNHCR, 2019). The population of Dadaab is very young, as 60% of refugees are 17 years of age or younger (UNHCR, 2019). With regard to education, enrollment rates are low, as 51% of school-age children (3-17 years) remain out of school. Furthermore, only 13% of young people have access to secondary education (Taylor, 2015). This phenomenon is even more acutely felt by girls, with only 25% of secondary school students being female (Taylor, 2015). Moreover, according to a more recent case study, youth enrollment in Dadaab schools consist primarily of overage students, with 41% of primary school students being older than 13 years of age (Flemming, 2017). According to UNHCR and its partners, the main reason for this situation was the prolonged and/or frequent breaks in youth schooling (Arvisais, 2016). One solution employed to address this situation was the implementation of an AEP. At the time of the data collection, the AEP had been implemented in 24 of the 42 complex's schools with 4,192 students enrolled (Arvisais, 2016 ; Flemming, 2017 ; Taylor, 2015). Despite the success of this

program in terms of enrollment, the academic persistence of students still remains an issue, as absenteeism and school drop-out rates are high (Gomez, 2015).

RESEARCH DESIGN

This study used a mixed method sequential exploratory design (Creswell *et al.*, 2004). In addition to using mixed methods, this study takes an inductive approach, which gives priority to data, lived experience, and fieldwork, and then uses this knowledge within a knowledge-building process (Guillemette et Luckerhoff, 2015). According to this design, the data collection has been carried out in two phases. The first phase (qualitative) was meant for purpose theorization and instrument design. Afterwards, the second phase (quantitative) was used to administer a survey questionnaire and validate the theory.

DATA COLLECTION TOOLS

INTERVIEWS (PHASE 1)

The lead researcher first conducted non-directive interviews in English with a convenience sample of employees from partner organizations (n=6) and head teachers (n=12). This step led to the design of a semi-structured interview guide and participant selection according to the snowball sampling method. The gradual construction of the sample using references obtained from first responders led the

research team to conduct semi-structured interviews among AEP teachers (n=18) and their students (n=36). This round of interviews allowed us to identify a number of dropouts (n=11) and also conduct semi-structured interviews with them. It is also important to mention that the participants who recently dropped out of their AEP were contacted with the help of each school's parent-teacher association (PTA).

The choice fell on a combination of non-directive interviews and semi-structured individual interviews because of the exploratory nature of this research, the lack of scientific literature (and the large amount of gray literature), and the complexity of its object of study. The objective was to build a solid, data-based theoretical framework. To do this, we privileged the Grounded Theory Method. The semi-structured individual interviews were conducted in the Somali language by a team of data collectors composed of eight community workers, all of whom were trained by the lead researcher to carry out qualitative one-on-one interviews. This team was led on the field by a team coordinator from the host community and by a lead researcher. A total of 65 semi-structured interviews and 18 conversational non-structured interviews with head teachers and partners were analyzed using the grounded theory method (GMT) (Glaser et Strauss, 1967). All verbatim reports were analyzed line by line in a process referred to as "open coding" (Strauss et Corbin, 1997). In the end, the contributive concepts were identified and certain phrases were marked as key quotes.

SURVEY (PHASE 2)

The survey was administered in 11 schools within the five camps that constitute Dadaab. In total, 188 AEP students participated in the survey. Table 1 below shows the main characteristics of the sample. The survey was carried out during regular school hours. Due to the sensitive nature of some of its questions about hygiene or female genital mutilation (FMG), the survey was administered among female students in a separate classroom by a female team member. The bilingual questionnaires (English/Somali) were administered in two different ways for reading comprehension purposes. Students at the primary school level also participated in an interview, and then a self-administered in-class survey was issued to secondary-level students. All questionnaires were retrieved by hand, onsite, and later transposed manually into a computer. The questionnaire was organized in three blocks of synonymous items for internal validity purposes. This allowed us to evaluate the internal consistency estimate of reliability for each subscale/concept of the questionnaire (Cronbach's alpha, see Table 2). All items about absenteeism were presented using a six-point Likert scale.

Table 1: Participants' Characteristics

		Percentage	Number of participants	Level
Implementation partner	LWF	16%	30	Primary
	NRC	29.8%	56	Primary
	RET	54.3%	102	Secondary
Age	13 or less	6%		
	14-16	19%		
	17-20	41%		
	21-25	27%		
	26-30	6%		
	31-40	2%		
Gender	Female	28%		
	Male	72%		

From the qualitative analysis of the interviews, for each factor (concept) that may have caused students to miss school, three items were identified in the questionnaire. As shown in Table 2 below, internal validity analyses made using Cronbach's alpha and the Pearson coefficient allowed us to confirm the consistency of 10 out of the 14 concepts created using the GTM. Consequently, three items had to be treated separately—or rather, as entirely distinct concepts.

Table 2: Internal validity

Concept/Factor	Item 1	Item 2	Item 3	Cronbach's alpha
Domestic Work	I have to do domestic work	I need to fetch water	I need to find firewood	.738
Loitering	I prefer entertainment	I prefer to go play football	I prefer to hang out	.670
Nutrition Problems & Food Distribution	I am too hungry	I need to go find some food	I need to go to ration collection during distribution*	.719 ¹⁷
Intimidation	I am a victim of intimidation	I am a victim of peer pressure	I'm afraid to walk to school	.708
Religious Education	I need to go to the Madrassa	I need to attend another school	I prefer to do religious education	.666
Childcare	I have to take care of my siblings	I need to stay at home to take care of younger kids	my parents are sick*	.646 ¹⁸
Sickness	I am sick	I'm not feeling well*	I am diseased*	.593 ¹⁹
Distance	the distance from home to school	the school is too far	the walk to school is too long	.877
Drug Use	I used drugs	I smoked or ate drugs	I drank alcohol or used other substances	.653
Parental Responsibilities	I need to take care of my own children	I have parental responsibilities	I have to stay home with my children	.802
Paid Work	I have a schedule conflict	I need to work to get an income	I was not available at that time of the day	.694
Menstruation**	because of my menstruation	because I have my period		.728

¹⁷ The Cronbach's alpha (.719) showed here is without the item "I need to go to ration collection during distribution". This item has been processed separately as a concept in itself labelled as "Food Distribution".

¹⁸ The Cronbach's alpha (.646) showed here is without the item "my parents are sick". This item has been processed separately as a concept in itself labelled as "Parental Sickness".

¹⁹ The Cronbach's alpha for this item group was not reliable. Therefore, the item "I am sick" has been processed separately as a concept in itself labelled as "Sickness".

FGM**	pain due to female genital mutilation*	because of genital pain*	.560 ²⁰
Pregnancy**	because I am or I was pregnant	because I will have a baby	.645

*The reported Cronbach's alpha did not consider this item since it did not correspond well with the scale

**These items were only administered to female students

With regards to limitations caused by one's ability to read and understand the survey, it was expected that a large majority of the students would not be able to read the questionnaire. However, we had anticipated and controlled this matter ahead of time. In this way, the survey includes a question to verify students' reading skills in order to avoid randomly answered questionnaires, although this precaution could generate validity problems, such as experimental mortality. To avoid such a problem, we proposed to administer the survey via interviews at the primary school level. Before deciding upon this solution, we ran a self-administered test in the field with two samplings, the first one composed of primary-level students and the second one composed of secondary-level students.

For primary-level students, 66 participants answered the questionnaire, and only seven correctly answered the reading skill question. This is such a low result that it is

²⁰ The Pearson Correlation for this item group shows no significant correlation. Therefore, the item "pain due to female genital mutilation" has been processed separately as a concept in itself labelled as "FGM".

even unlikely that the students could answer correctly by luck. Therefore, given the conclusion of the test, we decided upon the one-on-one interview solution, even despite the method's potential drawbacks. For one thing, the method is time consuming, and it might cause a social desirability bias, or what we call the "never" effect in the survey. In this context, however, it was the only possible solution. For secondary-level students, the test was conclusive, with only 4 rejected questionnaires out of a sample of 70 students. Therefore, in light of the test result, and because it is the most organic solution and the most efficient method to produce good quality data, we decided to keep the self-administered strategy at the secondary school level.

RESULTS

QUALITATIVE RESULTS (PHASE 1)

First of all, some general observations emerged from many of the student interviews:

"Absenteeism is very common in schools." Teachers also made note of a general trend: "Boys' attendance is much better. When you compare absenteeism according to gender, girls tend to miss classes more frequently than boys." According to a student named Nala, "If you miss the teacher's explanation of the topic, it is always hard to catch up with the other learners, and it will be very hard to continue in the program."

More specifically, the qualitative data reveals that food distribution is one of the main reasons students miss school. This phenomenon mainly affects boys. As one student named Hussein noted, “I miss school during food distribution cycles with my brother fetching our family rations.” The same goes for Ali. When asked if he sometimes misses school, he answered, “Yeah, sometimes I go for ration collection during distribution days.” Another one of their colleagues, Omar, told us, “Mostly, I come to school every day, but some days I need to go like other boys to the distribution center, so I miss school.” Food distribution cycles have been identified as the most common cause of absenteeism, not just by students, but also by teachers. Teachers seem powerless in this situation, as they cannot prevent boys from collecting monthly rations for their families.

In addition, hunger can generate absenteeism. To that end, Idil told us, “The most frequent reason (to miss school) is when I miss my daily bread. I’m hungry. I cannot learn.” Then, her colleague, Omar, said: “We don’t have enough food at home,” and “Sometimes, I don’t have something to eat. So, I stay at home hungry.” Most of the schools with AEP classrooms do not have a food program. According to teachers, this is “due to a lack of financing.”

Another important reason mentioned during the interviews is that some students have to work in order to generate an income. As expressed by a teacher, “Some of them (students) are asked to work for families for income by their parents.” In his opinion,

Assad said: “I work one day per week in the market and go to school the other days.”

Like his colleague, Mohamed also works at the market. He told us, “I work in order to have an income. I work in the market as a shoe shiner.” Some other students participate in gathering activities as an income generator. For example, Dalmar stated: “I go to the forest to fetch firewood for sale.” Just as with food distribution, paid work seems mostly to affect male students.

On the other hand, domestic work affects mainly female students. One female student named Faduma said, “I am just a girl. Girls and boys are not the same. Girls do housework. So, in the morning you might delay your departure to school due to this work.” As another girl, Hani, shared, “I’m the oldest in our family. I help my mother. I fetch water and firewood. I also stay with the younger children.” A similar comment was expressed by her peer, Idil, “I do chores. I stay with my siblings. I wash clothes. I fetch firewood for cooking.” The phenomenon of domestic and family responsibilities is also sometimes exacerbated by the fact that some students live without their parents. As Faduma pointed out, “Most of the students aren’t with their parents in the camp.” According to teachers, this is generally due to the “death of a parent, or because they have returned to Somalia in order to find work, leaving the children safely behind in the camp.” This situation puts more pressure on adolescent girls and may lead to a difficult reconciliation between family responsibilities and school.

Another obvious and common reason for being absent from school is sickness.

However, according to teachers, “The difficult living conditions in Dadaab make it more frequent.” As told by Ali, “I am often sick, so I don’t go to school for a day or two.” Additionally, parental health also appears to have an impact on attendance. For example, Bashir mentioned: “When one of my parents is sick, either my father or my mother, I usually miss school.” The same goes for his female colleague, Amina, “When my father is sick, he tells me to stay with my siblings. My father is blind and I have a disabled sister.”

One marginal factor that became clear from the interviews is that sometimes students prefer to play instead to go to class. We noted some statements to this effect, like “I prefer to play outside,” or “I want to play football (soccer) more.” One student named Jamil mentioned, “Sometimes I miss school because I like playing at the playground. At the school there is no playground.”

Lastly, but no less important, students like Uba mentioned matters such as the following: “There are times when we miss school because of violence at home or a fight between the students.” To echo this quote, according to several teachers, insecurity seems to play a significative role on academic persistence. Finally, according to teachers, the UNHCR voluntary repatriation program represents an important source of dropouts.

QUANTITATIVE RESULTS (PHASE 2)

Quantitative results show that there is a significant split in the reasons that may cause a student to miss school. The mean Likert score across all concepts seems to show that the reasons leading to absenteeism vary widely from one student to another. Despite the fact that there are no dominant factors, certain factors nevertheless stand out. Table 3 below shows the 12 questionnaire items with the highest mean Likert scores. It can therefore be said that the 12 reasons below are the ones most given by students when declaring themselves absent for school.

Table 3: Questionnaire Items

Rank	I miss school because...	Likert Score Mean
1	I prefer to attend religious education	3.9
2	I need to go to ration collection during distribution	3.6
3	I have to take care of my siblings	3.4
4	I am sick	3.3
5	I need to fetch water	3.1
6	I need to go find some food	3.0
7	my parents are sick	3.0
8	the walk to school is too long	3.0
9	I have parental responsibilities	3.0
10	because of my menstruation*	2.9
11	the school is too far	2.8
12	I am too hungry	2.6

A study of Table 3 shows that domestic work as a whole (that is, work related to everyday tasks, eating, or even family responsibilities) is in large part why students say they miss class. Furthermore, the data shows a strong correlation between the

level of domestic responsibility and the absenteeism caused by the distance between the school and the home. All the items related to domestic responsibilities were strongly and positively linked with absenteeism because of distance: Domestic Work ($R=0.713$, $p<0.001$); taking care of siblings ($R=0.622$, $p<0.001$) and parenting ($R=0.639$, $p<0.001$). Although both parametric and non-parametric coefficients were significant and similar, only the Spearman coefficient results are reported here, given the non-parametric nature of our data.

Table 4 below shows the main results by ranking the 12 concepts/factors with the highest mean Likert score, thereby helping us to establish the most common barriers to accessing the AEP (as a result of absenteeism). The most common barrier is that of food distribution, affecting adolescents and young male adults in particular. In girls, menstruation is among the highest causes of absenteeism. The other prevalent barriers are (1) distance, (2) student and parent health issues, and (3) religious education. It is important to mention that distance is strongly linked to several other factors, such as (1) reconciliation of family responsibilities and daily tasks, (2) peer pressure or intimidation, and (3) nutritional issues.

Table 4: Concepts

Rank	Barriers	Likert Score Mean
1	Food Distribution	3.6
2	Sickness	3.3
3	Nutrition Problems	3.1
4	Parental Sickness	3.0
5	Religious Education	2.9
6	Distance	2.9
7	Childcare	2.8
8	Menstruation*	2.8
9	Domestic Work	2.7
10	Parental Responsibilities	2.5
11	Paid Work	2.2
12	FGM*	2.2

*Items only administered to female students

There seems to be a slight difference between the reasons leading to dropouts and those causing absenteeism. As shown from the qualitative analysis of the interviews in Table 5 below, socioeconomic factors (for boys) and cultural factors (for girls) are the dominant causes of dropouts, whereas domestic tasks and other factors associated with daily life are what most affect absenteeism.

Table 5: Reported Frequencies vs. Questionnaire Means

Interview			Survey	
Rank	Reasons Leading to Dropout	Frequency	Reasons Causing Absenteeism	Likert Score Mean
1	Domestic Work	30	Food Distribution	3.6
2	Paid Work	29	Sickness	3.3
3	Early Marriage	28	Nutrition Problems	3.1
4	Community Values	14	Parental Sickness	3.0
5	Food Distribution	14	Religious Education	2.9
6	FGM	9	Distance	2.9
7	School Supplies	8	Childcare	2.8
8	Parental Support	6	Menstruation	2.8
9	Childcare	6	Domestic Work	2.7
10	Parental Values	5	Parental Responsibilities	2.5
11	Repatriation	5	Paid Work	2.2
12	Loitering	5	FGM	2.2

Finally, in order to establish an absenteeism profile, we conducted an analysis by quartile. This analysis revealed that the profile of the most commonly absent student is a male or female (gender is not important in this matter) in secondary school, who is among the oldest students in his or her cohort, and who has children. It should be noted that the primary barrier to girls' education—forced (early) marriage—is on the rise. Regarding absenteeism, girls do not have a greater tendency to miss school than boys. That being said, they still face a number of barriers, some of which are specific to their gender (menstruation and FGM, for example).

- Students who most often miss class (25% and higher) are almost all at the secondary school level. Those in the third quartile also tend to be at the

secondary school level, in comparison to their counterparts in the lower 50% (of declared absentees).

- Of the students who miss class the least often (25% or lower), a significantly lower number have children when compared to their colleagues who miss class most often (50% and higher).
- Students who declared themselves absent more often (25% and higher) are older than those who are absent less often (50% and lower).

DISCUSSION

The first observation is that the mean Likert score across all concepts seems to show that the reasons leading to absenteeism vary widely from one student to another, which conforms with the findings of the literature corpus. According to Charlick (2005), absenteeism varies widely and depends on many factors. While the study revealed no dominant reasons for absenteeism, certain preeminent factors nevertheless stood out.

According to our study, domestic work as a whole (that is, work related to everyday tasks, nutrition, or family responsibilities) is in large part why students miss class. As demonstrated by both the qualitative and quantitative results, the domestic responsibilities are indeed the most frequent cause of school absences. This is especially true for older students. Furthermore, according to the interviews, this

seems to affect mainly female students. However, the survey results show that it affects both girls and boys alike. In this regard, our result converges with other studies. In fact, according to Sinclair (2007) and Tannir & Al-Hroub (2013), students are often absent from school in order to support their household. However, our study provides additional insight by demonstrating that there is interaction between domestic responsibilities and the parents' level of health. The same applies to the distance between school and home.

Likewise, contrary to what Charlick (2005) argued, our results seem to show that flexible schedules as a solution to this problem have a low impact on attendance, even for Dadaab AEP students who have significant responsibilities at home. Additionally, the flexibility offered by the secondary level program is currently causing a year-long delay in the program's completion, which means that the curriculum is no longer accelerated. For example, the accelerated curriculum is thus being completed in 4 years at the same pace as the formal program. This phenomenon might (1) cause students to dropout, and (2) contribute to creating confusion between the concepts of flexible scheduling and absenteeism among pupils. In this regard, the data leads us to believe that a better understanding of AEP goals within the community can contribute to reducing absenteeism and dropout. It is important to explain to parents and leaders that AEP is not a shortcut to graduation. Therefore, raising awareness in the community about real AEP objectives is even more necessary. This effort is also

important for encouraging more girls to join AEP or school in general, as female students are largely underrepresented.

Alongside the domestic responsibilities' phenomenon, some tasks to support the household, but performed outside the family environment, also seem to have a major influence on classroom attendance. For example, food distribution has a significant impact on male students. This is confirmed by both qualitative and quantitative data. As for girls, they experience another type of problem also related to distribution: the distribution of feminine hygiene products, which also generates a similar cycle of absence as does food distribution for boys. In fact, for female students, menstruation and genital pain are among the highest causes of absenteeism. It is worth mentioned that this reason for school absence was not mentioned in the interviews at all, yet is highly significant and represented in the survey data, due in part to the sensitive nature of this subject. If anything, this shows and reinforces the value of a mixed methodology.

We are of the opinion that, with regard to studies in the field, these two observations mark a step forward in knowledge on this subject. In both cases, with boys as well as girls, these two barriers may cause absences of between 5 to 7 days for each month of school. Both of these barriers are particularly structural in nature, as opposed to socio-economic (i.e. paid work) or cultural (i.e. early marriage), as they are directly related to the organization of humanitarian aid within the camp. In fact, one may

reasonably infer that these barriers are caused by the way in which food assistance and feminine hygiene products are distributed in the camp. These results show the predominant role of humanitarian action itself on pupil absenteeism. In light of the data, one may argue that the different facets of intervention conflict with each other in regards to academic persistence. Beyond their role in survey design, the interviews allowed us to go deeper in interpreting the data. When juxtaposing the interview and survey results, the first finding is that the frequency of absenteeism declared by students for all concepts is lower than that mentioned during interviews by teachers and head teachers. Furthermore, on-site observations during survey administration reveal that students declare a lower frequency of absenteeism than their actual rate of absence.

The fact that “distance between one’s home and school” is found high in the list of mean Likert scores seems to confirm the interview results. As such, distance is a more common barrier for students who have greater responsibilities outside of the context of school. Indeed, as mentioned previously, our data tends to support the notion that distance affects the younger and more vulnerable students much less than the older ones, who potentially have more family responsibilities or paid work. It would therefore appear that distance is not necessarily a physical barrier, but rather a factor making school more difficult to reconcile with other daily life tasks. In addition to distance, intimidation seems to be more common cause of absenteeism in schools located in more isolated sectors. The reverse is also true: students in schools situated

near residential zones or in sectors where various other services are concentrated experience less bullying from other students, as was the case for the two LWF schools located inside the Kambioos camp. Finally, according to the normative data collected, students from minority communities, such as the Ethiopian community, are more likely to miss school as a result of intimidation. Moreover, according to our results, hunger combined with distance tends to reduce attendance in the afternoon. In fact, a large proportion of students say they have to go home during the break to eat. For many, the significant distance between home and school force them to be absent for the second half of the day. However, it is important to point out that some studies performed in other contexts have found low conclusive evidence of a causal link between attendance and school feeding (Penson et Tomlinson, 2009). That being said, our results are strong enough to allow us to maintain that a school feeding component can be a major factor in helping to reduce absenteeism in the Dadaab AEP.

Additionally, teachers do not seem to practice student-centered teaching, nor teaching techniques that utilize diverse learning strategies, both of which are basic principles of AEP (Flemming, 2017). Lectures and recitations seem to exacerbate school drop-out due to repeated absences from school. In fact, students who miss school regularly are no longer able to follow the lessons based on repetition. As a result, they often end up dropping out. This appears unsurprising, since AEPs' principles are unsuited for the conditions which teachers face while teaching (i.e. high student-teacher ratios and few educational supplies). Thus, a more traditional educational approach

primarily focused on formal teaching and repetition is usually adopted. This matter also calls to mind another related issue. At the moment, Somali is the most common language of instruction in AEP, but it is not formally taught (Arvisais, 2016). Further studies should explore how the lack of formal Somali education in official AEP curriculum affects absenteeism and dropouts.

Finally, as the non-absenteeism-related reasons for dropouts are difficult to pin down using a survey, the qualitative data was very helpful in identifying trends. In fact, according to the interviews, repatriation is one of the most common causes of dropouts, something not mentioned in the surveys. Surprisingly enough, head teachers and teachers both identified voluntary repatriation as one of the most common reasons for dropping out, even though only a small proportion of refugees had benefitted from this UNHCR program during the time of the study. However, it is virtually impossible to track dropout students and gain an understanding of or measure the effect that repatriation has on the dropout data. On the other hand, even if we were not able to measure this phenomenon using the survey, the interviews seem to reveal that repatriation has an important impact on dropouts. The same applies to pregnancy and early marriage. The effect of pregnancy and early marriage on academic persistence is well documented in the literature (Shah, 2015). That being said, based on this research's specific objectives and design, it was not possible to circumscribe those factors. However, in many cases, the interview results align quite

well with the field's literary corpus, so we may conclude that these two elements play a major role on the school persistence.

LIMITS

As indicated earlier, the questionnaires were administered in two different ways: interviews and self-administered questionnaires. This may present a possible limitation to the research, as the results obtained using one method may differ from the results obtained using the other. In the present case, the interview method is more likely to cause a social desirability bias (particularly with respect to the more sensitive questions) in comparison to its self-administered counterpart, in which students can answer the questions with more privacy. In order to determine the extent to which this bias affects the participants' responses, we analyzed the results of three particularly sensitive items in the absenteeism section of the survey: drug use, entertainment, and pain caused by genital mutilation. Using the data from two subgroups, we compared the results of these items for the same age bracket (17 to 20) as a function of the means of administration. In this way, we could check whether students replying orally had given lower absence frequencies for all three sensitive items than those of their colleagues who had replied in writing. Table 6 below shows the results of this verification.

Table 6: Administration Bias Test

	Sig. (2-tailed)	Likert Score Mean Difference
Entertainment	.000	-1.26903
Drug Use	.032	-.38626
FGM	.485	-.75714

The outcome of this verification does not allow us to conclusively state whether social desirability had any effect on the results. However, it is possible for us to affirm with some reasonable level of certainty that if this bias had an impact, it was significantly different for two of the three sensitive items. The mean deviation between absenteeism declared by one means of administration and the other is -0.80 on the Likert scale. It can therefore be said that students replying orally gave answers of almost one Likert level less (out of 6: never, very rarely, rarely, occasionally, very frequently, always) than their peers for the sensitive items of the questionnaire.

CONCLUSION

In conclusion, the results produced by the inductive approach adopted for this research allow us to better understand what factors hinder access to education and affect students' academic persistence (absenteeism, which leads to dropouts). Based on our study, humanitarian action (that is, food and feminine hygiene product distribution) itself plays a predominant role on student academic persistence. The data also enables us to make various hypotheses that may be validated in a future research

project using a hypothetico-deductive method. We believe that this is an important step towards acquiring better knowledge of educational initiatives in the context of a humanitarian crisis, especially with regards to AEP. On the other hand, much still remains to be done, and future research should produce knowledge about the relationship between absenteeism and learning outcomes in AEPs. In light of our findings, insecurity should also be analyzed to understand its role in student performance, persistence, and achievement. Hence, further research must investigate the interaction between those concepts.

REFERENCES

- Abdi, M. H. (2016). *Assessment of Sexual and Gender Based Violence Reporting Procedures Among Refugees in Camps in Dadaab, Kenya* (PhD Thesis). University of Nairobi. Récupéré de Google Scholar.
- Ager, A., Metzler, J., Vojta, M. et Savage, K. (2013). Child friendly spaces: a systematic review of the current evidence base on outcomes and impact. *Intervention*, 11 (2), 133-147.
- Alam Prodip, M. et Garnett, J. (2019). Emergency Education for Rohingya Refugee Children in Bangladesh. An Analysis of the Policies, Practices, and Limitations. Dans A. W. Wiseman, L. Damaschke-Deitrick, E. L. Galegher et M. F. Park, *Comparative perspectives on refugee youth education: dreams and realities in educational systems worldwide*. (s. l. : n. é.).
- Allard, M. et Lefebvre, B. (2011). *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde*. Éditions MultiMondes. Récupéré de <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88816090>
- Almonte, A. L. C. (2009). Humanitarian nursing challenges: a grounded theory study. *Military Medicine*, 174 (5), 479-485.
- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31 (4), 374-381. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.01.006
- Anderson, E. (1985). Forces influencing student persistence and achievement. *Increasing student retention*, 44-61.
- Arvisais, O. (2014, novembre). Boko Haram : La crise humanitaire dissimulée. *Chronique éditoriale de l'Observatoire canadien sur les crises et l'action humanitaires* (Montreal). Récupéré de www.occah.org
- Arvisais, O. (2016, janvier). *AEP Research Project: Dadaab Refugee Camp* (00154799). Geneva, Switzerland : The UN Refugee Agency.
- Arvisais, O. (2017). *Projet de recherche sur le programme de bourse d'études DAFI*

pour l'Afrique de l'Ouest (00154254). Copenhagen, Denmark : The UN Refugee Agency.

Arvisais, O. et Charland, P. (2015). Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés: État des connaissances et perspectives de recherche. *CJNSE/RCJCE*, 6 (2), 87-93.

Arvisais, O. et Guidère, M. (2019). Education in Conflict: How Islamic State Established Its Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*.

Askew, I. (2005). Methodological issues in measuring the impact of interventions against female genital cutting. *Culture, Health & Sexuality*, 7 (5), 463-477. doi: 10.1080/13691050410001701939

Atkinson, R. et Flint, J. (2001). Accessing Hidden and Hard-to-reach Populations: Snowball Research Strategies. *Social Research Update*, 33. Récupéré de <http://eprints.gla.ac.uk/37493/>

Banque Mondiale. (2016). *Rapport Annuel 2016*. Récupéré de <http://proxy.library.carleton.ca/login?url=http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/978-1-4648-0855-5>

Barney G. Glaser. (1992). *Basics of grounded theory analysis emergence vs forcing*. (s. l.) : Mill Valley, Calif Sociology Press.

Barney G. Glaser. (2007). *Doing formal grounded theory : a proposal*. Mill Valley, Calif : Sociology Press.

Baujard, J. (2010). Les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple. *Autrepart*, n° 54 (2), 81-96. doi: 10.3917/autr.054.0081

Bauman, Z. (2002). In the Lowly Nowherevilles of Liquid Modernity Comments on and Around Agier. *Ethnography*, 3 (3), 343–349.

Baxter, P. et Bethke, L. (2009). *Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations*. (s. l.) : International Institute for educational planning (IIEP).

Baxter, P., Ramesh, A., Menendez, A. et North, L. (2016). *Accelerated Education*

Programs in Crisis and Conflict: Building Evidence and Learning (GS-10F-0033M/AID-OAA-M-13-00010). USAID.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9 (35), 226-257. doi: 10.3406/polix.1996.1966

Beleli, O., Chang, V., Feigelson, M. J., Kopel-Bailey, J. A., Maak, S. A., Mnookin, J. P., ... Tafoya, S. N. (2007). Education in Emergencies and Early Reconstruction: UNICEF Interventions in Colombia, Liberia, and Southern Sudan. *Online Submission*.

Benavot, A. (2015). *Education pour tous, 2000-2015: progrès et enjeux : rapport mondial sur l'EPT 2015*. Paris : Editions de l'Unesco.

Betts, A. (2010). Towards a 'soft law' framework for the protection of vulnerable irregular migrants. *International Journal of Refugee Law*, 22 (2), 209–236.

Bigelow, M. H. (2010). The policies and politics of educating refugee adolescents. *Language Learning*, 60, 119-145.

Bland, J. M. et Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *Bmj*, 314 (7080), 572.

Boisvert, K. (2017). *Case Study Report: RET International Kenyap*. 28. Education in Crisis and Conflict Network. Récupéré de https://scholarworks.umass.edu/cie_eccn/2

Boswell, C. (2017). *The Ethics of Refugee Policy* (1^{re} éd.). Routledge. doi: 10.4324/9781315239910

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bronfenbrenner, U. (1980). *The ecology of human development experiments by nature and design*. (s. l.) : Cambridge, MassHarvard University Press.

Bryant, A. et Charmaz, K. (2010). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. (s. l.) : SAGE.

- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6 (1), 97-113. doi: 10.1177/1468794106058877
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H. et Al-Abbadi, K. (2015). *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts*. Récupéré de <http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Education-emergencies-rigorous-review-2015-10.pdf>
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O. et Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87 (3), 619-658. doi: 10.3102/0034654316671594
- Burde, D. et Linden, L. L. (2013). Bringing education to Afghan girls: A randomized controlled trial of village-based schools. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5 (3), 27-40.
- Carlier, W. (2018). *The Widening Educational Gap for Syrian Refugee Children*. Amsterdam : KidsRights Foundation. Récupéré de <https://kidsrights.org/sites/default/files/inline-files/Background%20Report%202018%20-%20The%20Widening%20Educational%20Gap%20for%20Syrian%20Refugee%20Children.pdf>
- Centre de santé publique de Québec. (1998). *Sécurité et promotion de la sécurité: aspects conceptuels et opérationnels*. Sainte-Foy : Centre de santé publique de Québec.
- Charlick, J. A. (2005). *Accelerating Learning for Children in Developing Countries: Joining Research and Practice* (HNE-I-00-00-00038-00). USAID. Récupéré de <http://www.ineesite.org/en/resources/accelerating-learning-for-children-in-developing-countries-joining-research>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). London ; Thousand Oaks, Calif : Sage.
- Chelpi-den Hamer, M. (2010). Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? *Autrepart*, n° 54 (2), 43-63. doi: 10.3917/autr.054.0043
- Chelpi-den Hamer, M., Fresia, M. et Lanoue, E. (2010). Éducation et conflits: Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, n° 54 (2), 3-22. doi: 10.3917/autr.054.0003

Cooper, E. (2005). What do we know about out-of-school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35 (4), 463-477. doi: 10.1080/03057920500331488

Coulon, A. (2005). Ethnométhodologie. Dans M. Borlandi (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique* (1re éd, p. 252-254). Paris : Presses universitaires de France.

Coyne, G., Prince, B. et Nielson, E. (2008). Accelerated learning program for positive living and united service mid-term evaluation review. *Washington DC: USAID*.

Creswell, J. W., Fetters, M. D. et Ivankova, N. V. (2004). Designing A Mixed Methods Study In Primary Care. *The Annals of Family Medicine*, 2 (1), 7-12. doi: 10.1370/afm.104

Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed). Los Angeles : SAGE Publications.

Crisp, J., Talbot, C., Cipollone, D. B., Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, Evaluation and Policy Analysis Unit, Office of the United Nations High Commissioner for Refugees et Health and Community Development Section (dir.). (2001). *Learning for a future: refugee education in developing countries*. Geneva, Switzerland : UNHCR.

Dahya, N., Dryden-Peterson, S., Douhaibi, D. et Arvisais, O. (2019). Social support networks, instant messaging, and gender equity in refugee education. *Information, Communication & Society*, 1-17. doi: 10.1080/1369118X.2019.1575447

Davis, J. et Reilly, L. (2017). *Security to Go: A Risk Management Toolkit for Humanitarian Aid Agencies* (2nd edition). EISF publication. Récupéré de <https://www.eisf.eu/library/security-to-go-a-risk-management-toolkit-for-humanitarian-aid-agencies/>

Doquet, A. (2009). Le terrain des notes.: Enquête, notes de terrain et raisonnement de l'anthropologue. *Langage et société*, 127 (1), 52. doi: 10.3917/ls.127.0052

Doray, M.-F. (1997). Clifford James, Malaise dans la culture. L'ethnographie, la littérature et l'art au XXe siècle. *Revue française de sociologie*, 188-190.

Dryden-Peterson, S. (2003). *Education of refugees in Uganda: Relationships between setting and access*. (Working Paper No. 9)p. 40. Kampala : Refugee Law Project. Récupéré de https://www.refugeelawproject.org/files/working_papers/RLP.WP09.pdf

Dryden-Peterson, S. (2009). *Barriers to accessing primary education in conflict-affected fragile states*. London: Save the Children. Récupéré de http://www.toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1150/R2_Dryden-Peterson.pdf

Dryden-Peterson, S. (2011, novembre). *Refugee Education: A Global Review*p. 104. Genève : The UN Refugee Agency.

Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14 (2), 131-148. doi: 10.1177/1477878515622703

Dryden-Peterson, S., Bellino, M. J. et Chopra, V. (2015). Conflict: Education and Youth. Dans J. D. Wright (dir.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (p. 632-638). Oxford : Elsevier. Récupéré de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978008097086864120X>

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. et Kelly, D. R. (2007). Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92 (6), 1087.

Duflo, E. (2004). The medium run effects of educational expansion: Evidence from a large school construction program in Indonesia. *Journal of Development Economics*, 74 (1), 163-197.

Education Sector Working Group. (2013, avril). *Joint Education Needs Assessment: Za'atari Refugee Camp* [Text]p. 54. Jordan : UNHCR. Récupéré de <http://reliefweb.int/report/jordan/joint-education-needs-assessment-za%E2%80%99atari-refugee-camp-jordan-april-2013>

Fakis, A., Hilliam, R., Stoneley, H. et Townend, M. (2014). Quantitative analysis of qualitative information from interviews: A systematic literature review. *Journal of Mixed Methods Research*, 8 (2), 139-161.

Falk, J. H. (2011). Contextualizing Falk's Identity-Related Visitor Motivation Model. *Visitor Studies*, 14 (2), 141-157. doi: 10.1080/10645578.2011.608002

- Ferracioli, L. (2014). The appeal and danger of a new refugee convention. *Social Theory and Practice*, 123-144.
- Ferris, E. et Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th edition). Los Angeles : Sage.
- Flemming, J. (2017). *Case Study Report Norwegian Refugee Council, Dadaab, Kenya*. Accelerated Education Working Group.
- Fresia, M. (2007). Les réfugiés comme objet d'étude pour l'anthropologie : enjeux et perspectives. *Refugee survey quarterly*, 26 (3), 100-118.
- Fresia, M. (2009). Une élite transnationale : la fabrique d'une identité professionnelle chez les fonctionnaires du Haut Commissariat des Nations Unies aux Réfugiés. *Revue européenne des migrations internationales*, 25 (3), 167-190. doi: 10.4000/remi.4999
- Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carriérologie*, 10 (1-2), 305-330.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno, F. (2011). Educating Culturally Displaced Students with Truncated Formal Education (CDS-TFE): The Case of Refugee Students and Challenges for Administrators, Teachers, and Counselors. *Online Submission*. Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=ED521062>
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. et Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46 (6), 617-638. doi: 10.1016/j.jsp.2008.02.001
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity advances in the methodology of grounded theory*. (s. l.) : Mill Valley, Calif Sociology Press.

Glaser, B. G. et Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory (vol. 5). Communication présentée au Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. (s. l.) : Chicago Aldine Pub.

Global Coalition to Protect Education from Attack. (2018). *Education Under Attack*. 313. New York : Global Coalition to Protect Education from Attack. Récupéré de http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2018_full.pdf

Gomez, S. (2015). *UNHCR Education mission, Nairobi and Dadaab. [Mission Report]*. Geneva, Switzerland : (s. é.).

Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M. et Cueto, S. (2013). Getting teachers back to the classroom. A systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries. *Journal of Development Effectiveness*, 5 (4), 466-488.

Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (dir.). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2015). Introduction : Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2 (1), 1. doi: 10.7202/1028098ar

Guimbert, S., Miwa, K. et Thanh Nguyen, D. (2008). Back to school in Afghanistan: Determinants of school enrollment. *International Journal of Educational Development*, 28 (4), 419-434. doi: 10.1016/j.ijedudev.2007.11.004

Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. et Smith, F. (2009). Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education*, 45 (1), 65-86. doi: 10.1080/03050060802661402

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York : Routledge.

HCR. (2008). *Protracted Refugee Situations*sp. 32. Genève : UNHCR. Récupéré de <https://www.unhcr.org/protection/hcdialogue/4937de6f2/protracted-refugee->

situations-high-commissioners-initiative.html

HCR. (2012). *Education Strategy, 2012-2016*. Geneva : UNHCR. Récupéré de <http://www.refworld.org/docid/4f4cd9812.html>

HCR. (2013). *Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action* (vol. Version 1.6). Geneva, Switzerland. Récupéré de <https://emergency.unhcr.org/entry/223550/minimum-standards-for-child-protection-in-humanitarian-action>

HCR. (2014). *Appel global 2014-2015: Afrique*. UNHCR. Récupéré de <http://www.unhcr.fr/52bbeaba0.html>

HCR. (2015). *Emergency Handbook 4th edition*. Récupéré de <https://emergency.unhcr.org/>

HCR. (2016a). *Dadaab Refugee Camp Bi-Weekly Update* (01-15 December). UNHCR. Récupéré de <https://www.unhcr.org/ke/wp-content/uploads/sites/2/2016/12/15-December-UNHCR-Dadaab-bi-weekly-Update.pdf>

HCR. (2016b). Global trends: Forced displacement in 2015. *Global Trends No. UNHCR Global Trends 2015*.

HCR. (2018). Statistical Yearbooks [Database]. Dans *UNHCR*. Récupéré de <https://www.unhcr.org/statistical-yearbooks.html>

HCR. (2019a). *Global Report 2018* (1906514E). Geneva, Switzerland : HCR. Récupéré de http://reporting.unhcr.org/publications#tab-global_report&_ga=2.199714286.1308498781.1564037413-175289792.1529347296

HCR. (2019b). *Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action*. Genève : HCR. Récupéré de <https://emergency.unhcr.org/entry/223550/minimum-standards-for-child-protection-in-humanitarian-action>

HCR. (2019c). *Operational Portal: Refugee Situations*. Récupéré de <https://data2.unhcr.org/en/situations>

HCR. (2019d). *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*. 58. Copenhagen,

Denmark : HCR. Récupéré de <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>

Holman, A., Pascal, E. A., Bostan, C., Hoşbotă, A. M. et Constantin, T. (2016). *Developing academic persistence in the International Baccalaureate Diploma Programme: Educational strategies and associated personality traits*.

Hüfner, K. (2017). The Financial Crisis of UNESCO after 2011: Political Reactions and Organizational Consequences. *Global Policy*, 8, 96-101.

INEE. (2009). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery A Commitment to Access, Quality and Accountability*. 135. New York : INEE. Récupéré de http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010_English.pdf

Inter-Agency Accelerated Education Working Group. (2017). *Accelerated Education: 10 principles for effective practice*. 5. Récupéré de <https://www.unhcr.org/publications/education/59ce4f727/accelerated-education-10-principles-effective-practice.html>

Internal Displacement Monitoring Center. (2014). Global Estimates 2013: People displaced by disasters. Geneva: IDMC. Retrieved online from <http://www.internal-displacement.org/assets/publications/2014/201409--global-estimates2.pdf>.

Intili, J. A., Kissam, E. et St George, E. (2006). Fostering education for female, out-of-school youth in Afghanistan. *Afghan Digital Libraries*.

Isik-Ercan, Z. (2012). In Pursuit of a New Perspective in the Education of Children of the Refugees: Advocacy for the " Family". *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 3025-3038.

Jacobi, D. (dir.). (2017). *Culture et éducation non formelle: sous la direction de Daniel Jacobi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Johnson, R. B., bjohnson@usouthal. edu, McGowan, M. W. 1 et Turner, L. A. 1. (2010). Grounded Theory in Practice: Is It Inherently a Mixed Method? *Research in the Schools*, 17 (2), 65-78.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans L. Savoie Zajc et T. Karsenti, *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 229-252). Saint-Laurent,

Québec : ERPI.

Kibriya, S. (2016). The effects of school-related gender-based violence on academic performance: Evidence from Botswana, Ghana, and South Africa. *Washington DC: USAID and the Center on Conflict and Development*.

Kirk, J. et Winthrop, R. (2007). Promoting Quality Education in Refugee Contexts: Supporting Teacher Development in Northern Ethiopia. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 53 (5/6), 715-723.

Klees, S. J. et Thapliyal, N. (2007). The right to education: The work of Katarina Tomasevski. *Comparative Education Review*, 51 (4), 497-510.

Klumpp, M., Leeuw, S. de, Regattieri, A. et Souza, R. de. (2015). *Humanitarian Logistics and Sustainability*. (s. l.) : Springer.

Koddenbrock, K. (2015). *The Practice of Humanitarian Intervention: Aid Workers, Agencies and Institutions in the Democratic Republic of the Congo*. (s. l.) : Routledge.

Kok, J. K., Low, S. K. et Lee, W. Y. (2013). Dreams and Participation in Education: A Narrative Inquires into the Life Experience of Myanmar Refugees in Malaysia. *Journal of Advanced Social Research*, 3 (1). Récupéré de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=22318275&AN=88456361&h=X9ojAXChxpVNeDCW1fNQZy6EKLSecSXdPKRjs1VBZfTzdjsHQUyIrbHYpbXASwFzm6%2FmPqtm6%2BddVdQgM1gYfA%3D%3D&crl=c>

Kostelny, K. et Wessells, M. (2008). The protection and psychosocial well-being of young children following armed conflict: Outcome research on child centered spaces in northern Uganda. *The Journal of Developmental Processes*, 3 (2), 13-25.

Kuhn, M. H. (1951). LEWIN, KURT. Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers. (Edited by Dorwin Cartwright.) Pp. xx, 346. New York: Harper & Brothers, 1951. \$5.00. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 276 (1), 146-147. doi: 10.1177/000271625127600135

Lake, A. (2016). *Statement by UNICEF Executive Director Anthony Lake on deadly attacks on schools in Idlib, northwest Syria*. Récupéré de

<https://www.unicef.org/press-releases/statement-unicef-executive-director-anthony-lake-deadly-attacks-schools-idlib>

Lanoue, E. (2006). Education, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne: bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches. Dans *Colloque International Education, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique, Yaoundé* (p. 6–10). Récupéré de <http://www.rocare.org/Lanoue.pdf>

Lanoue, E. et Pilon, M. (2007). Education, violences et conflits en Afrique: recherches et besoins d'action. *Chronique du CEPED*, (57), 1–4.

Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Leitch, M. (2010). ISO 31000:2009-The New International Standard on Risk Management: ISO 31000:2009. *Risk Analysis*, 30 (6), 887-892. doi: 10.1111/j.1539-6924.2010.01397.x

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. (s. l.) : Dorwin Cartwright.

Longden, K. (2013). Accelerated learning programmes: What can we learn from them about curriculum reform. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013*, 4.

Lyby, E. (2001). Vocational training for refugees: a case study from Tanzania. *Crisp, J.; Talbot, C.; Cipollone, D.(Eds.)*, 217–259.

Mac Ginty, R. et Peterson, J. H. (2015). *The Routledge companion to humanitarian action*. (s. l.) : Routledge.

Manda, S. (2011). Evaluation of the accelerated learning programme in Liberia: Final Report. *Ministry of Education and UNICEF*.

Mareng, C. D. (2010). Reflections on refugee students' major perceptions of education in Kakuma Refugee Camp, Kenya. *Intercultural Education*, 21 (5), 473-481. doi: 10.1080/14675986.2010.521392

Marshall, M. G. et Elzinga-Marshall, G. (2017). *Global Report 2017: Conflict, Governance and State Fragility*. 52. Center for Systemic Peace. Récupéré de <http://www.systemicpeace.org/vlibrary/GlobalReport2017.pdf>

Martinez, E. (2013). Attacks on Education. The impact of conflict and grave violations on children's futures. *London: Save the Children*.

McBrien, J. L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare*, 41 (1), 75-90.

Meier, D. (2000). *The accelerated learning handbook: A creative guide to designing and delivering faster, more effective training programs*. (s. l.) : McGraw Hill Professional.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach* (1st ed). San Francisco : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (1st ed). San Francisco : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco : Jossey-Bass.

Mimche, H. et Tanang, P. (2013). Les violences basées sur le genre à l'école en République centrafricaine. *Recherches & éducations*, (8), 49–63.

Mocan, N. H. et Cannonier, C. (2012, avril). *Empowering Women Through Education: Evidence from Sierra Leone* [Working Paper](18016). National Bureau of Economic Research. doi: 10.3386/w18016

Montjourides, P. (2013). Education data in conflict-affected countries: The fifth failure? *Prospects*, 43 (1), 85–105.

Montjouridès, P. et Liu, J. (2019). *Data and evidence on education in emergencies*. Récupéré de Google Scholar :

Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of mixed*

methods research, 1 (1), 48-76.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. (s. l.) : Armand Colin.

Mundy, K. E. et Dryden-Peterson (dir.). (2011). *Educating children in conflict zones: research, policy, and practice for systemic change: a tribute to Jackie Kirk*. New York : Teachers College Press.

Murphy, M., Stark, L., Wessells, M., Boothby, N. et Ager, A. (2011). Fortifying barriers: Sexual violence as an obstacle to girls' school participation in northern Uganda. *Education, conflict and development*, 167–184.

Nguyen-Gillham, V., Giacaman, R., Naser, G. et Boyce, W. (2008). Normalising the abnormal: Palestinian youth and the contradictions of resilience in protracted conflict: Palestinian youth and resilience. *Health & Social Care in the Community*, 16 (3), 291-298. doi: 10.1111/j.1365-2524.2008.00767.x

Nicholson, C. (2014). Climate change and the politics of causal reasoning: the case of climate change and migration: Climate change and the politics of causal reasoning. *The Geographical Journal*, 180 (2), 151-160. doi: 10.1111/geoj.12062

Nicholson, S. (2007). Accelerated learning in post-conflict settings. *Discussion Paper, Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE)*.

Nicolai, S. et Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*, 42, 1–36.

Nilsen, P. (2004). Making sense of safety. *Injury Prevention*, 10 (2), 71-73. doi: 10.1136/ip.2004.005322

Nilsson, S., Sjöberg, M., Kallenberg, K. et Larsson, G. (2011). Moral Stress in International Humanitarian Aid and Rescue Operations: A Grounded Theory Study. *Ethics & Behavior*, 21 (1), 49-68. doi: 10.1080/10508422.2011.537570

Nkutu, A. et Bang, T. (2010). *Evaluation Report: Protecting Children's Right to Education: Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia*. (s. l.) : Norwegian Refugee Council.

Noltemeyer, A. L. et Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34 (5), 474-487. doi: 10.1177/0143034312472758

NRC. (2012). *Why are children not in school?*p. 71. Oslo : Conseil norvégien pour les réfugiés. Récupéré de <http://www.acaps.org/img/documents/w-nrc-education-assessment-dadaab---30-may-2012-final.pdf>

OECD (dir.). (2012). *International support to post-conflict transition: rethinking policy, changing practice*. Paris : OECD Publishing.

O’Gara, C. et Kendall, N. E. (2000). *Beyond enrollment: A handbook for improving girls’ experiences in primary classrooms*. (s. l.) : Creative Associates International, Incorporated.

ONU. (2016). *Children and armed conflict* (A/70/836–S/2016/360)p. 40. New York : Nations Unies. Récupéré de <https://reliefweb.int/report/world/children-and-armed-conflict-report-secretary-general-a70836-s2016360-enar>

Organisation internationale de normalisation. (2018). *Risk Management Guidelines* (ISO 31000: 2018). Geneva, Switzerland : Organisation internationale de normalisation. Récupéré de Google Scholar : <https://www.iso.org/fr/iso-31000-risk-management.html>

Organisation Mondiale de la Santé. (2008). *Eliminating female genital mutilation: an interagency statement-OHCHR, UNAIDS, UNDP, UNECA, UNESCO, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UNIFEM, WHO*.

Paillé, P. (1994). L’analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23 (147), 147–181.

Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students* (First edition). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Penson, J. (2012). The role and status of forced migrant teachers in education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships*, 192-197.

Penson, J. et Tomlinson, K. (2009). *Rapid response: programming for education needs in emergencies*. Paris : International Institute for Educational Planning :

UNESCO.

Petersen, B. L. (2013). *Regaining a future: Lessons learned from education of young people in fragile situations*. (s. l.) : DIIS Reports, Danish Institute for International Studies.

Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin.

Price, R. (2019). *Lessons learned from education programmes' contribution to peace and stability*.

Prior, M. A. et Niesz, T. (2013). Refugee children's adaptation to American early childhood classrooms: A narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 18 (20), 1-17.

Reason, R. D. (2009). An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*, 50 (6), 659-682.

ReliefWeb. (2008). *Glossary of Humanitarian Terms*sp. 56. ReliefWeb. Récupéré de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/4F99A3C28EC37D0EC12574A4002E89B4-reliefweb_aug2008.pdf

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. et Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.

Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation assises d'une pédagogie du succès*. (s. l.) : Montréal Guérin.

Rowell, J. (2014). *Learning resilience: A study of vulnerability and protection in Afghan schools*. Afghanistan. : CARE.

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sagy, T. (2008). Treating Peace as Knowledge: UNHCR's Peace Education as a Controlling Process. *Journal of Refugee Studies*, 21 (3), 360-379. doi: 10.1093/jrs/fen028

Save et NRC. (2014). *A study on the role of education for conflict-affected communities in the Democratic Republic of Congo and Ethiopiap*. 80. London : Save the Children UK & the Norwegian Refugee Council. Récupéré de https://www.nrc.no/arch/_img/9170917.pdf

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Schunk, D. H., Meece, J. R. et Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (s. l.) : Pearson Higher Ed.

Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259-266. doi: 10.1016/j.ijedudev.2014.10.011

Selby, D., Kagawa, F., UNESCO et UNICEF. (2012). *Disaster risk reduction in school curricula case studies from thirty countries*. Paris : UNESCO and UNICEF. Récupéré de <http://www.unicef.org/education/files/DRRinCurricula-Mapping30countriesFINAL.pdf>

Sesnan, B., Allemano, E. P., Ndugga, H., Said, S. et Commonwealth Secretariat. (2013). *Educators in exile: the role and status of refugee teachers*. London : Commonwealth Secretariat.

Shah, R. (2015, 20 octobre). *Accelerated Education Responses: A meta-evaluation* [Report]. Norwegian Refugee Council. Récupéré de [researchspace.auckland.ac.nz : https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/27669](https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/27669)

Shemyakina, O. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95 (2), 186-200. doi: 10.1016/j.jdeveco.2010.05.002

Shriberg, J. (2007). *Teaching Well? Educational reconstruction efforts and support to teachers in postwar Liberia*. New York : International Rescue Committee.

Siméant, J. et Dauvin, P. (2001). Travailler sur l'humanitaire par entretiens — Retour sur une « méthode ». *Mots*, 65 (1), 117-133. doi: 10.3406/mots.2001.2490

Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships*, 52-56.

Smiley, A. et Cremin, S. (2019, 7 décembre). *Overview of the Education in Emergencies (EiE) Data Landscape* [Webinar]. Webinar communication présentée au The 4Ws of Education in Emergencies Data: Who has What Data? Where Can I Find it? And Why is this so Complicated?, New York.

Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* (Thèse acceptée). Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec, Canada). Récupéré de www.archipel.uqam.ca.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Stark, L. et Landis, D. (2016). Violence against children in humanitarian settings: A literature review of population-based approaches. *Social Science & Medicine*, 152, 125-137.

St-Denis, K. (2015). Le portrait sociologique de la profession des pompiers du Québec. Une démarche inductive et mixte inspirée de la MTE. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2 (1), 156. doi: 10.7202/1028104ar

Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review*, 39 (1), 88–112. doi: 10.1111/j.1467-954X.1991.tb02970.x

Strauss, A. L. et Corbin, J. M. (dir.). (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Tannir, A. et Al-Hroub, A. (2013). Effects of Character Education on the Self-Esteem of Intellectually Able and Less Able Elementary Students in Kuwait. *International journal of special education*, 28 (2), 47–59.

Taylor, J. (2015, février). *UNHCR mission to Dadaab: Accelerated Education (AE)* [Field Mission]. Geneva : UNHCR.

Taylor, S. et Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What

constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16 (1), 39-56.

Tillman, D. G. (2001). Educating for a Culture of Peace in Refugee Camps. *Childhood Education*, 77 (6), 375-378. doi: 10.1080/00094056.2001.10521673

Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Nijmegen : Wolf Legal Publishers (WLP).

Tomlinson, K. et Benefield, P. (2005a). *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. National Foundation for Educational Research. Récupéré de <http://eric.ed.gov/?id=ED502593>

Tomlinson, K. et Benefield, P. (2005b). *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. Slough : National Foundation for Educational Research. Récupéré de <http://eric.ed.gov/?id=ED502593>

Traimond, B. (1999). Geertz, Clifford. -Ici et Là-Bas. L'anthropologue comme auteur. *Cahiers d'Études africaines*, 442-445.

Tyrer, R. A. et Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PloS one*, 9 (2), e89359.

UNESCO. (2014). Progress in getting all children to school stalls but some countries show the way forward. *Education for All Global Monitoring Report. Policy Paper*, 14.

UNESCO (dir.). (2015). *Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial?* Paris, France : Unesco.

UNESCO. (2017, mars). 39 C/5: volume 1: Draft Resolutions, first biennium: 2018-2019, volume 2: Draft Programme and budget, first biennium: 2018-2019. 39 C/5 Draft. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247747>

UNESCO. (2017b). *School violence and bullying: global status report* (0000246970)p. 54. UNESCO. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>

UNESCO. (2018a). *Migration, displacement and education: building bridges, not*

walls. (s. l. : n. é.).

UNESCO. (2018b). *One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School* (UIS/FS/2018/ED/48)p. 13. Montreal : UNESCO Institute for Statistics (UIS).
Récupéré de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>

UNESCO, (Prénom). (2011). *La crise cachée: les conflits armés et l'éducation : rapport mondial de suivi*. Paris : Editions de l'Unesco.

UNHCR. (2019). *Operational Portal: Refugee Situations*. Récupéré de <https://data2.unhcr.org/en/situations>

UNICEF. (2005). *Violence against children. A Report of the Independent Expert for the United Nations Study on Violence against Children* (A/60/282). New York : UNICEF. Récupéré de <https://www.unicef.org/violencestudy/>

UNICEF. (2008). Child protection from violence, exploitation and abuse child trafficking. URL: http://www.unicef.org/protection/57929_58005.

Unterhalter, E. (2014). Measuring education for the Millennium Development Goals: reflections on targets, indicators, and a post-2015 framework. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15 (2-3), 176-187.

Van Aken, M. (2003). *Facing home. Palestinian belonging in a valley of doubt*. (s. l.) : Shaker.

Vlassenroot, K. (2006). War and Social Research. *Civilisations. Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, (54), 191-198. doi: 10.4000/civilisations.442

Wiseman, A. W., Damaschke-Deitrick, L., Galegher, E. L. et Park, M. F. (2019). *Comparative perspectives on refugee youth education: dreams and realities in educational systems worldwide*. (s. l. : n. é.).

Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif : Sage Publications.

CHAPITRE V

SECOND ARTICLE EXPOSANT LES RÉSULTATS DE LA THÈSE

Ce chapitre présente les résultats en lien avec les objectifs spécifiques 4 et 5 de la thèse. L'article intitulé « *Protection and the sense of safety of students enrolled in an accelerated education program in the Dadaab refugee camp* » se penche sur l'éducation comme moyen de protection et le sentiment de sécurité des élèves dans le programme d'éducation accéléré du camp de réfugiés de Dadaab et a été soumis à la revue *Journal of Refugee Studies* le 20 août 2019. La déclaration des coauteurs et la preuve de soumission de cet article se situent en Appendices B et C.

Protection and the sense of safety of students enrolled in an accelerated education program in the Dadaab refugee camp.

Olivier Arvisais
Patrick Charland
François Audet
Yannick Skelling-Desmeules

Abstract

The objective of this research was to fill a gap in the literature regarding violence against students in humanitarian crisis contexts by comparing the risk perceptions of young refugees between the time they were out of school and the time they were enrolled in an educational program. Through this comparison, we aimed to generate deeper reflection on the pervasive assumption that education protects. Our hypothesis was that it is not necessarily the case, or at least that the reality was much more complex. This research used a mixed method with a sequential exploratory design. This type of inductive approach allows us to give priority to data, lived experience and the field. Consequently, this article presents a case study of the accelerated education program in Dadaab refugee camp. The results showed that being enrolled in school can reduce the perception of some risks, but increase others, such as physical assaults and gender-based violence.

Introduction

Education can be seen as a life-saving sector and a tool to grant protection to children in troubled contexts. In fact, schools can raise awareness about hygiene, health, landmines, etc. Furthermore, education can instill a familiar routine and contribute to providing a feeling of normality while giving children a positive outlook on life, one that they may look forward to (Sinclair 2007). Education is also associated with stabilizing society (e.g. via education for peace to reduce the spiral of violence) and to the individual development of children (Crisp et al. 2001). Yet, education in crises-affected areas, or in emergency context, also needs to accommodate for the psychological distress that children may face due to displacement or violence and that may cause long-lasting traumas in children's minds (Menkoué 2018).

In this perspective, education in emergencies emphasizes the role of education as a means of protection. As in the examples given above, this component is deployed through the development and support of prevention measures and its capacity to strengthen interventions (Burde et al. 2015).

Consequently, numerous organizations believe that quality emergency education can provide physical, psychosocial and cognitive protection for the child or adolescent. Many citations expressing this premise can be found in the reports prepared by these organizations, for example:

“Education protects refugee children and youth from forced recruitment into armed groups, child labour, sexual exploitation and child marriage among other risks” – Inter-Agency Network for Education in Emergencies

“Quality education provides protection, a sense of normality, a way of healing trauma, and hope for the future” – Norwegian Refugee Council

“Education protects refugee children and youth from forced recruitment into armed groups, child labour, sexual exploitation and child marriage”

“Education protects children - it is the best ‘space’ in which they can remain children in the midst of disruption”

“Schools will protect children and young people”

“Education protects. This is especially important for refugee children who find sanctuary, friendship and routine in a classroom. Classrooms can protect them from forced recruitment into armed groups, child labour, sexual exploitation and child marriage. Education also strengthens communities’ resilience and helps refugees better protect themselves by imparting vital healthcare knowledge and awareness of risk.”

United Nations High Commissioner for Refugees

According to Kostelny & Wessells (2008), these organizations argue that protection is achieved first by providing safe learning spaces, where children and youths exposed to risk factors can be identified and supported. Indeed, the Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action note that the risks of violence, abuse, neglect and exploitation to which children are exposed in an emergency situation, including in their schools, must be considered (UNHCR 2012).

Secondly, learning spaces can serve as a starting point for other sectors of humanitarian response, such as child protection, nutrition and access to water, hygiene and basic health care. Education is therefore an integral part of the planning and implementation of humanitarian action that goes beyond immediate assistance (Nicolai & Triplehorn 2003).

In addition, educational programs can provide information that is vital for the development of basic skills, including problem solving and adaptation to difficult situations (Rowell 2014). They have the potential to enable learners to make informed decisions to survive and to care for themselves and others in a dangerous environment (Noltemeyer & Bush 2013). They can also help people to think critically about political messages or conflicting sources of information, and can contribute to the development of adaptation strategies by learners. For example, educational programs can teach people to avoid landmines, how to protect themselves from sexual abuse, avoid HIV infection and access medical care or food. Basic literacy and numeracy skills also help to protect them.

Also, educational opportunities help to reduce stress and traumatic episodes caused by armed conflict or natural disaster by giving stability and structure to people who frequent a dedicated space, while providing them with opportunities for the future (Nguyen-Gillham et al. 2008). Finally, education as a means of protection can contribute to better social inclusion (Longden 2013), where (1) schooling, as being enrolled in an education program which can be anywhere on the informal-to-formal spectrum can provide a sense of normality and also helps to physically and instantly protect students, and (2) education on specific topics (hygiene, sexuality, landmines) and basic education (reading, self and critical thinking, logic, etc.) help to protect children.

All these examples are eloquent, and are supported by several authors. However, they are based above all on a postulate and very little research evidence (Smiley & Cremin 2019). This assumption was originally made by several NGOs and UN organizations; they argue that education is a significant factor in regard to protection.

But what is really going on? What can evidence-based information tell us? What about this postulate on the level of a specific program like the accelerated education program

and in a unique context like Dadaab refugee camp? What about the students' perception of their level of security and their perception of the risks and threats?

Thus, this study seeks to provide answers to these questions as it examines the perception of risk among students in the accelerated education program (AEP) in the Dadaab refugee complex. While its main research objective is to describe whether, and how, access to AEP contributes to protection and risk reduction among children and youths in Dadaab, this paper presents qualitative and quantitative data on Somali students' perceptions of their sense of security between the period in which they were not in school and when they were enrolled in the accelerated education program.

Conceptual Framework

The literature review proposed by Stark & Landis (2016) based on studies by (Felitti 1998; Pinheiro 2006; Krug et al. 2002), argues that children in humanitarian situations are presumed to be exposed to an "increased risk of exposure to violence that can harm their physical, emotional and social development." Such events disrupt the social structures typically in place to protect children, and create circumstances within which multiple forms of harm and abuse can occur (Apfel & Simon n.d.; Boothby 2006; Machel 2001; Montgomery & Foldspang 2005). New social and spatial structures can lead to new risk factors that are specific to humanitarian situations. As examples, promiscuity, conditions of stay in camps, different access to services and food and, more generally, the psychosocial conditions of people living in the same place can generate new risks.

Furthermore, children in humanitarian settings are presumed to face an increased risk of exposure to violence (Felitti 1998; Pinheiro 2006; Krug et al. 2002). However, according to Stark & Landis (2016), efforts to measure the prevalence of violence against children in humanitarian settings are relatively recent. In addition, displacement due to an armed conflict or natural disaster frequently results in substantial periods of missed schooling for refugee children. For each missed semester or school year, there is an increased risk that children will be unable to return to formal education, which increases protection risks exponentially, especially for teenagers (Benavot 2015).

Thus, it is not uncommon for violence in the community to spread in schools (UNESCO 2017). Research literature also shows that children who have witnessed violence are at increased risk of being bullied or sexually abused (Pinheiro 2006). The lack of teachers and overcrowded classrooms make it more difficult for adults to intervene in cases of violence (Arvisais 2016).

In this context, teachers sometimes use forms of physical punishment to maintain control, which can promote violence as a form of conflict regulation and negotiation. The breakdown of support systems, such as the family unit, in humanitarian crisis situations can lead students to be afraid or reluctant to report bullying or other forms of violence in schools (Arvisais 2016). Also, orphaned or refugee children are at greater risk of discrimination, harassment and intimidation in the classroom (Stark & Landis 2016). Violence can interfere with children's ability to learn and excel academically (Kibriya 2016) and is also linked to a lack of motivation, absenteeism and early school leaving (Arvisais 2016). Recent reports have documented how Syrian refugee children enrolled in school have encountered problems of harassment and intimidation (Carlier 2018).

Although there is clear evidence that bullying has a negative impact on school performance in some countries, there is still a lack of data on violence and bullying among young people in humanitarian crisis situations (Stark & Landis 2016). In these contexts, most studies have focused on war-related violence and not school-related violence. However, it is essential to know the full extent of the problem in order to better support these students, reduce absenteeism and drop-out, but also to promote academic success.

Since several researchers highlight the lack of standardized measures that could be used to more rigorously measure threats against children in order to understand trends specific to humanitarian contexts (Stark & Landis 2016), this article relies on clear definitions. Risk is defined as "how a threat could affect a person" (Davis & Reilly 2017). The "how" is also linked to a form of measuring the chance of occurrence, the probability (International Organization for Standardization 2018). A threat is the nature of the danger you may encounter. It is any safety, security or other form of challenge to an individual that exists in the context where he or she lives (Leitch 2010). As for risk perception, this corresponds to a person's view on a risk. Risk perception reflects the person's needs, issues, knowledge, beliefs and values, which are again specific to the context in which he or she lives (Leitch 2010). Finally, for the concept of protection we use the United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA) definition which is: "protection encompasses all activities aimed at ensuring full respect for the rights of the individual in accordance with human rights law, international humanitarian law (which applies in situations of armed conflict) and refugee law" (Bagshaw 2012). Still according to Bagshaw (2012), protection involves undertaking:

1. "Responsive actions that aim to alleviate the immediate effects of violence and abuse, put a stop to it and prevent its recurrence."
2. "Remedial action to ensure the provision of basic needs, restore dignity, and ensure well-being and recovery through assistance and rehabilitation."

3. “Environment-building action that aims to create a social, cultural, institutional and legal environment conducive to the respect for rights.”

Methodology

While this research was part of a larger project investigating absenteeism in AEP classrooms, the current paper aims more specifically to understand whether and how access to AEP contributes to reducing threats and risk perception among students in Dadaab.

Considering the objective, and also due to a lack of consistency in the literature in how various forms of violence, threat and risk were defined, a mixed method with a sequential exploratory design was chosen (Creswell et al. 2004). This type of inductive approach allows us to give priority to data, lived experience and the field (Guillemette & Luckerhoff 2015), while also allowing generalizability of results to a certain extent (Merriam 1988).

The Case under Study

The Dadaab complex is the oldest and one of the largest refugee camps managed by UNHCR. Opened in 1992, it currently accommodates just over 200,000 refugees (UNHCR 2019). In 1990, the Government of Kenya and the UNHCR jointly established the Dadaab refugee camp in Garissa County to house Somali refugees displaced by civil war.

Today, refugees from Dadaab live in the five camps that form the complex (Hagadera, Dagahaley, IFO, IFO 2, and Kambioos). Somalis represent about 95% of the refugee population in Dadaab, with the remaining 5% of Burundian, Ethiopian, Rwandan and South Sudanese origin. In Dadaab, a large proportion of the population is of school age; 60% of refugees in Dadaab are aged 17 and under (UNHCR 2016). However, the enrolment rate is low with 37% in elementary school and 15% in middle school (NRC 2012). Girls are particularly affected by this issue, with only 50% of them going to elementary school, and the figures dropping drastically at high school level (Save & NRC 2014). As for middle schools, they accommodate only 6% of young girls of school age (Save & NRC 2014).

This situation is not unique to Dadaab. In most UNHCR camps, enrolment rates do not exceed 60% (UNHCR 2008). An accelerated education program was implemented in the Dadaab refugee camp in 2013. At the time the data were collected, there were nine NGOs running education programs in Dadaab (Arvisais 2016; Flemming 2017). These organizations were coordinated by the Working Group on Education, co-chaired by the

UNHCR's Education Sector and UNICEF. They jointly implement formal education programs in 35 elementary and 7 middle schools, with the program totaling 4,848 enrolled students (Taylor 2015).

The Research Design

The study was designed in two distinct phases: 1- Interviews with people involved in AEP programs (qualitative) and 2- Survey on student perceptions (quantitative). We remained vigilant throughout this research because asking young people about their own perception of risk can raise significant ethical questions, and it is not recommended with particularly young children. However, the alternative of asking caregivers, parents or teachers to report on children experience with violence carries with it the probability of non-disclosure in the event that they are themselves the perpetrators.

Phase 1: Interviews

The principal investigator first conducted non-directive interviews with a convenience sample of employees from partner organizations (n=6) and school principals (n=12) in English. This step led to the design of a semi-structured interview guide and participant selection according to the snowball sampling method (Poupart 1997). Table 1 categorizes the 12 concepts used to develop the semi-directed interview grid.

Table 1: Concepts used to develop the interview guidelines

Category	Concept
Sexual / Gender-based risks	Early/Forced marriage
	Early child birth
	Sexual and gender-based violence
Labor	Child labor
	Domestic slavery
	Transactional sex
Criminality	Military recruitment
	Gang recruitment
	Substance abuse
Other	Sexually transmitted diseases
	Physical violence
	Wandering/loitering

The gradual construction of the sample using references obtained from first responders led the research team to conduct semi-structured interviews among AEP principals

(n=10), teachers (n=18) and students (n=36). Half of the students were from AEP elementary level and the other half were from secondary level. Some early AEP leavers (n=7) were also contacted through their parent-teacher association (PTA) and interviewed.

The choice fell on a combination of non-directive interviews and semi-structured individual interviews because of the exploratory nature of this research, the lack of scientific literature (and the large amount of gray literature) and the complexity of its object of study.

The objective was to build a solid theoretical framework emerging from the data. To do this, we privileged a Grounded Theory Method (GTM). The semi-structured individual interviews were conducted in Somali language by a team of data collectors composed of eight community workers trained by the lead researcher to carry out qualitative one-on-one interviews. This team was led on the field by a team coordinator from the host community and by the principal investigator. A total of 65 semi-structured interviews and 18 conversational non-structured interviews with school principals and partners were recorded.

The analysis method used is specific to the Grounded Theory Method (Glaser & Strauss 1967). All the conversations (N = 65) were analyzed line by line as part of an “open coding” process (Strauss & Corbin 1997). Contributory concepts were identified, and sentences were marked as key quotations. ATLAS.ti software was used for each of the analysis steps and three levels of coding were used in this analysis. With this technique, we attempted to demonstrate great theoretical sensitivity in order to generate concepts from the data and to link them according to normal models of theory (Glaser 1992).

The first level of analysis was the participants’ specific condition codes. The function of this type of coding is to stay as close as possible to the participants’ point of view, as well as to the meaning they give to their actions (Charmaz 2014). This type of coding is done word by word, line by line and without hierarchy. The second coding level uses the paradigmatic type code (Guillemette & Luckerhoff 2012). Paradigmatic coding is the intermediate step between the creation of codes and the constitution of categories linking a certain number of codes together. It helps to prioritize and create certain relationships between codes (Glaser 1978). The third and final level is categorization. Categories are created by comparing the participant’s specific condition codes with paradigmatic codes (Guillemette & Luckerhoff 2012). The coding was repeated several times to go through (1) variation, (2) validation and (3) saturation steps. This process of constant comparison continued until no new properties or dimensions appeared. Once this level is reached, it is possible to assume that an entire concept or category has theoretically been saturated (Glaser 2007).

Phase 2: Survey

From the qualitative analysis of the interviews, a survey has been developed. For each risk factor (concept) related to school frequentation, three items were identified. This list of concepts was compiled using a qualitative analysis of the interviews as well as the document *Issue Brief 1: Education and Protection*, which is the reference for practitioners (UNHCR 2015).

We began this second phase of the research with the following question: Does education protect, according to students' perceptions of their safety? In line with Carlier (2018) findings, because sometimes it may exacerbate certain risks, our hypothesis follows,

h : Education do not necessarily protects children in refugee camp?

Regarding limitations caused by the inability to read and understand the survey, it was expected that a large majority of the students would not be able to read the questionnaire. However, this matter had been well planned for and controlled; the survey included a question to verify students' reading skills in order to avoid randomly answered questionnaires. This precaution can generate validity problems, however, including experimental mortality. To avoid such problems, it was proposed that the survey took the form of an interview for the elementary level. Before deciding upon this solution, we ran a self-administered test in the field with two samplings, the first one composed of elementary-level students and the second one composed of secondary-level students.

For elementary-level students, 66 participants answered the questionnaire, and only 7 correctly answered the reading skill question. This is such a low result that it is even under the probability that students were able to answer correctly by luck. Therefore, given the conclusion of the test, we decided upon the one-on-one interview solution, even if this method has its drawbacks (it is time-consuming, and may cause a social desirability bias or, in this survey, what we call the “never” effect). In this context, however, it was the only possible solution. For secondary-level students, the test was conclusive with only 4 rejected questionnaires on a sample of 70 students. Therefore, in the light of the test result, because it is the most organic solution and the most efficient method to produce good-quality data, we decided to keep the self-administered strategy for the secondary level.

The survey was run in 11 schools within the 5 camps that make up Dadaab, with 188 AEP students participating in total. The survey was carried out during regular school hours and due to the sensitive nature of some of its questions about hygiene or female

genital mutilation, the survey was administered among female students in a separate classroom by a female team member. Table 2 describes the sample characteristics.

Table 2: Participants' Characteristics

		Percentage	Number of participants	Level
Implementation partner	LWF	16%	30	Elementary
	NRC	29.8%	56	Elementary
	RET	54.3%	102	Secondary
Age	<13	6%		
	14-16	19%		
	17-20	41%		
	21-25	27%		
	26-30	6%		
	31-40	2%		
Gender	Female	28%		
	Male	72%		

The bilingual questionnaire (English/Somali) comprises a section about risks and threats before going to school and after starting the AEP. All items were designed based on a 1-6 Likert system.

The questionnaire was organized in three blocks of synonymous items for internal validity purposes. This allowed us to evaluate the internal consistency estimate of reliability of each subscale/concept of the questionnaire (Cronbach's alpha, see table 3). While it is suggested that an acceptable Cronbach's alpha should be above the arbitrary threshold of 0.7 (Bland & Altman 1997), we assumed that the subscales values close enough to it, given the practical aspects of the data collection such as (1) the overall context of the refugee camp, (2) the security constraints in the field, (3) the sensitivity of certain questionnaire items and (4) the level of literacy skills among participants. Therefore, the Cronbach's alphas were considered satisfying and the subscales were used as is for the interpretation of the results.

Table 3: Internal validity

Concept/Factor	Cronbach's alpha
Loitering (Others)	.670
Physical violence (Others)	.708
Criminality	.653
Labor	.694
Sexual and Gender-Based Risk	.645

Results

Phase 1: Interviews

While education is virtually widely accepted as a way to ensure security in most contexts, including refugee camp contexts, the interviews from this study highlight that students 1- perceive equal or even more risks since they are enrolled in the AEP 2- perceive that there are high levels of intimidation, bullying and assault on the way to school 3- perceive to be at great risk of sexual and gender-based violence.

As a general trend, interviews tend to show that most students feel more at risk since becoming involved in the AEP. Some interviewees made statements such as *“When coming to school, some people fear bandits,” “When I am on the way to school, I feel insecure”* and *“Sometimes I need to fight on my way to school.”* These interviews also reveal that the perception of risks and threats does not come directly from school frequentation, but mostly from travelling the distance separating the home from the school. Statements such as *“when I come to school I am disturbed by other children, and sometimes when I cross the road they throw stones at me and I don’t want that”* were often recorded.

That being said, several statements also refer to “at school” risks and threats. In fact, some girls were afraid to be in school. For example, a female participant stated *“Because I fear having a bad (harmful) teacher.”* In this regard, cases of sexual violence perpetrated by teachers were avowed. For example, this citation from a female participant: *“Sexual exploitation can also come, for example, from a teacher in the school. In cases of sexual exploitation, the students can even drop out. They come to school and the teacher is in the classroom and they cannot even look at him.”* Furthermore, sexual exploitation and forced labor have been linked. As one participant says: *“I know some are at risk of abuse, sexual exploitation, like they are employed as a child laborer.”*

Also, participants reported threats related to the time when their peers or themselves were not enrolled in school. Sexual and gender-based violence were mentioned as shown by these two examples: *“Almost all the girls now undergo FGM (female genital mutilation) that girl can be now at least destructed somehow.”* and *“I know girls that were forced into an early marriage and gave birth to a baby.”*

In addition, some aspects of criminal activities have also been recorded, such as these two examples: *“If I don’t go to school and I stay at home, I’m tempted to do drugs.”* and *“Some of my friends have joined up with gangsters who are very dangerous to the community.”* Several participants mention loitering when they were not in school may increase risks, as shown by this citation: *“The boys mostly go to the market and loiter around”* and *“there are so many people who are out there on the football (soccer) fields who try to coax you into playing football (soccer), who waste your time and sometime can do bad things.”*

In short, table 4 lists the most prevalent concepts about risks and threats during the interviews. 12 concepts were classified in 4 categories, in line with the document *Issue Brief 1: Education and Protection* (UNHCR 2015); 1- sexual and gender-based risk, 2- labor, 3- criminality, and 4- others. These concepts were used to build the section of the survey questionnaire regarding protection and threats.

Table 4: Most prevalent concepts for risks and threats compiled during interviews

Categories	Concept	Frequency of reporting
Sexual and Gender-Based Risk	Early/Forced marriage	5
	Early child birth	2
	Sexual and gender-based violence	5
Labor	Child labor	4
	Domestic slavery	3
	Transactional sex	1
Criminality	Military recruitment	1
	Gang recruitment	4
	Substance abuse	7
Others	Sexually transmitted diseases	2
	Physical violence	8
	Wandering/loitering	9

Phase 2: Survey

As described in the methodology section, the interviews allowed us to isolate 12 concepts that were reported as the biggest risks and threats of going to school for refugee students. Since this paper aims to better describe the situation by comparing the students’ perceptions of risks and threats before and after joining an AEP, we compared the pre- and post-AEP scores for each concept using two-tailed Wilcoxon signed rank test. This test was chosen over the well-known Student’s t-test, as the data

was ordinal and did not follow a normal curve. The other assumption criteria were also met, such as the pairing of data, the independence of each observed pair and the similar distribution between variables. Table 5 presents the results of the comparisons of risk and threat perception pre- and post-AEP enrollment. Effect size (r) is also provided when applicable.

Table 5: Comparison of risk and threat perception pre- and post-AEP enrollment

Category	Concept	Z	p	r
Sexual / Gender-based risks	Early/Forced marriage	1.03	.30	
	Early child birth	1.38	.17*	
	Sexual and gender-based violence	0.00	1	
Labor	Child labor	1.51	.13*	
	Domestic slavery	1.90	.06**	.14
	Transactional sex	0.56	.57	
Criminality	Military recruitment	0.74	.46	
	Gang recruitment	1.41	.16*	
	Substance abuse	3.55	.00**	.26
Others	Sexually transmitted diseases	0.31	.75	
	Physical violence	1.15	.25	

As shown by the results, we see that enrollment in AEP is associated with a reduced perception of risk among students only with regard to domestic slavery (small effect size) and substance abuse (medium effect size).

Discussion

The second phase of the research (quantitative) shows that the AEP significantly reduces students' perception of the risk of (1) being forced to work in a house that is not theirs and (2) using drugs. In regard to the other threats to student safety, there is no significant difference in students' perception of risk before they started school and their perception thereof at the time they registered in the AEP. Therefore, it seems that being in school have a marginal contribution on reducing students' perception of risk. This result is also reinforced by the qualitative data (phase 1). Indeed, several students stated having the same perception of their safety since they were enrolled in AEP. As for others, they felt the need to express their growing fears about specific threats like loitering, substance abuse, sexual or gender-based violence and physical violence.

In that regard, the way to school seems to be the moment and space that causes students to feel particularly vulnerable. This appears to affect both boys and girls but in different ways and amplitude. Boys seems to be most affected by peer bullying and physical assaults. Girls are more vulnerable to verbal abuse and sexual or gender-based violence. They are also particularly sensitive to the distance they have to travel to school (Burde & Linden 2013). They are more affected by these realities than boys. In addition, cultural and religious influences have a significant impact on school drop-outs for girls (Shemyakina 2011). Some studies have examined why conflict may not have the same effect for boys. Conflict may increase the time travelling to and from school for girls (Bekalo et al. 2003). Some empirical research indicates that distance may affect girls' access to education disproportionately even in peacetime, because a long walk provides opportunities to question girls' sexual purity (Murphy et al. 2011). Distance may combine with conflict to heighten fears that girls will be kidnapped or attacked, further reducing parents' willingness to send girls to school (Burde & Linden 2013). Reducing the distance to school increases enrolment and educational attainment, both in situations of protracted conflict (Burde & Linden 2013) and in stable and low-income countries (Duflo 2004; Mocan & Cannonier 2012). Our results suggest that this practice could also have a positive effect on female students' sense of safety.

Limits

Two main limitations of this study can be identified. First of all, the limited spacing between the two field visits, imposed by a very short access window to the camp, did not allow for counter-coding. However, the preferred strategy to ensure the validity of the data was to submit part of the analyses first to researchers from the community and then to a sample of participants. This sample was selected on the basis of the eloquence with which some participants expressed their thoughts. This approach proved to be very rewarding. It both confirmed and refined interpretations.

Secondly, as indicated earlier, the questionnaires were administered in two different ways, (1) interview and (2) self-administered. This may result in a possible limitation for the research, as the results obtained using one method may differ from the results obtained using the other. In the present case, the interview method is more likely to cause a social desirability bias (particularly with respect to the most sensitive questions) in comparison to its self-administered counterpart, in which students find themselves alone before a piece of paper and thus have more privacy. In order to determine the extent to which this bias affects participants' responses, we analyzed the results of 3 items (considered to be particularly sensitive) of the survey: drug use, entertainment, and pain caused by genital mutilation. Using the data from two subgroups, we compared the results of these items for the same age bracket (17 to 20) as a function of the means of administration in order to check whether students replying orally had given absence frequencies (for all 3 sensitive items) that were

lower than those of their colleagues who had replied in writing. Table 6, below, shows the results of this validation.

Table 6: Administration Bias Test

	Sig. (2-tailed)	Likert Score Mean Difference
<i>Entertainment</i>	.000	-1.26903
<i>Drug Use</i>	.032	-.38626
<i>FGM</i>	.485	-.75714

The outcome of this validation does not allow us to state that social desirability did or did not have an effect on the results. However, it is possible for us to affirm with some reasonable level of certainty that if this bias had an impact, it was significantly different for 2 of the 3 items identified as particularly sensitive. The mean deviation between what was declared by one means of administration and the other is -0.80 on the Likert scale. We can therefore say that students replying orally gave answers of almost one Likert level less (out of 6) than their peers for the sensitive items of the questionnaire.

Conclusion

The objective of this research was, first of all, to fill a gap in the literature regarding violence against students in humanitarian crisis contexts by describing a specific case. Then, we wanted to compare the risk perceptions of young refugees between the time they were out of school and the time they were enrolled in an educational program. In addition, we also aimed to generate deeper reflection on the pervasive assumption that education protects.

So, if we circle back to our initial questions: What about the students' perception of their level of security? What about a specific program and in a unique context? What can evidence-based information tell us?

Our hypothesis was that sometimes even if school can reduce some risks, it can also exacerbate others. The combination of the qualitative and quantitative results of our case study showed that in Dadaab refugee camp, this was indeed the case. Being enrolled in school can reduce the perception of some risks, but increase others. According to participants, the risks exacerbated by being in school are mainly those related to travel between school and home, but also those caused by some teachers who may be malicious.

This research revealed that it is essential to develop a robust body of research pertaining to violence against students in humanitarian contexts, in order to provide critical

insights, including who is most at risk and why, how rates of particular forms of violence may vary, and how various variables specific to school context have an impact on threats to students.

Our results also show the extent to which it would be interesting to focus on the protection issue in a future research project by employing a pretest-posttest design. This method would enable us to reduce the recall bias, among other things, and to more specifically measure the effect that the AEP can have on student protection.

Such findings may help inform and prioritize interventions. In addition, such studies may provide important insights for developing and testing theories of change that could help to overcome the dominant assumption that education protects.

References

- Apfel, Roberta J & Simon, Bennett 'Psychosocial Interventions for Children of War: The Value of a Model of Resiliency' 3:16
- Arvisais, Olivier 2016 *AEP Research Project: Dadaab Refugee Camp* Geneva, Switzerland: The UN Refugee Agency
- Bagshaw, Simon 2012 *OCHA on Message* OCHA
- Barney G. Glaser 1992 *Basics of grounded theory analysis emergence vs forcing* Mill Valley, Calif Sociology Press
- 2007 *Doing formal grounded theory : a proposal* Mill Valley, Calif: Sociology Press
- Bekalo, SA; Brophy, M & Welford, AG 2003 'The development of education in post-conflict 'Somaliland'' *International Journal of Educational Development* 23/4:459–475
- Benavot, Aaron 2015 *Education pour tous, 2000-2015: progrès et enjeux : rapport mondial sur l'EPT 2015* Paris: Editions de l'Unesco
- Bland, J Martin & Altman, Douglas G 1997 'Statistics notes: Cronbach's alpha' *Bmj* 314/7080:572
- Boothby, Neil 2006 'What happens when child soldiers grow up? The Mozambique case study:' *Intervention* 4/3:244–259
- Burde, Dana et al. 2015 'What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts'
- Burde, Dana & Linden, Leigh L 2013 'Bringing education to Afghan girls: A randomized controlled trial of village-based schools' *American Economic Journal: Applied Economics* 5/3:27–40
- Carlier, Wannes 2018 *The Widening Educational Gap for Syrian Refugee Children* Amsterdam: KidsRights Foundation
- Charmaz, Kathy 2014 *Constructing grounded theory* 2nd edition edn London ; Thousand Oaks, Calif: Sage

- Creswell, John W; Fetters, Michael D & Ivankova, Nataliya V 2004 'Designing A Mixed Methods Study In Primary Care' *The Annals of Family Medicine* 2/1:7–12
- Crisp, Jeff et al. eds. 2001 *Learning for a future: refugee education in developing countries* Geneva, Switzerland: UNHCR
- Davis, James & Reilly, Lisa 2017 *Security to Go: A Risk Management Toolkit for Humanitarian Aid Agencies* 2nd edition edn EISF publication
- Duflo, Esther 2004 'The medium run effects of educational expansion: Evidence from a large school construction program in Indonesia' *Journal of Development Economics* 74/1:163–197
- Felitti, VJ 1998 'The relationship of adult health status to childhood abuse and household dysfunction' *American Journal of Preventive Medicine* 14:245–258
- Flemming, Jenn 2017 *Case Study Report Norwegian Refugee Council, Dadaab, Kenya* Accelerated Education Working Group
- Glaser, Barney G 1978 *Theoretical sensitivity advances in the methodology of grounded theory* Mill Valley, Calif Sociology Press
- Glaser, Barney G & Strauss, Anselm L 1967 *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research* Chicago Aldine Pub
- Guillemette, François & Luckerhoff, Jason eds. 2012 *Méthodologie de la théorisation enracinée* Québec: Presses de l'Université du Québec
- 2015 'Introduction : Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)' *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances* 2/1:1
- International Organization for Standardization 2018 *Risk Management Guidelines* Geneva, Switzerland: International Organization for Standardization
- Kibriya, S 2016 'The effects of school-related gender-based violence on academic performance: Evidence from Botswana, Ghana, and South Africa' *Washington DC: USAID and the Center on Conflict and Development*
- Kostelny, Kathleen & Wessells, Michael 2008 'The protection and psychosocial well-being of young children following armed conflict: Outcome research on child

- centered spaces in northern Uganda' *The Journal of Developmental Processes*, 3 (2):13–25
- Krug, Etienne G et al. 2002 'The world report on violence and health' *The Lancet* 360/9339:1083–1088
- Leitch, Matthew 2010 'ISO 31000:2009-The New International Standard on Risk Management: ISO 31000:2009' *Risk Analysis* 30/6:887–892
- Longden, K 2013 'Accelerated learning programmes: What can we learn from them about curriculum reform' *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013* 4
- Machel, Graca 2001 *The Impact of War on Children: A Review of Progress Since the 1996 United Nations Report on the Impact of Armed Conflict on Children* United Nations Children's Fund, 3 UN Plaza, New York, NY 10017
- Menkoué, Philippe 2018 'La pédagogie à l'épreuve de l'urgence humanitaire' *Thot Cursus* Available at: </articles/41522/la-pedagogie-a-lepreuve-de-lurgence-humanitaire> Accessed 8.7.2019
- Merriam, Sharan B 1988 *Case study research in education: a qualitative approach* 1st ed edn San Francisco: Jossey-Bass
- Mocan, Naci H & Cannonier, Colin 2012 *Empowering Women Through Education: Evidence from Sierra Leone* National Bureau of Economic Research
- Montgomery, Edith & Foldspang, Anders 2005 'Seeking asylum in Denmark: refugee children's mental health and exposure to violence' *European Journal of Public Health* 15/3:233–237
- Murphy, Maureen et al. 2011 'Fortifying barriers: Sexual violence as an obstacle to girls' school participation in northern Uganda' *Education, conflict and development*:167–184
- Nguyen-Gillham, Viet et al. 2008 'Normalising the abnormal: Palestinian youth and the contradictions of resilience in protracted conflict: Palestinian youth and resilience' *Health & Social Care in the Community* 16/3:291–298
- Nicolai, Susan & Triplehorn, Carl 2003 'The role of education in protecting children in conflict' *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)* 42:1–36
- Noltemeyer, Amity L & Bush, Kevin R 2013 'Adversity and resilience: A synthesis of international research' *School Psychology International* 34/5:474–487

- NRC 2012 *Why are children not in school?* Oslo: Conseil norvégien pour les réfugiés
- Pinheiro, PS 2006 ‘Speech of the Independent Expert, United Nations Secretary-General’s study on Violence against Child ... | POPLINE.org’
- Poupart, Jean 1997 *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* Montréal: G. Morin
- Rowell, J 2014 *Learning resilience: A study of vulnerability and protection in Afghan schools* Afghanistan.: CARE
- Save & NRC 2014 *A study on the role of education for conflict-affected communities in the Democratic Republic of Congo and Ethiopia* London: Save the Children UK & the Norwegian Refugee Council
- Shemyakina, Olga 2011 ‘The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan’ *Journal of Development Economics* 95/2:186–200
- Sinclair, Margaret 2007 ‘Education in emergencies’ *Commonwealth Education Partnerships*:52–56
- Smiley, Annie & Cremin, Sean 2019 ‘Overview of the Education in Emergencies (EiE) Data Landscape’
- Stark, Lindsay & Landis, Debbie 2016 ‘Violence against children in humanitarian settings: A literature review of population-based approaches’ *Social Science & Medicine* 152:125–137
- Strauss, Anselm L & Corbin, Juliet M eds. 1997 *Grounded theory in practice* Thousand Oaks: Sage Publications
- Taylor, Jennie 2015 *UNHCR mission to Dadaab: Accelerated Education (AE)* Geneva: UNHCR
- UNESCO 2017 *School violence and bullying: global status report* UNESCO
- UNHCR 2008 *Protracted Refugee Situations* Geneva, Switzerland: UNHCR
- 2012 *Minimum standards for child protection in humanitarian action* Geneva, Switzerland: Child Protection Working Group
- 2015 *Issue Brief 1: EDUCATION AND PROTECTION* Geneva, Switzerland: UNHCR

2016 *Dadaab Refugee Camp Bi-Weekly Update* UNHCR

2019 'Operational Portal: Refugee Situations' Available at:
<https://data2.unhcr.org/en/situations> Accessed 25.7.2019

CHAPITRE VI

DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce chapitre présente une discussion autour des résultats présentés dans les deux articles scientifiques insérés dans cette thèse aux chapitres 4 et 5. La discussion met l'accent sur les contributions inédites de cette recherche et sur les retombées possibles. À cet égard, quelques recommandations pour les praticiens et décideurs sont formulées. Ensuite, ce chapitre présente les différentes limites de cette recherche. Finalement, en guise de conclusion, nous présenterons les pistes prospectives pour lesquelles cette thèse aura pavé la voie.

10.1 Un rappel des objectifs de la thèse

Tel que présenté au chapitre 2, il a été montré que partout dans le monde, les programmes d'éducation accélérée sont efficaces pour favoriser la scolarisation des jeunes qui vivent en situation d'urgence humanitaire (Beleli et al., 2007; Burde et al., 2015; Coyne et al., 2008; Intili et al., 2006; Longden, 2013; Manda, 2011; Nkutu et Bang, 2010; Petersen, 2013). Ces programmes sont aussi efficaces pour scolariser les jeunes issues de populations marginalisées ou stigmatisées au sein des communautés de réfugiés, comme les filles ou les anciens enfants soldats (Beleli et al., 2007; Burde et al., 2015; Intili et al., 2006; Manda, 2011). En revanche, des recherches montrent

qu'en Sierra Leone et au Libéria, les jeunes inscrits au programme d'éducation accélérée abandonnaient plus fréquemment l'école (Nicholson, 2007). Le même phénomène, doublé d'une fréquence d'absence en classe importante, a aussi été observé chez les élèves du camp de réfugiés somaliens de Dadaab au Kenya (Arvisais, 2016). Finalement, dans des contextes similaires, les menaces et la violence sont également liées au manque de persévérance scolaire, à l'absentéisme et au décrochage (Kibriya, 2016).

C'est pourquoi cette thèse avait pour premier objectif de mieux comprendre les barrières affectant la persévérance scolaire et à l'origine de l'absentéisme ou du décrochage des élèves du programme d'éducation accéléré. De plus, ces barrières sont, selon la littérature grise actuellement disponible, souvent liées à l'insécurité ressentie par les jeunes réfugiés. C'est pourquoi nous avons aussi pour objectif de mieux comprendre la relation entre la persévérance scolaire et le sentiment de sécurité des élèves.

10.2 Discussion quant aux apports inédits de la recherche

10.2.1 Les facteurs causant l'absentéisme

La première constatation rendue possible par la juxtaposition des données qualitatives et quantitatives recueillies dans notre étude est le fait que la fréquence d'absence mesurée à l'aide du questionnaire d'enquête semble plus élevée que ce qui a été déclaré par les élèves lors des entretiens. De plus, la fréquence d'absence en classe déclarée par les élèves, et ce pour tous les concepts, est inférieure à celle rapportée lors des entretiens par les enseignants et les directeurs d'école. Finalement, les observations sur place lors de l'administration du sondage semblent confirmer que l'absence en classe est plus importante que ce qui a été rapporté par les participants indépendamment de la nature des données collectées.

Ainsi, ces résultats tendent à contredire tous les taux de présence en classe *autorapportés* par les ONG administrant le programme d'éducation accélérée (par exemple ceux rapportés par Taylor (2015) ou encore Flemming (2017). En effet, à la lumière de nos données, nous estimons à 50 % le taux de présence en classe des élèves participants au programme d'éducation accéléré de Dadaab. Or, le taux le plus bas rapporté dans ce camp par les ONG est celui du Norwegian Refugee Council qui est à 80 % (Shah, 2015).

À cet égard, et compte tenu de la nécessité d'encourager autant que possible les élèves à être présents en classe, nous considérons qu'il est primordial que les organisations gouvernementales ou non gouvernementales, impliquées dans divers groupes de responsabilités sectorielles en éducation, mettent en place un système de suivi de la fréquentation scolaire dans chacune des écoles afin d'enregistrer le taux de fréquentation des élèves dans le but de mener des interventions auprès de ceux affichant un absentéisme chronique.

Ensuite, dans une perspective d'améliorer la qualité des initiatives éducatives, il est évidemment important de mieux comprendre la ou les raisons qui amènent chacun des élèves à s'absenter de l'école sur une base régulière. Or, nos résultats permettent de jeter un nouveau regard sur cette problématique.

En effet, on constate une grande variété de raisons conduisant à l'absentéisme d'un élève à l'autre. Nos résultats semblent aller dans le sens du corpus de littérature grise, où pour Charlick (2005), l'absentéisme varie énormément d'une initiative éducative à l'autre et dépend de nombreux facteurs. Bien que son étude n'ait révélé aucune raison dominante causant l'absentéisme, certains facteurs semblaient être, de notre côté, prépondérants.

10.2.1.1 Des facteurs de nature structurelle

Selon nos résultats, le travail domestique dans son ensemble, c'est-à-dire le travail lié aux tâches quotidiennes, à la nutrition ou aux responsabilités familiales, est la première cause d'absentéisme. Encore une fois, ce résultat converge avec d'autres études. En fait, selon Sinclair (2007), mais aussi Tannir et Al-Hroub (2013), les élèves sont souvent absents de l'école pour soutenir leur cellule familiale.

Parmi la panoplie de responsabilités domestiques, nous avons observé que l'obstacle à la fréquentation scolaire le plus courant était celui de la distribution alimentaire. Cette barrière touche particulièrement les garçons adolescents. En soi, il s'agit de l'une des contributions les plus importantes de cette recherche. En effet, notre étude a permis de mettre en lumière un phénomène important à savoir que les activités de distribution alimentaire amènent les familles à dépêcher un ou des adolescents afin de se déplacer dans le complexe de Dadaab, sur plusieurs kilomètres, pour rapporter les provisions vers le milieu familial. Cette entreprise s'échelonne sur plusieurs jours, voire une semaine complète et les adolescents sont appelés à faire plusieurs allers-retours par jour. Certains jeunes assument, non seulement cette tâche pour leur propre famille, mais aussi pour d'autres familles mieux nanties en échange d'une rémunération en argent ou en nature.

Ainsi, dans la planification de la distribution alimentaire, nous considérons qu'une des solutions qui pourrait être envisagée par le Programme alimentaire mondial (PAM) et ses ONG partenaires est celle de la distribution de jetons de rationnement directement en classe. Ces jetons donneraient accès à des heures ou des journées spéciales de distribution de nourriture. En plus d'aider à réduire l'absentéisme, cela pourrait devenir une énorme source de motivation extrinsèque à fréquenter l'école et à y rester. Dans cet ordre d'idée, après la fin de notre étude, le PAM a mis en place un projet pilote d'échange monétaire par carte SIM appelé

Bamba Chakula. Ce projet contribue à accroître la flexibilité du système d'approvisionnement alimentaire et aide ainsi les élèves à mieux concilier leurs responsabilités quotidiennes et l'école.

Ensuite, toujours selon nos données d'absentéisme, la raison la plus importante pour laquelle les filles sont dans l'obligation de s'absenter régulièrement de l'école est celle des menstruations et du manque de protection hygiénique. Plusieurs participantes ont déclaré devoir s'absenter régulièrement de l'école en raison de douleurs menstruelles liées à des mutilations génitales subies dans le passé. La prévalence de l'excision est difficile à mesurer. Certains, comme Askew (2005), remettent même en doute les méthodologies utilisées à cet égard. Par contre, d'après nos données qualitatives et quantitatives, la prévalence est assurément élevée chez nos participantes. Cela semble aller dans le sens d'autres données sur le sujet. En effet, selon l'Organisation mondiale de la Santé (2008), parmi la communauté somalienne la prévalence de l'excision est de 98 %, ce qui en fait l'un des taux les plus élevés sur le continent africain. Pour ce qui est de la communauté de réfugiés du camp de Dadaab, la prévalence est estimée à 92 % (Abdi, 2016). En plus des douleurs menstruelles, plusieurs participantes déclarent devoir s'absenter à cause d'un manque de disponibilité des produits de protection hygiénique féminine. Plusieurs enseignants et élèves ont mentionné lors des entretiens que la distribution des produits de protection hygiénique dans les écoles a pris fin, et ce, quelques mois avant notre étude à cause de coupes budgétaires. Cette pénurie oblige donc plusieurs adolescentes du programme à rester à la maison lors de leurs menstruations.

Ainsi autant chez les garçons que chez les filles, ces barrières peuvent entraîner des absences de 5 à 7 jours d'école par mois. Ces deux facteurs contribuent à eux seuls et de manière statistiquement significative à l'absentéisme en classe. Il est important d'insister sur le fait qu'elles sont de nature distincte des barrières qui sont souvent évoquées par les praticiens et dans la littérature disponible. En effet, ces barrières sont

d'ordre « structurel » plutôt que socio-économique (ex. travail rémunéré) ou encore culturel (ex. la faible valorisation de l'éducation des filles). Plusieurs auteurs, comme rapporté par Shemyakina (2011), ont souligné les influences culturelles et religieuses, mais aussi les rituels sociaux en général, comme ayant un impact significatif sur l'absentéisme et le décrochage scolaire, et ce, en particulier chez les filles. Or, nos résultats remettent en question ce constat ou du moins permettent de le nuancer considérablement.

Il semblerait donc que les influences culturelles et religieuses sont surtout significatives pour les jeunes n'étant pas inscrits dans un programme scolaire. Pour ce qui est des jeunes allant à l'école, ces influences semblent jouer un rôle mineur. Ces barrières de nature « structurelle » joueraient de notre point de vue un rôle beaucoup plus important sur la présence en classe et la persévérance scolaire. Nous les qualifions de « structurelles », car elles sont directement liées à l'organisation et la gestion de l'action humanitaire au sein du camp. En fait, il est tout à fait raisonnable de penser que ces barrières sont dues à la manière dont les denrées alimentaires et les produits de protection hygiénique sont distribués.

Ces résultats mettent donc en lumière, pour une première fois, le rôle prédominant de l'action humanitaire en elle-même sur l'absentéisme des élèves. Cela constitue l'un des apports inédits et primordiaux de l'étude réalisée. À la lumière de données collectées, il est possible de soutenir que les différents secteurs d'intervention humanitaire entrent en conflit les uns avec les autres, ce qui a pour conséquence, dans ce cas-ci, de nuire à la persévérance scolaire des élèves. Nous sommes d'avis que cela marque un pas en avant dans le développement des connaissances dans le domaine.

10.2.2 Les horaires flexibles et la persévérance scolaire

Un autre apport significatif de cette recherche est celui des connaissances produites autour de l'idée selon laquelle les programmes d'éducation accélérée ayant un horaire

flexible permettent de maximiser la persévérance scolaire des élèves.²¹ Contrairement à ce qu'affirme Charlick (2005), nos résultats semblent montrer que la flexibilité des horaires dans le programme d'éducation accélérée a un faible impact sur la fréquentation, et ce, même pour les élèves qui ont des responsabilités domestiques importantes. En effet, le premier article inséré dans cette thèse montre que les élèves semblent interpréter la flexibilité du programme comme une possibilité de s'absenter plus régulièrement. Originellement, le faible taux d'assiduité en appelait à plus de flexibilité. Or, nos résultats montrent que plus de flexibilité génère davantage d'absences en classe. Nos données d'entretien tendent à montrer que les élèves considèrent qu'ils ont ainsi le droit de manquer les cours. La grande flexibilité du programme contribue à augmenter le nombre d'inscriptions d'année en année. Par contre, cette même caractéristique fait diminuer le taux de fréquentation de manière constante. En effet, nos données montrent qu'environ la moitié des élèves ont un taux de fréquentation en classe qui oscille entre 20 et 59 %. Parallèlement, la flexibilité et son incidence négative sur la présence en classe entraînent un retard d'un an dans l'achèvement du programme d'éducation accélérée de niveau secondaire. Il est ainsi achevé en 4 ans. C'est-à-dire, au même rythme que le programme formel. Par conséquent, le programme ne peut plus être considéré comme étant accéléré. Ce phénomène cause de la confusion au sein de la communauté de réfugiés et pourrait potentiellement avoir une incidence sur la réputation du programme.

À cet égard, nos données nous portent à croire qu'une meilleure compréhension des objectifs du programme de la part de la communauté pourrait contribuer à réduire l'absentéisme et le décrochage scolaire. Il est important d'expliquer aux

²¹ Par flexibilité ici on entend que les élèves peuvent venir à l'école à n'importe quel moment de la journée pourvu que ce soit pour une période minimale de 4 heures.

parents et aux leaders de la communauté que le programme d'éducation accéléré n'est pas un raccourci vers l'obtention du diplôme, mais qu'il est plutôt un programme de transition vers l'école formelle.

10.2.3 Le rapatriement volontaire et le décrochage scolaire

Tel que rapporté par Boisvert (2017), le rapatriement volontaire vers la Somalie est l'une des causes les plus courantes d'abandon scolaire à Dadaab selon plusieurs rapports de la littérature grise. Cela semble corroboré par nos données d'entretien. En effet, les directeurs d'école et les enseignants ont identifié le rapatriement volontaire comme l'une des raisons les plus implorantes causant l'abandon du programme. Par contre, cela semble plutôt étonnant étant donné la faible proportion de réfugiés qui avaient bénéficié de ce programme du HCR au moment de l'étude. En effet, les données officielles indiquent que seulement 1 454 réfugiés d'âge scolaire avaient été rapatriés en Somalie sur une population totale de 346 428 personnes (0,4 %) au moment où les entretiens ont été réalisés (HCR, 2019c). Il n'est pas possible de savoir combien d'entre eux étaient inscrits au programme d'éducation accélérée. Par contre, avec seulement 4 848 inscriptions, il est probable que la proportion d'élèves, autre fois inscrite au programme et ayant été rapatrié, soit faible. Malheureusement, il est impossible de retrouver ces élèves et donc de comprendre ou de mesurer l'effet du rapatriement sur les données relatives aux abandons scolaires.

10.2.4 L'effet des grossesses précoces et du mariage forcé

L'effet des grossesses précoces et du mariage forcé sur la persévérance scolaire est bien documenté dans la littérature grise (Shah, 2015). Malgré cela, nos données récoltées à l'aide du questionnaire d'enquête n'ont révélé qu'un faible effet sur l'absentéisme ou encore le décrochage scolaire. Cependant, les témoignages obtenus en entretien nous permettent de conclure que selon les participants, les grossesses précoces et le mariage forcé jouent toujours un rôle majeur sur la persévérance scolaire, et ce, même après

plus d'une décennie de sensibilisation et de plaidoyer afin de contrer à Dadaab ces pratiques culturelles préjudiciables. Or, avec l'état actuel des connaissances, il semble que ces pratiques soient toujours à l'origine du faible pourcentage de filles qui vont à l'école.

Il est important de poursuivre la sensibilisation afin d'encourager davantage de filles à rejoindre le programme d'éducation accélérée dans le but qu'elles puissent un jour espérer intégrer l'école formelle.

10.2.5 Un enseignement centré sur l'élève

Nos entretiens révèlent que les enseignants ne semblent pas pratiquer un enseignement centré sur l'élève. Aussi, ils ne semblent pas varier les stratégies d'apprentissage. Pourtant, il s'agit de deux des dix principes de base de l'éducation accélérée selon Meier (2000) et aussi selon le *Inter-Agency Accelerated Education Working Group* (2017). Par contre, cela semble peu étonnant, car ces principes sont inadaptés aux conditions dans lesquelles les enseignants du programme sont tenus d'enseigner, c'est-à-dire un ratio enseignant/élèves élevé (1/87) et peu de matériel scolaire (Flemming, 2017). De plus, il s'agit d'une pratique répandue et bien documentée, non seulement au Kenya, mais aussi dans d'autres systèmes éducatifs de la région (Hardman et al., 2009; Schweisfurth, 2015). Il n'est donc pas surprenant qu'une approche plus traditionnelle, axée principalement sur l'enseignement frontal et la récitation soit privilégiée.

Les résultats d'entretiens montrent que la récitation comme méthode pédagogique exacerbe la relation entre l'absentéisme et l'abandon scolaire. En fait, les élèves qui s'absentent régulièrement ne sont plus en mesure de suivre les leçons basées sur la récitation. Ne pouvant plus suivre, ces élèves sont souvent réprimandés et même corrigés physiquement par les enseignants. Découragés, plusieurs élèves déclarent vouloir ou avoir décroché du programme pour cette raison.

10.2.6 Le régime linguistique et la persévérance scolaire

Cela nous amène donc à une question connexe, c'est-à-dire l'effet sur la persévérance scolaire de l'absence du Somali dans le régime linguistique du curriculum formel et du programme d'éducation accélérée. En effet, toujours lors des entretiens, certains participants ont mentionné l'impact que cela avait sur eux. Actuellement, le Somali est la langue d'instruction la plus courante dans le cadre du programme, mais elle l'est officieusement (Arvisais, 2016). Elle ne fait pourtant pas partie du régime linguistique qui est composé de l'Anglais et du Swahili. Cela a potentiellement pour effet de miner les compétences en littératie des élèves du programme, et ce, pour l'ensemble des langues du régime linguistique, ce qui peut rendre la transition vers l'école formelle plus difficile. Les réfugiés sont souvent confrontés à des barrières linguistiques importantes lors de leur scolarisation, ce qui peut affecter leur persévérance scolaire (Dryden-Peterson, 2003). Le corpus d'entretiens tend à mettre cette question en évidence.

10.2.7 La distance comme obstacle à l'éducation

Un autre facteur prédominant ayant émergé des données est celui du rôle prépondérant joué par la distance entre le milieu familial et l'école. En effet, l'émergence de la distance comme facteur ayant une incidence importante sur l'absentéisme apparaît autant dans les données quantitatives avec un résultat moyen élevé dans l'échelle Likert ($\alpha = .877$) que dans les données qualitatives avec une fréquence élevée d'apparition dans les entretiens. De plus, il semble aussi y avoir un effet d'interaction entre la distance et les responsabilités domestiques. En effet, nos données tendent à soutenir l'idée selon laquelle la distance entre le milieu familial et l'école affecte davantage les élèves ayant d'importantes responsabilités domestiques. La distance amplifierait l'effet qu'ont les responsabilités sur la fréquentation scolaire. Conséquemment, nous observons que les élèves plus âgés sont davantage affectés par cette interaction. Ce résultat tend à contredire une conception bien établie chez les praticiens selon laquelle

la distance affecterait surtout les élèves les plus jeunes et les plus vulnérables (Burde *et al.*, 2015). Il semblerait donc que la distance ne soit pas nécessairement une barrière physique, mais plutôt un facteur rendant l'école plus difficile à concilier avec les autres tâches de la vie quotidienne.

Parallèlement, la faim combinée à la distance tend à réduire la fréquentation l'après-midi. En fait, une grande proportion d'élèves disent devoir rentrer à la maison pendant la pause du midi pour manger et, pour beaucoup, le temps de parcours important entre la maison et l'école les oblige à s'absenter pendant la deuxième moitié de la journée. Cependant, il est important de souligner que certaines études réalisées dans d'autres contextes ont évoqué qu'il existait peu de preuves démontrant un lien entre la fréquentation scolaire et l'alimentation (Penson et Tomlinson, 2009). Cela dit, en écho avec ce qui est présenté dans le premier article inséré dans cette thèse, nos analyses sont suffisamment robustes pour nous permettre d'affirmer que de maintenir qu'un programme d'alimentation à l'école pourrait contribuer significativement à réduire l'absentéisme.

Les résultats mettent aussi en exergue le fait que la distance représente une barrière plus importante pour les filles qui ont tendance à s'absenter davantage pour cette raison. En effet, certaines recherches empiriques indiquent que la distance peut affecter l'accès des filles à l'éducation de manière disproportionnée, même en temps de paix (Murphy *et al.*, 2011). D'ailleurs, le fait que les filles inscrites au programme soient en moyenne plus jeunes que les garçons pourrait amplifier cette problématique (Boisvert, 2017). La réduction de la distance par rapport à l'école augmente la scolarisation et le niveau d'instruction, tant dans les situations de conflit prolongé (Burde et Linden, 2013). De plus, le même effet est observé dans les pays stables, mais à faible revenu (Duflo, 2004; Mocan et Cannonier, 2012). En outre, des preuves convaincantes montrent que la distance par rapport à l'école est un facteur important pour déterminer le niveau de

scolarisation à l'école primaire, et ce, en particulier pour les filles (Burde et Linden, 2013; Guimbert et al., 2008).

10.2.8 La distance et l'intimidation

Nos résultats mettent aussi en relief d'autres problématiques liées à la distance comme celle de l'intimidation sur le chemin de l'école. En effet, l'intimidation aurait une incidence sur l'absence en classe. Par crainte d'être pris à partie sur le chemin de l'école par certains jeunes, plusieurs élèves préfèrent parfois rester à la maison. Ce phénomène semble être plus courant dans les écoles situées dans des secteurs plus isolés et où les trajets sont plus longs pour les élèves. L'inverse semble être également avéré. Les élèves des écoles situées près des zones résidentielles ou dans des secteurs où sont concentrés divers autres services sont apparemment moins intimidés par les autres jeunes. C'est entre autres le cas dans les écoles du camp de Kambioos dans le complexe de Dadaab.

Aussi, les élèves des communautés minoritaires, comme la communauté éthiopienne, sont apparemment plus susceptibles de manquer l'école à cause de l'intimidation. Le phénomène de l'intimidation comporte plusieurs dimensions. Outre son impact sur la présence en classe, comme présenté dans le deuxième article inséré dans cette thèse, l'intimidation est aussi source d'insécurité chez plusieurs élèves. D'autant plus que dans certains cas l'intimidation peut se transformer en agression physique. Cette dimension du phénomène nous mène vers la discussion des résultats du deuxième article, c'est-à-dire ceux entourant la perception des élèves concernant leur sécurité et l'impact sur la persévérance scolaire.

10.2.9 Protection et sentiment de sécurité

Les données qualitatives tendent à montrer que la plupart des élèves se sentent plus à risque depuis qu'ils vont à l'école. Les données quantitatives sont quant à elle plus

nuancées et précises. En effet, pour la majorité des menaces, il y a un effet significatif ou positif sur la réduction de la perception du risque. Pour d'autres, il peut y avoir augmentation de la perception du risque ou encore aucune différence significative. Ainsi, nous pouvons penser que le postulat selon lequel l'éducation protège est simpliste. À cet effet, nous sommes d'avis que nos résultats permettent d'apporter des nuances importantes à ce postulat. Aussi, ils peuvent servir de base afin de concevoir des programmes ciblant les bonnes menaces, et ce, au bon moment dans le but de maximiser l'effet protecteur de l'éducation pour les jeunes réfugiés.

Par exemple, bien que les filles aient plus confiance en elles et se sentent plus en sécurité lorsqu'elles sont inscrites à l'école, la distance combinée aux conflits ou à l'insécurité peut accroître leurs craintes. Selon Burde et Linden (2013), cela se répercute aussi chez les parents qui craignent que leurs filles soient agressées ou même enlevées, ce qui a une incidence sur la persévérance scolaire. Nos résultats abondent dans le même sens. Lorsque l'école est à distance considérable du domicile, les filles se sentent moins en sécurité. Aussi, cela tend à confirmer les résultats obtenus par Burde et Linden (2013), selon lesquelles elles sont plus affectées par cette réalité que les garçons. Malgré cela, nos résultats nous ont aussi permis d'établir que le fait d'aller à l'école contribue considérablement à la réduction de la perception qu'ont les élèves du risque engendré par trois formes de menace.

Dans un premier temps, il s'agit de la menace « d'être forcés de travailler dans une maison qui n'est pas la mienne ». Le travail forcé des enfants est un phénomène présent à Dadaab et pour lequel les élèves estiment être moins à risque depuis qu'ils sont inscrits à l'école. Cela fait écho aux résultats du premier article précédemment énoncés, selon lesquels l'école et les travaux domestiques entreraient en compétition. Puis, une réduction significative de la perception du risque par les élèves a été mesurée pour le concept de « flânage » et celui de la « consommation de drogues ». Finalement, la perception du risque est également réduite, quoique de façon plus marginale, en ce qui

concerne trois autres menaces : (1) le travail rémunéré (ou le travail des enfants), (2) l'adhésion à un groupe potentiellement criminel, et (3), pour les filles, l'obligation d'avoir des enfants.

10.3 Les limites de la recherche

Malgré que ce dispositif méthodologique comporte des avantages et qu'il semble répondre aux exigences imposées par le terrain de la recherche, il présente tout de même certaines limites.

Premièrement, la limite qui apparaît la plus importante est celle de la généralisation des résultats. En effet, cette étude est spécifique au cas unique du camp de réfugiés de Dadaab et ne permet pas la généralisation à l'ensemble des programmes d'éducation accélérée implantés un peu partout dans le monde, et ce, dans des camps de réfugiés ou non. Conséquemment, la théorie formulée est particulariste (Merriam, 1988). Elle concerne seulement l'objet à l'étude, ainsi que chacun des phénomènes étudiés et leurs processus spécifiques. Ensuite, malgré que des moyens afin d'assurer la validité propre à la recherche qualitative et quantitative aient été pris, les critères de scientificités d'une étude de cas et de la MTE sont surtout liés au niveau de pertinence, de maniabilité et de falsifiabilité de la théorie produite (Bryant et Charmaz, 2010; Merriam, 1988).

Deuxièmement, bien qu'il n'y avait pas de rapport d'autorité ou d'influence directe entre le responsable de la recherche et les participants, nous demeurons conscients que le fait que le responsable se déplaçait à bord d'un véhicule du HCR peut avoir un impact sur les rapports d'autorité avec les participants. Toutefois, la nature des liens purement logistique entre le projet de recherche et le HCR ont clairement été expliquée aux participants. Nous avons rappelé aux participants à plusieurs reprises les moyens déployés afin d'assurer leur anonymat et aux possibilités de mettre fin à leur participation à tout moment. De plus, nous sommes d'avis que l'implication de

chercheurs bien formés et issus de la communauté de réfugiés a permis de collecter des données d'une grande qualité.

Troisièmement, en ce qui concerne les limites dues à la capacité de lire et de comprendre le questionnaire, nous avions prédit qu'une grande majorité des élèves ne pourrait pas lire ce dernier. Cependant, cette difficulté avait été envisagée et contrôlée en amont. En effet, le questionnaire comprenait une question pour vérifier les compétences en lecture des élèves afin d'éviter les réponses données au hasard. Cette précaution pouvait toutefois générer des problèmes supplémentaires, notamment l'exclusion potentielle de nombreux participants. Pour éviter un tel problème, il a été proposé de faire passer le questionnaire par entretien pour les élèves du primaire. Avant d'opter pour cette solution, nous avons effectué un test auto administré sur le terrain avec deux échantillons, le premier composé d'élèves du primaire et le second composé d'élèves du secondaire. Or, notre échantillon du primaire était composé de 66 élèves et seulement sept d'entre eux ont répondu correctement à la question évaluant la compétence en compréhension de lecture. Ce résultat était si faible qu'il était même sous le seuil de probabilité que les élèves puissent répondre correctement par hasard. Ce résultat a confirmé que même si l'entretien individuel comporte ses propres inconvénients (temps, désirabilité sociale de type « effet jamais »), il était le mode adéquat d'administration du questionnaire. Quant aux élèves du secondaire, le test fut concluant. En effet, seulement 4 questionnaires ont été rejetés sur un échantillon de 70 élèves. Par conséquent, à la lumière du résultat du test et parce qu'il s'agissait de la solution la plus écologique et rapide pour produire des données de bonne qualité, nous avons décidé d'opter pour l'auto-administration.

Conséquemment, les questionnaires ont été administrés de deux manières différentes : (1) entretien et (2) autoadministré. Cela entraîne une limite possible à la recherche, car les résultats obtenus en utilisant une méthode peuvent différer des résultats obtenus en utilisant l'autre. Dans le cas présent, la méthode par entretien était plus susceptible de

provoquer un biais de désirabilité sociale (en particulier par rapport aux questions les plus sensibles) comparativement à son équivalent écrit (autoadministré), pour lequel les étudiants se retrouvent seuls devant une feuille de papier et ont donc un sentiment de confidentialité potentiellement plus élevé. Afin de déterminer dans quelle mesure ce biais affectait les réponses des participants, nous avons analysé les résultats de trois items (considérés comme particulièrement sensibles) dans la section sur l'absentéisme du questionnaire. Ces trois items sont : (1) la consommation de drogues, (2) le divertissement et (3) la douleur causée par les mutilations génitales. En utilisant les données de deux sous-groupes, nous avons comparé les résultats de ces items pour la même tranche d'âge (17 à 20 ans) en fonction des moyens d'administration (verbal et écrit). Le tableau 6.1 rapporte la comparaison des résultats de cette validation.

Tableau 6.1 Test du biais lié au mode d'administration

	Sig. (2-tailed)	Différences de moyennes
Divertissement	.000	-1.26903
Usage de drogues	.032	-.38626
Mutilation génitale féminine	.485	-.75714

Le résultat de cette validation ne nous permet pas d'affirmer que la désirabilité sociale affecte ou non les résultats. Cependant, il nous est possible d'affirmer avec un degré raisonnable de certitude que si ce biais avait un impact, il était significativement différent pour deux des trois éléments identifiés comme particulièrement sensibles. L'écart moyen entre l'absentéisme déclaré par un mode d'administration et l'autre est de -0,80 sur l'échelle de Likert. On peut donc dire que les élèves ayant répondu oralement ont donné des réponses inférieures d'un peu moins d'un point sur l'échelle de Likert que leurs pairs ayant répondu par écrit, et ce, pour les items considérés

sensibles du questionnaire sur l'absentéisme. Ce résultat a été pris en considération lors de l'interprétation des données.

Quatrièmement, l'intervalle rapproché entre les deux visites sur le terrain, imposé par une fenêtre d'accès très courte au camp, n'a pas permis la réalisation d'un contre codage. Cela peut représenter une limite dans la qualité de l'interprétation des données. Toutefois, la stratégie privilégiée afin de pallier cela et pour assurer la validité des données a consisté à soumettre une partie des analyses d'abord aux assistants-chercheurs issus de la communauté de réfugiés et ensuite à un échantillon de participants. Cet échantillon a été sélectionné sur la base de l'éloquence avec laquelle certains participants ont exprimé leurs réflexions. Cette approche s'est avérée très bénéfique. Elle a à la fois permis de confirmer et d'affiner les interprétations.

Cinquièmement, les valeurs des alphas de Cronbach des items du questionnaire sur la perception du risque sont sous le seuil de 0,7. Le questionnaire était organisé en trois blocs d'items synonymes aux fins de validité interne. Cela nous a permis d'évaluer la cohérence interne de chaque sous-échelle (concept) du questionnaire (alpha de Cronbach, voir tableau 3 de l'article 2 inséré au chapitre V). Bien qu'il soit suggéré par Bland et Altman (1997) qu'un alpha de Cronbach acceptable devrait être supérieur au seuil arbitraire de 0,7, nous estimons que les valeurs des sous-échelles étaient suffisamment proches de ce seuil, étant donné les particularités de la collecte de données comme (1) le contexte global du camp de réfugiés, (2) les contraintes de sécurité sur le terrain, (3) la sensibilité de certains items du questionnaire et (4) le niveau des compétences en littératie de certains participants. Par conséquent, les alphas de Cronbach ont été jugés satisfaisants et les sous-échelles ont été utilisées telles quelles pour l'interprétation des résultats.

Quant à elle, la sixième et dernière limite est liée uniquement aux données sur la perception du risque et le sentiment de sécurité des élèves. L'accès limité au camp n'a

pas rendu possible la réalisation d'une méthode de type pré et post test permettant sans doute de mieux comprendre les différences de la perception du risque et le sentiment de sécurité des élèves entre le moment où ils n'étaient pas scolarisés et le moment où ils étaient inscrits à l'école. Elle nous aurait aussi permis de réduire le biais de rappel et de mesurer plus précisément l'effet que la présence à l'école peut avoir sur la protection des élèves. En ce sens, nos résultats montrent à quel point il serait intéressant de poursuivre les recherches sur cette question en utilisant une telle méthodologie.

10.4 Les pistes prospectives

En conclusion, les résultats produits dans le cadre de cette recherche permettent de mieux comprendre les facteurs qui entravent l'accès à l'éducation, minant la persévérance scolaire des élèves causant absentéisme et décrochage scolaire. Il s'avère que l'action humanitaire elle-même influence négativement la présence en classe. En effet, d'une part, la distribution des aliments et d'autre part, l'absence de distribution de produits d'hygiène féminine semblent cannibaliser l'offre éducative. Cette recherche permet également de faire diverses hypothèses à valider dans un futur projet de recherche en utilisant une méthode hypothético-déductive. Nous pensons qu'il s'agit d'un pas important vers une meilleure connaissance des initiatives éducatives en contexte de camp de réfugiés, notamment en ce qui concerne les programmes d'éducation accélérée. Malgré la contribution importante de notre recherche, il reste encore beaucoup à faire.

En effet, les programmes d'éducation accélérée comprennent généralement de multiples spécificités, tels que des classes moins nombreuses, plus de soutien de la part des enseignants, une pédagogie basée sur l'apprentissage actif, une meilleure offre de matériel scolaire et un rôle de soutien important joué par les communautés (Baxter et Bethke, 2009; Longden, 2013; Nicholson, 2007; Petersen, 2013). Par contre, il est difficile de déterminer quelles spécificités du programme sont les plus importantes pour

améliorer la persévérance scolaire. Par conséquent, il serait pertinent de mener des recherches rigoureuses pour comprendre leurs avantages relatifs, et ce, dans différents contextes. D'une manière générale, les programmes d'éducation accélérée sont prometteurs pour ce qui est d'assurer l'accès à l'école des enfants et des adolescents touchés par les conflits armés et les catastrophes naturelles. Toutefois, leur impact doit être analysé de manière plus systématique et sur une plus longue période. Par conséquent, des études longitudinales seraient nécessaires pour mieux comprendre dans quelle mesure ces programmes ont un impact durable sur l'éducation des populations réfugiées.

Ensuite, même si l'école peut réduire la perception de certaines menaces à la sécurité, elle peut aussi en exacerber d'autres. Les résultats de notre étude ont montré que c'était effectivement le cas dans le camp de réfugiés de Dadaab. Le fait d'être inscrit à l'école peut à la fois contribuer au sentiment de sécurité des élèves, mais aussi augmenter certaines craintes. Dans un premier temps, toujours selon les participants, les risques exacerbés par la fréquentation scolaire sont principalement ceux liés aux déplacements entre l'école et le domicile. Dans un deuxième temps, les risques pouvant être exacerbés sont ceux causés par certains enseignants malveillants. En effet, quelques participants ont évoqué lors d'entretien que certains de leurs camarades de classe auraient pu être victimes de violences sexuelles perpétrées par un enseignant. Ceci est particulièrement inquiétant lorsque l'on sait que l'effondrement des systèmes de soutien, comme celui de la cellule familiale, chez les populations réfugiées peut amener les élèves à avoir peur ou à hésiter à signaler toute forme de violence à l'école. Parallèlement, les enfants réfugiés, sont aussi plus à risque de subir de la discrimination, du harcèlement ou de l'intimidation en classe (Stark et Landis, 2016). D'ailleurs, les données du deuxième article inséré dans cette thèse semblent le confirmer. Finalement, notre étude révèle aussi que les enseignants ont parfois recours au châtiment corporel comme moyen de gestion de la classe. Cela peut avoir pour effet de promouvoir la violence comme forme de résolution des conflits.

À cet effet et dans la foulée de notre recherche, il serait essentiel de développer à l'avenir un corpus solide de recherches sur la violence envers les élèves dans les contextes de camp de réfugiés. Notamment, sur les personnes les plus à risque et les raisons générant ces risques, sur la façon dont certaines formes de violence peuvent varier et sur l'incidence du contexte scolaire sur les menaces qui pèsent sur les élèves. De telles conclusions pourront aider à éclairer et à prioriser les interventions. En outre, de telles études pourraient fournir d'importantes indications pour élaborer et tester des théories du changement qui pourraient aider à surmonter l'hypothèse dominante selon laquelle l'éducation protège.

Conséquemment, il serait aussi intéressant de procéder à un affinement des construits et des items à l'aide d'étude subséquente pour ultimement valider dans des contextes similaires l'outil développé. Finalement, afin de pallier l'angle mort laissé par la littérature grise et scientifique souvent dans le but de ne pas froisser les bailleurs de fonds, des recherches futures devraient produire des connaissances sur l'apprentissage des élèves réfugiés. La nature et la persévérance des apprentissages réalisés par les élèves dans ces contextes restent encore tabou. Cela tend à être confirmé par une absence de donnée sur la question, comme l'ont récemment constaté Smiley et Cremin (2019).

ANNEXE A

PROTOCOLE ET CANEVAS D'ENTRETIEN

Les pages suivantes présentent le protocole et les trois canevas d'entretien utilisés.

INTERVIEW PROTOCOL

- ☐ 1- Warmly welcome the respondent and make formal presentations.
- ☐ 2- Explain to the respondent:
 - ☐ the purpose of the interview by mentioning that it is not to assess her/his knowledge.

The research to which you consent to participate wish to achieve two objectives, namely:

- 1. To understand whether and how access to AE contributes to protection of children and youth in specific contexts;*
- 2. To establish indicators that reflect key barriers preventing children from continuing their education;*

- ☐ the course of the interview by saying:
 - ☐ the interview takes approximately 30 to 40 minutes,
 - ☐ I will be asking questions,
 - ☐ the interview will be recorded for transcription needs,
 - ☐ I respect the rules of ethics:
 - ☐ anonymity and identification codes;
 - ☐ confidentiality;
 - ☐ the right to not answer or end the interview at any time and without prejudice.
- ☐ 3- Asking the respondent permission to use excerpts of what he says as examples to present the results of this research without indication of personal identity.
- ☐ 4- Ask the respondent if s/he has questions and answer them.
- ☐ 5- Review the information and consent form with the respondent and fill it:

- ☐ register the respondent code (*see reminder sheet*);
- ☐ date;
- ☐ location;
- ☐ printed names;
- ☐ your signature;
- ☐ finally, make sure you have the consent of the respondent
 - Child: verbal consent and permission of a parent / guardian*
 - Adult: verbal consent and signature*

☐ 6- Start recording and say loud and clear the respondent code.

☐ 7- Ask the respondent if he is ready; if so, start the interview.

NOTES

☐ 8- During the interview, if necessary, use the verbal tools of oral communication:

- Echo (keyword) - reflection (repeat idea) - clarification (check direction) - refocusing (summarize ideas) - point (step synthesis) - synthesis (maintenance)

☐ 9- At the end of each answer, ask in various forms to the respondent if s/he has been around the topic, something else s/he wants to add, if s/he think of something else, etc. to make sure s/he was able to express everything s/he wanted, and check regularly if s/he whether to consent to continue.

See Interview Outline

☐ Teacher

☐ Early leaver

☐ Current student

☐ 10- Stop recording.

☐ 11- Ask:

*****Teachers only*** Have you made specific research for answering or if these answers are yours?**

Maybe we have addressed delicate subjects for you. How are you feeling?

If necessary, clarify and play down the interview.

☐ 12- Warmly thank the respondent and escort her/him to the exit.

INTERVIEW OUTLINE

AEP Current Students

Why did you decide to go to this school program (AEP)?

What are your expectations about school (AEP)?

Why do you want to go to school?

According to you, what your mother/father/sibling think about school (AEP)?

How do you feel when you are about to go to school?

- What about the way to school?
- What about your wellbeing?
- What about your safety?

How do you feel when you are in class?

- What you like most?
- What you dislike most?
- What about the teacher?
- What about the lessons?
- What about asking questions?
- What about the furniture and the classroom it self?
- What about your level of energy?
- What about motivation?

- What about your wellbeing/safety?
- How do you feel since you are back to school?
 - What about your wellbeing/safety?

Do you miss school sometime?

Why?

Does your friends/sisters/brothers miss school sometimes?

According to you, why they miss school?

Do you know someone who dropped out of school (AEP)?

According to you, why did s/he dropout?

INTERVIEW OUTLINE

AEP Early Leavers

Why did you decide to go to this school program (AEP)?

What were your expectations about school (AEP)?

Why did you want to go to school?

According to you, what your mother/father/sibling think about school?

How did you feel when you were about to go to school?

- What about the way to school?
- What about your wellbeing?
- What about your safety?

How did you feel when you were in class?

- What you like most?
- What you dislike most?
- What about the teacher?
- What about the lessons?
- What about asking questions?
- What about the furniture and the classroom it self?
- What about your level of energy?
- What about motivation?

- What about your wellbeing/safety?

Did you miss school sometime before dropout?

Why?

Does your friends/sisters/brothers miss school sometimes?

According to you, why they miss school?

Why did you dropout of school (AEP)?

What do you do now?

Do you know someone who also dropped out of school (AEP)?

According to you, why did s/he drop out?

At some point, do you feel more at risk since you are out of school?

Can you describe me what kind of risk you been exposed?

INTERVIEW OUTLINE

AEP Teacher

According to you, what are student expectations about the program (AEP)? What about school in general

According to you, what are the main strengths of the program? What are the main problems or weaknesses

According to you, why student miss school sometime

According to you, why children dropout of school? Can you think about any other reasons

Do you think some of them are more at risk (dropout)? Why?

Do you think there is a difference between girls and boys (dropout)? How?

According to you, what can reduce dropout? Can you think about any other solutions?

According to you, what are the most common reasons for children to be out of school?

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE

Les pages suivantes présentent le questionnaire d'enquête utilisé lors de cette recherche.

AEP Research Project - Student Questionnaire

INFORMED ASSENT AND CONSENT FORM FOR STUDENT (14 years old and over)

Hello, my name is and I am working with UNHCR. I am part of a team that is looking to have a better understanding of Accelerated Education Programs. We are conducting this study in all 5 camps, (Ifo, Ifo 2, Hagadera, Dagahaley and Kambioos). The information we collect will help us to have a better understanding of AE program. If you want to be in the study, you will have to complete a questionnaire. The questions will be about school and your life in the camp. You may feel embarrassed or sad when you will answer to some questions but remember that you do not have to answer any question that you don't want to answer and that what you tell will be kept private.

When we are finished with this study we will write a report about what was learned. This report will not include your name or that you were in the study. The survey should take no longer than 20 minutes, but if you decide at any time not to finish, you may stop whenever you want and no one will be mad at you. Remember, these questions are only about what you think or what you have observed around you. You will not be given money or anything else to take part in this study. Being in this study may not help you directly but you may feel good knowing that what we find out from this study may help other children in Dadaab. You can ask questions about this study and also ask me to consult the full project descriptor at any time during the survey. Afterwards, you can talk to your teacher or anyone on the research team.

Do you have any questions for me at this point?

AUTHORIZATION

If you would like to be in the study or not, you just have to indicate your answer to this question by circling yes or no:

Do you want to participate?

Yes No

*If you have answered yes, please write your name, the date and sign the consent form.

Student Printed Name : _____

Student Signature : _____

Date: _____

AEP Research Project - Student Questionnaire

1. Questionnaire Number

2. Date

Date

MM	DD	YYYY

3. Implementation Partner

- ☐ LWF
- ☐ NRC
- ☐ RET
- ☐ SC

4. School or Center Name

5. Camp

- ☐ Dagahaley
- ☐ Hagadera
- ☐ Ifo
- ☐ Ifo 2
- ☐ Kambioos

AEP Research Project - Student Questionnaire

6. What is your gender? (Waa maxay jinsigaada?)

☐ Female (Dumar)

☐ Male (Rag)

7. What is your age? (Waa imisaa da'daada?)

☐ 13 or younger (13 ama wixii ka war)

☐ 14-16

☐ 17-20

☐ 21-25

☐ 26-30

☐ 31-40

☐ 41 or older (41 ama wixii ka wen)

8. Paying attention and reading the questions carefully is very important, if you are paying attention please choose below the response number three indicating a color. (Feejignaanta iyo aqrinta su'aalaha si daxadar leh waa muhiim, haddii aad feejigan tahay hoos ka dooro jawaabta namabarka saddexaad ee muujineysa midab)

☐ 1. Cat (bisad)

☐ 2. Rat (dooli)

☐ 3. Red (casaan)

☐ 4. Car (gaari)

☐ 5. Sun (qorrax)

☐ 6. Boy (Wiil)

9. Do you have any children? (Ma leedahay wax caruur ah?)

☐ Yes (Haa)

☐ No (Maya)

10. In what language do you speak most often? (Luuqadee inta badan ku hadashaa?)

- ☐ English (Ingiriis)
- ☐ Somali (Soomaali)
- ☐ Swahili (Sawaaxili)

Other, please specify (Kuwa kale fadlan cadee)

--

We invite you to respond spontaneously and sincerely to each of the following question. This is not an exam. **There is no right or wrong answer.** Your parents or teacher will never see your answers. This survey is anonymous.

(Waxa aan kugu casuumnay inaad ka jawaabto si dhaqso ah iyo si daacad ah mid walba oo kamid ah su'aalaha soo socda. Tani intixaan ma aha. Ma jirto jawaab sax ah ama jawaab khaldan. Waalidiintaada ama maclinkaaga ma arkaayo jawaabahaada.

Qiimeyntan waa mid qarsoon.)

11. How often do you miss school? (Inta badan imisaa jeer ayaad dugsiga ka maqnaataa?)

	Always (Mar walba)	Very Frequently (In badan aad)	Occasionally (Mar mar)	Rarely (Marar Dhiif ah)	Very Rarely (Marar Dhiif ah saa'id ah)	Never (Weligeed maya)	I do not understand (Ma fahmaayo)
I miss school (Waxaan dugsiga ka maqnaadaa)	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐

12. Do you have to miss school sometime for one of those reasons?

(Ma dugsiga inaad ka maqnaataa mararka qaar sababahan dartood?)

	Always (Mar walba)	Very Frequently (In badan aad)	Occasionally (Mar)	Rarely (Mar Marar Dhif ah)	Very Rarely (Marar Dhif ah saa'id ah)	Never (Weliged maya)	I do not understand (Ma fahmaayo)
I have to do domestic work (Waa inaan qabto shaqada guriga)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I prefer entertainment (Waxaan door bidayaa madadaalada)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I am too hungry (Aad ayaan u gaajeysnahay)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I am victim of intimidation (Waxaan ahay dhibane cabsi)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I need to go to the Madrassa (Waxaan u baahanahay inaan aado madarasada)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I have to take care of my siblings (Waa inaan ka taxadaro walaalahey)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I am sick (Waan xanuunsanahay)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
the distance from home to school (masaafada guriga ilaa dugsiga)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I used drugs (Waxaan isticmaalay muqaadaraad)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I need to take care of my own children (Waxaan u baahnahay inaan ka taxadaro caruurteyda)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I have schedule conflict (Waxaan leeyahay jadwal isqilaafsan)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. Do you have to miss school sometime for one of those reasons?

(Ma dugsiga inaad ka maqnaataa mararka qaar sababahan dartood?)

[illegible]

[illegible]

(***dumarka keliya*** marki aan dugsiga ka maqnaa waxa aan dareemay in aan qatar ugu jiro...)

[illegible]

ANNEXE C

FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Les pages suivantes présentent les formulaires d'information et de consentement utilisés dans le cadre de cette recherche.

CONSENT AND INFORMATION FORM

IDENTIFICATION

Lead Researcher: Olivier Arvisais

Affiliation: PhD Candidate at Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada

Email: arvisais.olivier@courrier.uqam.ca

Mobile Phone: +254 718 980 197

INTENT AND PROJECT MANAGEMENT

You are invited to take part in this project focusing on the impact of accelerated education on facilitating learning achievement for refugee children and youth. This will include examining how or if refugee children and youth involved in AE experience reductions in vulnerability to key protection risks, and subsequent participation in widening opportunities for continued education and/ or employment. This project was authorized by the education sector of the UNHCR - The UN Refugee Agency. It is a research project as part of a doctoral thesis in education. This study is lead by Olivier Arvisais under the supervision of Jennie Taylor (AEP coordinator - UNHCR) and Patrick Charland (Professor – University of Quebec at Montreal - UQAM).

PROCEDURES

Your participation is to grant an individual interview during which you will be asked to talk about your experience with the Accelerated Education Program. This interview will be recorded on a voice recorder with your permission and will take about 40 minutes of your time. The transcription on computer that will follow will not allow anybody to identify you.

Accelerated Education Research Project - Dadaab Refugee Camp

RISKS & BENEFITS

Your participation will contribute to the advancement of knowledge through a better understanding of the current situation in accelerated education programs in Dadaab. There is no risk of significant discomfort associated with your participation in this interview. You remain free not to answer a question that you feel uncomfortable with without having to justify yourself. An appropriate help resource will be offered if you wish to discuss your situation. It is the responsibility of the researcher to suspend or terminate the interview if s/he/ believes that your wellbeing is threatened.

PRIVACY

The information collected in the interview is confidential and only the lead researcher and the research assistants will have access to the content of its transcription. Research equipment (voice recorder) and your consent form will be kept separately and under lock by the project manager for the entire duration of the project. Digital recordings and consent forms will be destroyed two years after the latest publications.

VOLUNTARY PARTICIPATION

Your participation in this project is voluntary. This means that you agree to participate in the project without any constraint or external pressure, and moreover you are free to discontinue participation at any time during the research. In this case, your information will be destroyed. Your agreement to participate also implies that you accept that the lead researcher can use for the purposes of this research (articles, lectures and scientific communications) all information collected, on the condition that no information that identifies you is publicly disclosed.

QUESTIONS ON THE STUDY OR ON YOUR RIGHTS?

You can contact the lead researcher by phone or email (See the header for contact information) at any time for additional questions. You can also discuss with the research director, Patrick Charland or the project manager, Jennie Taylor.

Patrick Charland, professor of the Department of Didactic of the Faculty of Educational Sciences of the Université du Québec à Montréal (UQAM) in Canada. He can be reached by phone at 001 514 987-3000, extension 8269 or by email at charland.patrick@uqam.ca

Jennie Taylor, Accelerated Education Program Coordinator at UNHCR - The UN Refugee Agency in Nairobi. She can be reached by phone at 0716 349 427 or by email at taylorje@unhcr.org

*Accelerated Education Research Project - Dadaab Refugee Camp***ACKNOWLEDGMENTS**

Your cooperation is essential to the realization of this project and we want to thank you.

Printed Name of Respondent	Respondent code
Signature of Respondent	Date
Printed Name of Person Obtaining Assent	Date
Signature of Person Obtaining Assent	Location (camp)

INFORMED ASSENT FOR CHILDREN

Hello, my name is I am part of a team that is looking to have a better understanding of Accelerated Education Programs. We are conducting this study all 5 camps, (*Ifo, Ifo 2, Hagadera, Dagahaley and Kambioos*). The information we collect will help us better understand your reality.

If you want to be in the study, I will ask you some questions and I will record your answers. The questions will be about school and your life in the camp. You may feel embarrassed or sad when we ask you some questions but remember that you do not have to answer any question that you don't want to answer and that what you tell me will be kept private. I will only share your answers with my supervisor.

When we are finished with this study we will write a report about what was learned. This report will not include your name or that you were in the study. The interview should take no longer than 40 minutes, but if you decide at any time not to finish, you may stop whenever you want and no one will be mad at you. Remember, these questions are only about what you think or what you have observed around you.

You will not be given money or anything else to take part in this study. Being in this study may not help you directly but you may feel good knowing that what we find out from this study may help other children in *Dadaab*.

You can ask questions about this study at any time during the interview. Afterwards, you can talk to your parents, guardian or anyone on the research team.

CHILD AUTHORIZATION

Your mom or dad (or guardian) has given permission for you to be in this study if you decide you want to participate. If you would like to be in the study, you just have to tell me and I will write it down.

1. Do you have any questions for me at this time?

2. Do you want to participate?

Yes

No

Accelerated Education Research Project - Dadaab Refugee Camp

PERSON OBTAINING ASSENT

I have discussed this study with the child and answered all the child's questions in a language s/he understands. I have told the respondent that s/he can stop and ask questions at any time. I believe the respondent understood this explanation and assented to participate in this study.

Printed Name of Child Respondent	Respondent code
Signature of Person Obtaining Assent	Date
Printed Name of Person Obtaining Assent	Location (camp)

APPENDICE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM.

Titre du projet:	Étude du programme d'éducation accélérée pour les réfugiés somaliens dans le camp de Dadaab au Kenya.
Nom de l'étudiant:	Olivier ARMISAIS
Programme d'études:	Doctorat en éducation
Direction de recherche:	Patrick CHARLAND
Codirection:	François AUDET

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Jacinthe Giroux

Professeure
Présidente du CERPE 3

APPENDICE B

DÉCLARATION DES COAUTEURS

Doctorat en éducation**Autorisation des coauteurs dans le cas d'une
thèse par insertion d'articles**

Lorsqu'un étudiant désire déposer une thèse par insertion d'articles, et que ces articles ont été rédigés par plus d'un auteur, l'étudiante ou l'étudiant doit faire signer le présent formulaire par tous les coauteurs de l'article. Ces signatures attestent que ceux-ci sont en accord quant à la diffusion de l'article dans la thèse de l'étudiante ou de l'étudiant.

Coordonnées

PRÉNOM ET NOM DE L'ÉTUDIANTE OU DE L'ÉTUDIANT : Olivier Arvais
NOM DU PROGRAMME : Doctorat en éducation

Comité de recherche

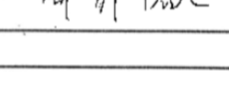
Patrick Charland	Département de didactique	François Audet	Département de Management
NOM DU DIRECTEUR	Constituante	NOM DU CODIRECTEUR	Constituante

Titre de la thèse et de l'article inséré

TITRE DE LA THÈSE :
ACCÈS, PERSISTANCE SCOLAIRE ET SENTIMENT DE SÉCURITÉ DES ÉLÈVES DU PROGRAMME D'ÉDUCATION ACCÉLÉRÉ DU CAMP DE RÉFUGIÉS DE DADAAB.
TITRE DE L'ARTICLE INSÉRÉ (D'AUTRES TITRES D'ARTICLES PEUVENT ÊTRE INDIQUÉS S'ILS ONT ÉTÉ RÉDIGÉS PAR LES MÊMES PERSONNES) :
ACADEMIC PERSISTENCE FOR STUDENTS INVOLVED INTO THE ACCELERATED EDUCATION PROGRAMME IN DADAAB REFUGEE CAMP

Autorisation du ou des coauteurs de l'article

Par la présente, j'autorise l'insertion du ou des articles mentionnés à la section B et leur éventuelle diffusion dans la thèse de l'étudiante ou de l'étudiant, selon les règles du programme de Doctorat en éducation dans les différentes constituantes de l'Université du Québec.

6 août 2019	Patrick Charland	SIGNATURE	
6 août 2019	François Audet	SIGNATURE	
6 août 2019	Yannick Skelling-Desmeules	SIGNATURE	
DATE	NOM	SIGNATURE	
DATE	NOM	SIGNATURE	
DATE	NOM	SIGNATURE	

VOUS POUVEZ UTILISER LE VERSO SI PLUS DE SIX SIGNATURES SONT REQUISES.

*Le présent formulaire doit être remis dûment complété, au programme de Doctorat réseau en éducation au moment du dépôt initial.

Doctorat en éducation**Autorisation des coauteurs dans le cas d'une
thèse par insertion d'articles**

Lorsqu'un étudiant désire déposer une thèse par insertion d'articles, et que ces articles ont été rédigés par plus d'un auteur, l'étudiante ou l'étudiant doit faire signer le présent formulaire par tous les coauteurs de l'article. Ces signatures attestent que ceux-ci sont en accord quant à la diffusion de l'article dans la thèse de l'étudiante ou de l'étudiant.

Coordonnées

PRÉNOM ET NOM DE L'ÉTUDIANTE OU DE L'ÉTUDIANT : Olivier Arvisais

NOM DU PROGRAMME : Doctorat en éducation

Comité de recherche

Patrick Charland

Département de didactique

François Audet

Département de Management

NOM DU DIRECTEUR

Constituante

NOM DU CODIRECTEUR

Constituante

Titre de la thèse et de l'article inséré

TITRE DE LA THÈSE :

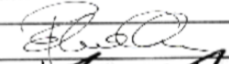
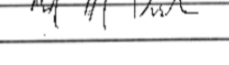
ACCÈS, PERSISTANCE SCOLAIRE ET SENTIMENT DE SÉCURITÉ DES ÉLÈVES DU PROGRAMME D'ÉDUCATION ACCÉLÉRÉ DU CAMP DE RÉFUGIÉS DE DADAAB

TITRE DE L'ARTICLE INSÉRÉ (D'AUTRES TITRES D'ARTICLES PEUVENT ÊTRE INDIQUÉS S'ILS ONT ÉTÉ RÉDIGÉS PAR LES MÊMES PERSONNES) :

Protection and the sense of safety of students enrolled in an accelerated program in the Dadaab refugee camp.

Autorisation du ou des coauteurs de l'article

Par la présente, j'autorise l'insertion du ou des articles mentionnés à la section B et leur éventuelle diffusion dans la thèse de l'étudiante ou de l'étudiant, selon les règles du programme de Doctorat en éducation dans les différentes constituantes de l'Université du Québec.

6 août 2019	Patrick Charland	SIGNATURE 
6 août 2019	François Audet	SIGNATURE 
6 août 2019	Yannick Skellington-Desmeules	SIGNATURE 
DATE	NOM	SIGNATURE
DATE	NOM	SIGNATURE
DATE	NOM	SIGNATURE

VOUS POUVEZ UTILISER LE VERSO SI PLUS DE SIX SIGNATURES SONT REQUISES.

*Le présent formulaire doit être remis dûment complété, au programme de Doctorat réseau en éducation au moment du dépôt initial.

APPENDICE C

PREUVES DE SOUMISSION DES ARTICLES

To: **UNESCO Prospects, Quarterly Review of Comparative Education** em@editorialmanager.com
Objet: **PROS-D-19-00067 - UNESCO Prospects acknowledging receipt of submission**
Date: 29 août 2019 à 15:06
À: **Olivier Arvisais** arvisais.olivier@unep.ch



Dear Mr. Arvisais,

Thank you for submitting your manuscript, "Academic Persistence for Students Involved into the Accelerated Education Program in Dadaab Refugee Camp.", to PROSPECTS. Your submission is now being reviewed internally. You will hear from us in the near future as to whether or not your manuscript will be sent out for external review. Usually the peer-review process takes up to three months.

The submission id is: PROS-D-19-00067

Please refer to this number in any future correspondence.

During the review process, you can keep track of the status of your manuscript by accessing the journal's website.

Your username is: oarvisais
If you forgot your password, you can click the 'Send Login Details' link on the EM Login page at <https://www.editorialmanager.com/pros/>

Springer offers authors the option of making their articles available with open access via our Open Choice programme. We advise you to familiarise yourself with the details of Springer Open Choice in advance, to be able to decide quickly should your paper be accepted for publication. Further information can be found at www.springer.com/openchoice.

With kind regards,
Simona

Simona Popa, PhD
Managing Editor
Prospects, Quarterly Review of Comparative Education
UNESCO International Bureau of Education
Geneva, Switzerland
<http://www.springer.com/education+%26+language/journal/11125>

To: **Journal of Refugee Studies** info@mc.manuscriptcentral.com
Objet: **Journal of Refugee Studies - Manuscript ID REFUGEE-2019-226**
Date: 20 août 2019 à 12:29
À: **arvisais.olivier@unep.ch**



20-Aug-2019

Dear Prof. Arvisais,

Your manuscript entitled "Protection and the sense of safety of students enrolled in an accelerated education program in the Dadaab refugee camp." has been successfully submitted online and is presently being given full consideration for publication in the Journal of Refugee Studies.

Your manuscript ID is REFUGEE-2019-226.

Please mention the above manuscript ID in all future correspondence or when calling the office for questions. If there are any changes in your street address or e-mail address, please log in to ScholarOne Manuscripts at <https://mc.manuscriptcentral.com/refugee> and edit your user information as appropriate.

You can also view the status of your manuscript at any time by checking your Author Centre after logging in to <https://mc.manuscriptcentral.com/refugee>.

Thank you for submitting your manuscript to the Journal of Refugee Studies.

Sincerely,

RÉFÉRENCES

Abdi, M. H. (2016). *Assessment of Sexual and Gender Based Violence Reporting Procedures Among Refugees in Camps in Dadaab, Kenya* (PhD Thesis). University of Nairobi. Récupéré de Google Scholar.

Ager, A., Metzler, J., Vojta, M. et Savage, K. (2013). Child friendly spaces: a systematic review of the current evidence base on outcomes and impact. *Intervention*, 11 (2), 133-147.

Alam Prodip, M. et Garnett, J. (2019). Emergency Education for Rohingya Refugee Children in Bangladesh. An Analysis of the Policies, Practices, and Limitations. Dans A. W. Wiseman, L. Damaschke-Deitrick, E. L. Galegher et M. F. Park, *Comparative perspectives on refugee youth education: dreams and realities in educational systems worldwide*. (s. l. : n. é.).

Allard, M. et Lefebvre, B. (2011). *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde*. Éditions MultiMondes. Récupéré de <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88816090>

Almonte, A. L. C. (2009). Humanitarian nursing challenges: a grounded theory study. *Military Medicine*, 174 (5), 479-485.

Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31 (4), 374-381. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.01.006

Anderson, E. (1985). Forces influencing student persistence and achievement. *Increasing student retention*, 44–61.

Arvisais, O. (2014, novembre). Boko Haram : La crise humanitaire dissimulée. *Chronique éditoriale de l'Observatoire canadien sur les crises et l'action humanitaires* (Montreal). Récupéré de www.occah.org

Arvisais, O. (2016, janvier). *AEP Research Project: Dadaab Refugee Camp* (00154799). Geneva, Switzerland : The UN Refugee Agency.

Arvisais, O. (2017). *Projet de recherche sur le programme de bourse d'études DAFI pour l'Afrique de l'Ouest* (00154254). Copenhagen, Denmark : The UN Refugee Agency.

Arvisais, O. et Charland, P. (2015). Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés: État des connaissances et perspectives de recherche. *CJNSE/RCJCE*, 6 (2), 87-93.

Arvisais, O. et Guidère, M. (2019). Education in Conflict: How Islamic State Established Its Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*.

Askew, I. (2005). Methodological issues in measuring the impact of interventions against female genital cutting. *Culture, Health & Sexuality*, 7 (5), 463-477. doi: 10.1080/13691050410001701939

Atkinson, R. et Flint, J. (2001). Accessing Hidden and Hard-to-reach Populations: Snowball Research Strategies. *Social Research Update*, 33. Récupéré de <http://eprints.gla.ac.uk/37493/>

Banque Mondiale. (2016). *Rapport Annuel 2016*. Récupéré de

<http://proxy.library.carleton.ca/login?url=http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/978-1-4648-0855-5>

Barney G. Glaser. (1992). *Basics of grounded theory analysis emergence vs forcing*. (s. l.) : Mill Valley, Calif Sociology Press.

Barney G. Glaser. (2007). *Doing formal grounded theory : a proposal*. Mill Valley, Calif : Sociology Press.

Baujard, J. (2010). Les réfugiés au cœur d’une offre éducative multiple. *Autrepart*, n° 54 (2), 81-96. doi: 10.3917/autr.054.0081

Bauman, Z. (2002). In the Lowly Nowherevilles of Liquid Modernity Comments on and Around Agier. *Ethnography*, 3 (3), 343–349.

Baxter, P. et Bethke, L. (2009). *Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations*. (s. l.) : International Institute for educational planning (IIEP).

Baxter, P., Ramesh, A., Menendez, A. et North, L. (2016). *Accelerated Education Programs in Crisis and Conflict: Building Evidence and Learning* (GS-10F-0033M/AID-OAA-M-13-00010). USAID.

Beaud, S. (1996). L’usage de l’entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l’«entretien ethnographique». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9 (35), 226-257. doi: 10.3406/polix.1996.1966

Beleli, O., Chang, V., Feigelson, M. J., Kopel-Bailey, J. A., Maak, S. A., Mnookin, J. P., ... Tafoya, S. N. (2007). Education in Emergencies and Early Reconstruction: UNICEF Interventions in Colombia, Liberia, and Southern Sudan. *Online Submission*.

Benavot, A. (2015). *Education pour tous, 2000-2015: progrès et enjeux : rapport mondial sur l'EPT 2015*. Paris : Editions de l'Unesco.

Betts, A. (2010). Towards a 'soft law' framework for the protection of vulnerable irregular migrants. *International Journal of Refugee Law*, 22 (2), 209–236.

Bigelow, M. H. (2010). The policies and politics of educating refugee adolescents. *Language Learning*, 60, 119-145.

Bland, J. M. et Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *Bmj*, 314 (7080), 572.

Boisvert, K. (2017). *Case Study Report: RET International Kenyap*. 28. Education in Crisis and Conflict Network. Récupéré de https://scholarworks.umass.edu/cie_eccn/2

Boswell, C. (2017). *The Ethics of Refugee Policy* (1^{re} éd.). Routledge. doi: 10.4324/9781315239910

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bronfenbrenner, U. (1980). *The ecology of human development experiments by nature and design*. (s. l.) : Cambridge, MassHarvard University Press.

Bryant, A. et Charmaz, K. (2010). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. (s. l.) : SAGE.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6 (1), 97-113. doi: 10.1177/1468794106058877

Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H. et Al-Abbadi, K. (2015). *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts*. Récupéré de <http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Education-emergencies-rigorous-review-2015-10.pdf>

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O. et Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87 (3), 619-658. doi: 10.3102/0034654316671594

Burde, D. et Linden, L. L. (2013). Bringing education to Afghan girls: A randomized controlled trial of village-based schools. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5 (3), 27-40.

Carlier, W. (2018). *The Widening Educational Gap for Syrian Refugee Children*. Amsterdam : KidsRights Foundation. Récupéré de <https://kidsrights.org/sites/default/files/inline-files/Background%20Report%202018%20-%20The%20Widening%20Educational%20Gap%20for%20Syrian%20Refugee%20Children.pdf>

Centre de santé publique de Québec. (1998). *Sécurité et promotion de la sécurité: aspects conceptuels et opérationnels*. Sainte-Foy : Centre de santé publique de Québec.

Charlick, J. A. (2005). *Accelerating Learning for Children in Developing Countries: Joining Research and Practice* (HNE-I-00-00-00038-00). USAID. Récupéré de <http://www.ineesite.org/en/resources/accelerating-learning-for-children-in-developing-countries-joining-research>

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). London ; Thousand Oaks, Calif : Sage.

Chelpi-den Hamer, M. (2010). Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? *Autrepart*, n° 54 (2), 43-63. doi: 10.3917/autr.054.0043

Chelpi-den Hamer, M., Fresia, M. et Lanoue, E. (2010). Éducation et conflits: Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, n° 54 (2), 3-22. doi: 10.3917/autr.054.0003

Cooper, E. (2005). What do we know about out-of-school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35 (4), 463-477. doi: 10.1080/03057920500331488

Coulon, A. (2005). Ethnométhodologie. Dans M. Borlandi (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique* (1re éd, p. 252-254). Paris : Presses universitaires de France.

Coyne, G., Prince, B. et Nielson, E. (2008). Accelerated learning program for positive living and united service mid-term evaluation review. *Washington DC: USAID*.

Creswell, J. W., Fetter, M. D. et Ivankova, N. V. (2004). Designing A Mixed Methods Study In Primary Care. *The Annals of Family Medicine*, 2 (1), 7-12. doi: 10.1370/afm.104

Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed). Los Angeles : SAGE Publications.

Crisp, J., Talbot, C., Cipollone, D. B., Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, Evaluation and Policy Analysis Unit, Office of the United Nations High Commissioner for Refugees et Health and Community Development Section (dir.). (2001). *Learning for a future: refugee education in developing countries*. Geneva,

Switzerland : UNHCR.

Dahya, N., Dryden-Peterson, S., Douhaibi, D. et Arvisais, O. (2019). Social support networks, instant messaging, and gender equity in refugee education. *Information, Communication & Society*, 1-17. doi: 10.1080/1369118X.2019.1575447

Davis, J. et Reilly, L. (2017). *Security to Go: A Risk Management Toolkit for Humanitarian Aid Agencies* (2nd edition). EISF publication. Récupéré de <https://www.eisf.eu/library/security-to-go-a-risk-management-toolkit-for-humanitarian-aid-agencies/>

Doquet, A. (2009). Le terrain des notes.: Enquête, notes de terrain et raisonnement de l'anthropologue. *Langage et société*, 127 (1), 52. doi: 10.3917/l.s.127.0052

Doray, M.-F. (1997). Clifford James, Malaise dans la culture. L'ethnographie, la littérature et l'art au XXe siècle. *Revue française de sociologie*, 188-190.

Dryden-Peterson, S. (2003). *Education of refugees in Uganda: Relationships between setting and access*. (Working Paper No. 9)p. 40. Kampala : Refugee Law Project. Récupéré de https://www.refugeelawproject.org/files/working_papers/RLP.WP09.pdf

Dryden-Peterson, S. (2009). *Barriers to accessing primary education in conflict-affected fragile states*. London: Save the Children. Récupéré de http://www.toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1150/R2_Dryden-Peterson.pdf

Dryden-Peterson, S. (2011, novembre). *Refugee Education: A Global Review*p. 104. Genève : The UN Refugee Agency.

Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking

open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14 (2), 131-148. doi: 10.1177/1477878515622703

Dryden-Peterson, S., Bellino, M. J. et Chopra, V. (2015). Conflict: Education and Youth. Dans J. D. Wright (dir.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (p. 632-638). Oxford : Elsevier. Récupéré de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978008097086864120X>

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. et Kelly, D. R. (2007). Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92 (6), 1087.

Duflo, E. (2004). The medium run effects of educational expansion: Evidence from a large school construction program in Indonesia. *Journal of Development Economics*, 74 (1), 163-197.

Education Sector Working Group. (2013, avril). *Joint Education Needs Assessment: Za'atari Refugee Camp* [Text]p. 54. Jordan : UNHCR. Récupéré de <http://reliefweb.int/report/jordan/joint-education-needs-assessment-za%E2%80%99atari-refugee-camp-jordan-april-2013>

Fakis, A., Hilliam, R., Stoneley, H. et Townend, M. (2014). Quantitative analysis of qualitative information from interviews: A systematic literature review. *Journal of Mixed Methods Research*, 8 (2), 139-161.

Falk, J. H. (2011). Contextualizing Falk's Identity-Related Visitor Motivation Model. *Visitor Studies*, 14 (2), 141-157. doi: 10.1080/10645578.2011.608002

Ferracioli, L. (2014). The appeal and danger of a new refugee convention. *Social*

Theory and Practice, 123-144.

Ferris, E. et Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*.

Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th edition). Los Angeles : Sage.

Flemming, J. (2017). *Case Study Report Norwegian Refugee Council, Dadaab, Kenya*. Accelerated Education Working Group.

Fresia, M. (2007). Les réfugiés comme objet d'étude pour l'anthropologie : enjeux et perspectives. *Refugee survey quarterly*, 26 (3), 100-118.

Fresia, M. (2009). Une élite transnationale : la fabrique d'une identité professionnelle chez les fonctionnaires du Haut Commissariat des Nations Unies aux Réfugiés. *Revue européenne des migrations internationales*, 25 (3), 167-190. doi: 10.4000/remi.4999

Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carriérologie*, 10 (1-2), 305-330.

Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno, F. (2011). Educating Culturally Displaced Students with Truncated Formal Education (CDS-TFE): The Case of Refugee Students and Challenges for Administrators, Teachers, and Counselors. *Online Submission*.

Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=ED521062>

Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. et Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46 (6), 617-638. doi: 10.1016/j.jsp.2008.02.001

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity advances in the methodology of grounded theory*. (s. l.) : Mill Valley, Calif Sociology Press.

Glaser, B. G. et Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory (vol. 5). Communication présentée au Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. (s. l.) : Chicago Aldine Pub.

Global Coalition to Protect Education from Attack. (2018). *Education Under Attack*. 313. New York : Global Coalition to Protect Education from Attack. Récupéré de http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2018_full.pdf

Gomez, S. (2015). *UNHCR Education mission, Nairobi and Dadaab. [Mission Report]*. Geneva, Switzerland : (s. é.).

Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M. et Cueto, S. (2013). Getting teachers back to the classroom. A systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries. *Journal of Development Effectiveness*, 5 (4), 466-488.

Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (dir.). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2015). Introduction : Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2 (1), 1. doi: 10.7202/1028098ar

Guimbert, S., Miwa, K. et Thanh Nguyen, D. (2008). Back to school in Afghanistan: Determinants of school enrollment. *International Journal of Educational Development*, 28 (4), 419-434. doi: 10.1016/j.ijedudev.2007.11.004

Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. et Smith, F. (2009). Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education*, 45 (1), 65-86. doi: 10.1080/03050060802661402

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York : Routledge.

HCR. (2008). *Protracted Refugee Situations*sp. 32. Genève : UNHCR. Récupéré de <https://www.unhcr.org/protection/hcdialogue/4937de6f2/protracted-refugee-situations-high-commissioners-initiative.html>

HCR. (2012). *Education Strategy, 2012-2016*. Geneva : UNHCR. Récupéré de <http://www.refworld.org/docid/4f4cd9812.html>

HCR. (2013). *Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action* (vol. Version 1.6). Geneva, Switzerland. Récupéré de <https://emergency.unhcr.org/entry/223550/minimum-standards-for-child-protection-in-humanitarian-action>

HCR. (2014). *Appel global 2014-2015: Afrique*. UNHCR. Récupéré de <http://www.unhcr.fr/52bbeaba0.html>

HCR. (2015). *Emergency Handbook 4th edition*. Récupéré de <https://emergency.unhcr.org/>

HCR. (2016a). *Dadaab Refugee Camp Bi-Weekly Update* (01-15 December). UNHCR. Récupéré de <https://www.unhcr.org/ke/wp-content/uploads/sites/2/2016/12/15-December-UNHCR-Dadaab-bi-weekly-Update.pdf>

HCR. (2016b). Global trends: Forced displacement in 2015. *Global Trends No. UNHCR Global Trends 2015*.

HCR. (2018). Statistical Yearbooks [Database]. Dans *UNHCR*. Récupéré de <https://www.unhcr.org/statistical-yearbooks.html>

HCR. (2019a). *Global Report 2018* (1906514E). Geneva, Switzerland : HCR. Récupéré de http://reporting.unhcr.org/publications#tab-global_report&_ga=2.199714286.1308498781.1564037413-175289792.1529347296

HCR. (2019b). *Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action*. Genève : HCR. Récupéré de <https://emergency.unhcr.org/entry/223550/minimum-standards-for-child-protection-in-humanitarian-action>

HCR. (2019c). *Operational Portal: Refugee Situations*. Récupéré de <https://data2.unhcr.org/en/situations>

HCR. (2019d). *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*. 58. Copenhagen, Denmark : HCR. Récupéré de <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>

Holman, A., Pascal, E. A., Bostan, C., Hoşbotă, A. M. et Constantin, T. (2016). *Developing academic persistence in the International Baccalaureate Diploma Programme: Educational strategies and associated personality traits*.

Hüfner, K. (2017). The Financial Crisis of UNESCO after 2011: Political Reactions and Organizational Consequences. *Global Policy*, 8, 96-101.

INEE. (2009). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery A Commitment to Access, Quality and Accountability*. 135. New York : INEE.
Récupéré de http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010_English.pdf

Inter-Agency Accelerated Education Working Group. (2017). *Accelerated Education: 10 principles for effective practice*. 5. Récupéré de <https://www.unhcr.org/publications/education/59ce4f727/accelerated-education-10-principles-effective-practice.html>

Internal Displacement Monitoring Center. (2014). Global Estimates 2013: People displaced by disasters. *Geneva: IDMC. Retrieved online from [http://www. internal-displacement. org/assets/publications/2014/201409--global-estimates2. pdf](http://www.internal-displacement.org/assets/publications/2014/201409--global-estimates2.pdf)*.

Intili, J. A., Kissam, E. et St George, E. (2006). Fostering education for female, out-of-school youth in Afghanistan. *Afghan Digital Libraries*.

Isik-Ercan, Z. (2012). In Pursuit of a New Perspective in the Education of Children of the Refugees: Advocacy for the " Family". *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 3025-3038.

Jacobi, D. (dir.). (2017). *Culture et éducation non formelle: sous la direction de Daniel Jacobi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Johnson, R. B., bjohnson@usouthal.edu, McGowan, M. W. 1 et Turner, L. A. 1. (2010). Grounded Theory in Practice: Is It Inherently a Mixed Method? *Research in the*

Schools, 17 (2), 65-78.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans L. Savoie Zajc et T. Karsenti, *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 229-252). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Kibriya, S. (2016). The effects of school-related gender-based violence on academic performance: Evidence from Botswana, Ghana, and South Africa. *Washington DC: USAID and the Center on Conflict and Development*.

Kirk, J. et Winthrop, R. (2007). Promoting Quality Education in Refugee Contexts: Supporting Teacher Development in Northern Ethiopia. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 53 (5/6), 715-723.

Klees, S. J. et Thapliyal, N. (2007). The right to education: The work of Katarina Tomasevski. *Comparative Education Review*, 51 (4), 497–510.

Klumpp, M., Leeuw, S. de, Regattieri, A. et Souza, R. de. (2015). *Humanitarian Logistics and Sustainability*. (s. l.) : Springer.

Koddenbrock, K. (2015). *The Practice of Humanitarian Intervention: Aid Workers, Agencies and Institutions in the Democratic Republic of the Congo*. (s. l.) : Routledge.

Kok, J. K., Low, S. K. et Lee, W. Y. (2013). Dreams and Participation in Education: A Narrative Inquires into the Life Experience of Myanmar Refugees in Malaysia. *Journal of Advanced Social Research*, 3 (1). Récupéré de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=22318275&AN=88456361&h=X9ojAXChxpVNeDCW1fNQZy6>

EKLSeCSXdPKRjs1VBZfTzdjsHQUyIrbHYpbXASwFzm6%2FmPqtm6%2BddVd
QgM1gYfA%3D%3D&crl=c

Kostelny, K. et Wessells, M. (2008). The protection and psychosocial well-being of young children following armed conflict: Outcome research on child centered spaces in northern Uganda. *The Journal of Developmental Processes*, 3 (2), 13-25.

Kuhn, M. H. (1951). LEWIN, KURT. Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers. (Edited by Dorwin Cartwright.) Pp. xx, 346. New York: Harper & Brothers, 1951. \$5.00. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 276 (1), 146-147. doi: 10.1177/000271625127600135

Lake, A. (2016). *Statement by UNICEF Executive Director Anthony Lake on deadly attacks on schools in Idlib, northwest Syria*. Récupéré de <https://www.unicef.org/press-releases/statement-unicef-executive-director-anthony-lake-deadly-attacks-schools-idlib>

Lanoue, E. (2006). Education, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne: bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches. Dans *Colloque International Education, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique, Yaoundé* (p. 6–10). Récupéré de <http://www.rocare.org/Lanoue.pdf>

Lanoue, E. et Pilon, M. (2007). Education, violences et conflits en Afrique: recherches et besoins d'action. *Chronique du CEPED*, (57), 1–4.

Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Leitch, M. (2010). ISO 31000:2009-The New International Standard on Risk Management: ISO 31000:2009. *Risk Analysis*, 30 (6), 887-892. doi: 10.1111/j.1539-6924.2010.01397.x
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. (s. l.) : Dorwin Cartwright.
- Longden, K. (2013). Accelerated learning programmes: What can we learn from them about curriculum reform. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013*, 4.
- Lyby, E. (2001). Vocational training for refugees: a case study from Tanzania. *Crisp, J.; Talbot, C.; Cipollone, D.(Eds.)*, 217–259.
- Mac Ginty, R. et Peterson, J. H. (2015). *The Routledge companion to humanitarian action*. (s. l.) : Routledge.
- Manda, S. (2011). Evaluation of the accelerated learning programme in Liberia: Final Report. *Ministry of Education and UNICEF*.
- Mareng, C. D. (2010). Reflections on refugee students' major perceptions of education in Kakuma Refugee Camp, Kenya. *Intercultural Education*, 21 (5), 473-481. doi: 10.1080/14675986.2010.521392
- Marshall, M. G. et Elzinga-Marshall, G. (2017). *Global Report 2017: Conflict, Governance and State Fragility*. 52. Center for Systemic Peace. Récupéré de <http://www.systemicpeace.org/vlibrary/GlobalReport2017.pdf>
- Martinez, E. (2013). Attacks on Education. The impact of conflict and grave violations

on children's futures. *London: Save the Children.*

McBrien, J. L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare*, 41 (1), 75-90.

Meier, D. (2000). *The accelerated learning handbook: A creative guide to designing and delivering faster, more effective training programs.* (s. 1.) : McGraw Hill Professional.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach* (1st ed). San Francisco : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (1st ed). San Francisco : Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation.* San Francisco : Jossey-Bass.

Mimche, H. et Tanang, P. (2013). Les violences basées sur le genre à l'école en République centrafricaine. *Recherches & éducations*, (8), 49–63.

Mocan, N. H. et Cannonier, C. (2012, avril). *Empowering Women Through Education: Evidence from Sierra Leone* [Working Paper](18016). National Bureau of Economic Research. doi: 10.3386/w18016

Montjourides, P. (2013). Education data in conflict-affected countries: The fifth failure? *Prospects*, 43 (1), 85–105.

Montjouridès, P. et Liu, J. (2019). *Data and evidence on education in emergencies.*

Récupéré de Google Scholar :

Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of mixed methods research*, 1 (1), 48-76.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. (s. l.) : Armand Colin.

Mundy, K. E. et Dryden-Peterson (dir.). (2011). *Educating children in conflict zones: research, policy, and practice for systemic change: a tribute to Jackie Kirk*. New York : Teachers College Press.

Murphy, M., Stark, L., Wessells, M., Boothby, N. et Ager, A. (2011). Fortifying barriers: Sexual violence as an obstacle to girls' school participation in northern Uganda. *Education, conflict and development*, 167–184.

Nguyen-Gillham, V., Giacaman, R., Naser, G. et Boyce, W. (2008). Normalising the abnormal: Palestinian youth and the contradictions of resilience in protracted conflict: Palestinian youth and resilience. *Health & Social Care in the Community*, 16 (3), 291-298. doi: 10.1111/j.1365-2524.2008.00767.x

Nicholson, C. (2014). Climate change and the politics of causal reasoning: the case of climate change and migration: Climate change and the politics of causal reasoning. *The Geographical Journal*, 180 (2), 151-160. doi: 10.1111/geoj.12062

Nicholson, S. (2007). Accelerated learning in post-conflict settings. *Discussion Paper, Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE)*.

Nicolai, S. et Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*, 42, 1–36.

Nilsen, P. (2004). Making sense of safety. *Injury Prevention*, 10 (2), 71-73. doi: 10.1136/ip.2004.005322

Nilsson, S., Sjöberg, M., Kallenberg, K. et Larsson, G. (2011). Moral Stress in International Humanitarian Aid and Rescue Operations: A Grounded Theory Study. *Ethics & Behavior*, 21 (1), 49-68. doi: 10.1080/10508422.2011.537570

Nkutu, A. et Bang, T. (2010). *Evaluation Report: Protecting Children's Right to Education: Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia*. (s. l.) : Norwegian Refugee Council.

Noltemeyer, A. L. et Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34 (5), 474-487. doi: 10.1177/0143034312472758

NRC. (2012). *Why are children not in school?*p. 71. Oslo : Conseil norvégien pour les réfugiés. Récupéré de <http://www.acaps.org/img/documents/w-nrc-education-assessment-dadaab---30-may-2012-final.pdf>

OECD (dir.). (2012). *International support to post-conflict transition: rethinking policy, changing practice*. Paris : OECD Publishing.

O’Gara, C. et Kendall, N. E. (2000). *Beyond enrollment: A handbook for improving girls' experiences in primary classrooms*. (s. l.) : Creative Associates International, Incorporated.

ONU. (2016). *Children and armed conflict* (A/70/836–S/2016/360)p. 40. New York : Nations Unies. Récupéré de <https://reliefweb.int/report/world/children-and-armed-conflict-report-secretary-general-a70836-s2016360-enar>

Organisation internationale de normalisation. (2018). *Risk Management Guidelines* (ISO 31000: 2018). Geneva, Switzerland : Organisation internationale de normalisation. Récupéré de Google Scholar : <https://www.iso.org/fr/iso-31000-risk-management.html>

Organisation Mondiale de la Santé. (2008). *Eliminating female genital mutilation: an interagency statement-OHCHR, UNAIDS, UNDP, UNECA, UNESCO, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UNIFEM, WHO*.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23 (147), 147–181.

Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students* (First edition). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Penson, J. (2012). The role and status of forced migrant teachers in education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships*, 192-197.

Penson, J. et Tomlinson, K. (2009). *Rapid response: programming for education needs in emergencies*. Paris : International Institute for Educational Planning : UNESCO.

Petersen, B. L. (2013). *Regaining a future: Lessons learned from education of young people in fragile situations*. (s. l.) : DIIS Reports, Danish Institute for International Studies.

Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et*

méthodologiques. Montréal : G. Morin.

Price, R. (2019). *Lessons learned from education programmes' contribution to peace and stability*.

Prior, M. A. et Niesz, T. (2013). Refugee children's adaptation to American early childhood classrooms: A narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 18 (20), 1-17.

Reason, R. D. (2009). An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*, 50 (6), 659-682.

ReliefWeb. (2008). *Glossary of Humanitarian Terms*. 56. ReliefWeb. Récupéré de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/4F99A3C28EC37D0EC12574A4002E89B4-reliefweb_aug2008.pdf

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. et Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.

Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation assises d'une pédagogie du succès*. (s. l.) : Montréal Guérin.

Rowell, J. (2014). *Learning resilience: A study of vulnerability and protection in Afghan schools*. Afghanistan. : CARE.

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sagy, T. (2008). Treating Peace as Knowledge: UNHCR's Peace Education as a

Controlling Process. *Journal of Refugee Studies*, 21 (3), 360-379. doi: 10.1093/jrs/fen028

Save et NRC. (2014). *A study on the role of education for conflict-affected communities in the Democratic Republic of Congo and Ethiopiap*. 80. London : Save the Children UK & the Norwegian Refugee Council. Récupéré de https://www.nrc.no/arch/_img/9170917.pdf

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Schunk, D. H., Meece, J. R. et Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (s. l.) : Pearson Higher Ed.

Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259-266. doi: 10.1016/j.ijedudev.2014.10.011

Selby, D., Kagawa, F., UNESCO et UNICEF. (2012). *Disaster risk reduction in school curricula case studies from thirty countries*. Paris : UNESCO and UNICEF. Récupéré de <http://www.unicef.org/education/files/DRRinCurricula-Mapping30countriesFINAL.pdf>

Sesnan, B., Allemano, E. P., Ndugga, H., Said, S. et Commonwealth Secretariat. (2013). *Educators in exile: the role and status of refugee teachers*. London : Commonwealth Secretariat.

Shah, R. (2015, 20 octobre). *Accelerated Education Responses: A meta-evaluation*

[Report]. Norwegian Refugee Council. Récupéré de [researchspace.auckland.ac.nz](https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/27669) : <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/27669>

Shemyakina, O. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95 (2), 186-200. doi: 10.1016/j.jdeveco.2010.05.002

Shriberg, J. (2007). *Teaching Well? Educational reconstruction efforts and support to teachers in postwar Liberia*. New York : International Rescue Committee.

Siméant, J. et Dauvin, P. (2001). Travailler sur l'humanitaire par entretiens — Retour sur une « méthode ». *Mots*, 65 (1), 117-133. doi: 10.3406/mots.2001.2490

Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships*, 52-56.

Smiley, A. et Cremin, S. (2019, 7 décembre). *Overview of the Education in Emergencies (EiE) Data Landscape* [Webinar]. Webinar communication présentée au The 4Ws of Education in Emergencies Data: Who has What Data? Where Can I Find it? And Why is this so Complicated?, New York.

Sokoty, K. H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* (Thèse acceptée). Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec, Canada). Récupéré de www.archipel.uqam.ca.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Stark, L. et Landis, D. (2016). Violence against children in humanitarian settings: A

literature review of population-based approaches. *Social Science & Medicine*, 152, 125-137.

St-Denis, K. (2015). Le portrait sociologique de la profession des pompiers du Québec. Une démarche inductive et mixte inspirée de la MTE. *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2 (1), 156. doi: 10.7202/1028104ar

Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological Review*, 39 (1), 88–112. doi: 10.1111/j.1467-954X.1991.tb02970.x

Strauss, A. L. et Corbin, J. M. (dir.). (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Tannir, A. et Al-Hroub, A. (2013). Effects of Character Education on the Self-Esteem of Intellectually Able and Less Able Elementary Students in Kuwait. *International journal of special education*, 28 (2), 47–59.

Taylor, J. (2015, février). *UNHCR mission to Dadaab: Accelerated Education (AE) [Field Mission]*. Geneva : UNHCR.

Taylor, S. et Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16 (1), 39-56.

Tillman, D. G. (2001). Educating for a Culture of Peace in Refugee Camps. *Childhood Education*, 77 (6), 375-378. doi: 10.1080/00094056.2001.10521673

Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Nijmegen : Wolf Legal Publishers (WLP).

Tomlinson, K. et Benefield, P. (2005a). *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. National Foundation for Educational Research. Récupéré de <http://eric.ed.gov/?id=ED502593>

Tomlinson, K. et Benefield, P. (2005b). *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. Slough : National Foundation for Educational Research. Récupéré de <http://eric.ed.gov/?id=ED502593>

Traimond, B. (1999). Geertz, Clifford. -Ici et Là-Bas. L'anthropologue comme auteur. *Cahiers d'Études africaines*, 442-445.

Tyrer, R. A. et Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PloS one*, 9 (2), e89359.

UNESCO. (2014). Progress in getting all children to school stalls but some countries show the way forward. *Education for All Global Monitoring Report. Policy Paper*, 14.

UNESCO (dir.). (2015). *Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial?* Paris, France : Unesco.

UNESCO. (2017, mars). 39 C/5: volume 1: *Draft Resolutions, first biennium: 2018-2019*, volume 2: *Draft Programme and budget, first biennium: 2018-2019*. 39 C/5 Draft. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247747>

UNESCO. (2017b). *School violence and bullying: global status report* (0000246970)p. 54. UNESCO. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>

UNESCO. (2018a). *Migration, displacement and education: building bridges, not walls*. (s. l. : n. é.).

UNESCO. (2018b). *One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School* (UIS/FS/2018/ED/48)p. 13. Montreal : UNESCO Institute for Statistics (UIS).
Récupéré de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>

UNESCO, (Prénom). (2011). *La crise cachée: les conflits armés et l'éducation : rapport mondial de suivi*. Paris : Editions de l'Unesco.

UNHCR. (2019). *Operational Portal: Refugee Situations*. Récupéré de <https://data2.unhcr.org/en/situations>

UNICEF. (2005). *Violence against children. A Report of the Independent Expert for the United Nations Study on Violence against Children* (A/60/282). New York : UNICEF. Récupéré de <https://www.unicef.org/violencestudy/>

UNICEF. (2008). Child protection from violence, exploitation and abuse child trafficking. URL: http://www.unicef.org/protection/57929_58005.

Unterhalter, E. (2014). Measuring education for the Millennium Development Goals: reflections on targets, indicators, and a post-2015 framework. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15 (2-3), 176-187.

Van Aken, M. (2003). *Facing home. Palestinian belonging in a valley of doubt*. (s. l.) : Shaker.

Vlassenroot, K. (2006). War and Social Research. *Civilisations. Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, (54), 191-198. doi: 10.4000/civilisations.442

Wiseman, A. W., Damaschke-Deitrick, L., Galegher, E. L. et Park, M. F. (2019). *Comparative perspectives on refugee youth education: dreams and realities in*

educational systems worldwide. (s. l. : n. é.).

Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3rd ed..). Thousand Oaks, Calif : Sage Publications.