

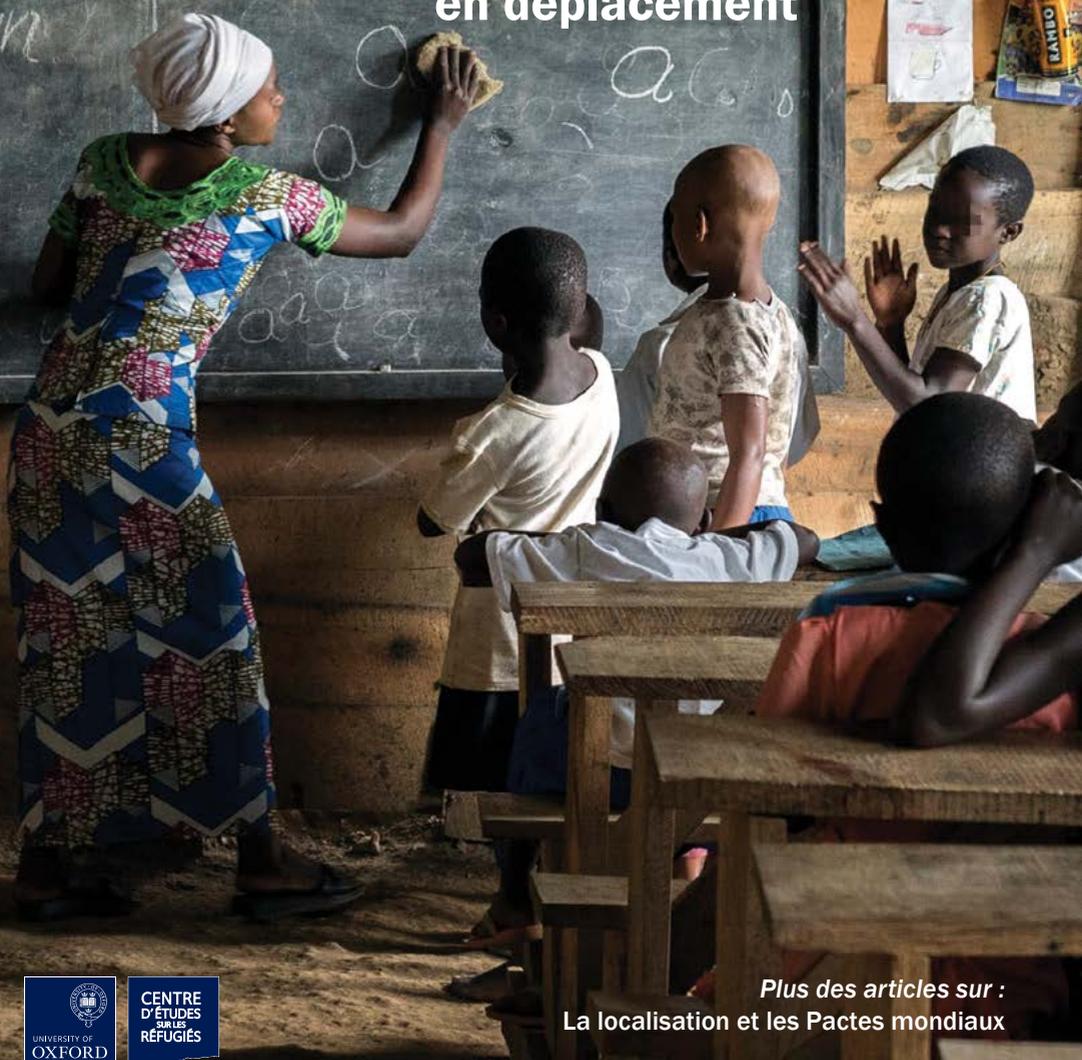
numéro 60
mars 2019

MIGRATIONS FORCÉES

revue

Éducation:

besoins, droits et accès
en déplacement



Plus des articles sur :
La localisation et les Pactes mondiaux

MIGRATIONS FORCÉES

revue

Revue Migrations Forcées (RMF) offre une tribune pour un échange régulier d'informations et d'idées entre chercheurs, réfugiés et déplacés internes ainsi que tous ceux qui travaillent avec eux. Elle est publiée en français, anglais, espagnol et arabe par le Centre d'études sur les réfugiés de l'Université d'Oxford.

Personnel

Marion Couldrey et Jenny Peebles
(Rédactrices en Chef)
Maureen Schoenfeld (Assistante de
financement et de promotion)
Sharon Ellis (Assistante)

Forced Migration Review

Refugee Studies Centre
Oxford Department of International
Development, University of Oxford,
3 Mansfield Road,
Oxford OX1 3TB, UK.

fmr@qeh.ox.ac.uk

Skype: fmreview
Tel: +44 (0)1865 281700

www.fmreview.org/fr

Avis de non responsabilité :

Les avis contenus dans RMF ne reflètent pas forcément les vues de la rédaction ou du Centre d'Études sur les Réfugiés.

Droits d'auteur : RMF est une publication en libre accès (« Open Access »). Consultez ci-dessous pour en savoir plus ou visitez www.fmreview.org/fr/droits-dauteurs.



ISSN 1460-9819

Conception/design

www.art24.co.uk

Imprimerie

Fine Print Services Ltd
www.fineprint.co.uk



De la part des rédactrices en chef

L'éducation est l'un des aspects les plus importants de notre vie – elle est vitale pour notre développement et notre compréhension mais aussi pour notre réalisation personnelle et professionnelle tout au long de notre existence. C'est, selon les mots de 23 étudiants déplacés co-auteurs de l'un des articles qui figure ici, « la clé de la vie ». En temps de crise, toutefois, des millions de jeunes déplacé(e)s se retrouvent privé(e)s d'éducation pendant des mois ou des années, un véritable préjudice pour eux-mêmes et pour leurs familles, ainsi que pour leurs sociétés, à court comme à plus long terme.

Dans ce numéro de RMF, des auteurs à travers le monde entier débattent des meilleurs moyens pour améliorer l'accès à une éducation de qualité tant en situation d'urgence que pendant une période de réinstallation ou dans un contexte d'asile. Ces auteur(e)s variés représentent des gouvernements, des donateurs internationaux, des organisations non gouvernementales, des agences de l'ONU, la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, des académies, des projets éducatifs locaux et un cabinet d'avocats. Et certains parmi les auteurs ont eux-mêmes vécu ces défis d'apprendre et d'enseigner tout en étant déplacés.

Le magazine est disponible en ligne dans son intégralité à l'adresse :

www.fmreview.org/fr/education-deplacement, aux côtés de la **présentation des rédactrices en chef** dans lequel nous passons rapidement en revue le contenu du numéro et ses points les plus saillants. Également disponible, le **condensé** qui contient une liste élargie des articles accompagnée des codes QR et un lien Internet individuel pour chaque article. Tous les articles sont disponibles individuellement aux formats suivants : PDF, HTML et (uniquement en anglais) podcasts.

Ce numéro sera disponible en français, anglais, arabe et espagnol. Merci de le diffuser aussi largement que possible. Pour en obtenir des exemplaires sur papier, veuillez nous écrire à l'adresse suivante : fmr@qeh.ox.ac.uk.

Nous souhaitons remercier Marina Anselme (RET International), Anthony Nolan (Save the Children International) et Jessica Oddy (Save the Children UK) pour leur aide en tant que conseillères et conseiller sur le thème principal, ainsi que les donateurs suivants pour le soutien qu'ils ont apporté à ce numéro : Dubai Cares, Jesuit Refugee Service, Oxfam IBIS, RET International, l'Université du sud du New Hampshire, la Direction suisse du développement et de la coopération et HCR, Section éducation. Tous nos donateurs actuels ou récents sont nommés ci-dessous.

Pour la liste des numéros à venir et plus de renseignements, veuillez-vous reporter en dernière page.

Marion Couldrey et Jenny Peebles
Éditrices, Revue des Migrations Forcées

Merci à tous nos donateurs

ADRA International • Danish Refugee Council • Dubai Cares • ESRC-AHRC • Global Program on Forced Displacement of the World Bank Group • Government of the Principality of Liechtenstein • ICRC • IDMC • International Rescue Committee • IOM • Jesuit Refugee Service • Luxembourg Ministry of Foreign Affairs • Mercy Corps • Mohammed Abu-Risha • Open Society Foundations • Oxfam • Oxfam IBIS •

Regional Development and Protection Programme for the Middle East • RET International • Southern New Hampshire University • Swiss Agency for Development and Cooperation • Swiss Federal Department of Foreign Affairs • UNHCR • UNOCHA • Wellcome Trust • Women's Refugee Commission

Merci également aux lecteurs individuels qui ont fait des dons à : <http://tinyurl.com/don-en-ligne-RMF>

Éducation

- 4 Avant-propos : l'éducation, un impératif humanitaire et de développement**
Manuel Bessler
- 5 Se sentir suffisamment en sécurité pour pouvoir apprendre dans une zone de conflit**
Bethan McEvoy
- 8 Développement de la petite enfance et soutien psychosocial en Syrie**
Fatima Khaddour
- 11 L'éducation en situation d'urgence et l'égalité entre les sexes**
Eva Iversen et Else Oestergaard
- 13 Briser le silence : contrainte et violence sexuelle dans l'enseignement post-conflit**
Sophie Bray-Watkins
- 15 Renforcer les systèmes éducatifs pour des interventions éducatives à long terme**
Thea Lacey et Marcello Viola
- 19 Jordanie : une politique éducative en transition**
Julie Chinnery
- 21 Appliquer une théorie d'apprentissage pour façonner un « bon apprentissage » en situation d'urgence : l'expérience de Dadaab au Kenya**
Allyson Krupar et Marina L Anselme
- 25 Espaces amis des enfants : renforcer leur rôle dans l'amélioration des résultats d'apprentissage**
Gurvinder Singh et Charlotte Tocchio
- 27 Éducation des réfugiés en Grèce : intégration ou ségrégation ?**
Giorgos Simopoulos et Antonios Alexandridis
- 30 Écoles de rue et Bus-école : des propositions d'éducation informelle en France**
Maria Hagan
- 31 Alphabétisation des adultes : une composante essentielle du Cadre d'action global pour les réfugiés**
Massimo Lanciotti
- 34 De la difficulté de choisir un programme d'enseignement pour les réfugiés palestiniens**
Jo Kelcey
- 36 Les enfants réfugiés souffrant de problèmes de communication au Rwanda : fournir les services éducatifs dont ils ont besoin**
Helen Barrett, Julie Marshall et Juliet Goldbart
- 39 La politique d'immigration du Royaume-Uni : les restrictions au droit d'étudier des demandeurs d'asile**
Helen Baron
- 41 « L'éducation est essentielle à la vie » : l'importance de l'éducation depuis la perspective d'apprenants déplacés**
Des étudiants du cours OLLive, le formateur en informatique et la directrice du cours
- 43 Être admis et prospérer dans le système éducatif au Royaume-Uni**
Catherine Gladwell
- 47 Apprendre en période de réinstallation**
Marwa Belghazi
- 50 Carences éducatives pour les réfugiés syriens en Turquie**
Melissa Hauber-Özer
- 52 L'éducation des enfants non accompagnés dans les centres d'accueil des États-Unis**
Kylie Diebold, Kerri Evans et Emily Hornung
- 56 Enseignants en situation de déplacement : leçons tirées de Dadaab**
Mohamed Duale, Ochan Leomoi, Abdullahi Aden, Okello Oyat, Arte Dagane et Abdikadir Abikar
- 59 Travail des enfants et fréquentation scolaire en Turquie**
Ozlem Erden
- 61 Coopération intersectorielle pour l'éducation des réfugiés afghans en Iran**
Reem Shammout et Olivier Vandecasteele
- 65 Apprentissage connecté : l'avenir de l'éducation supérieure ?**
Hana Addam El-Ghali et Emma Ghosn
- 67 L'apprentissage connecté : évalué par des réfugiés**
Moïse Dushime, Eugénie Manirafasha et Kalenga Mboyninshuti
- 68 L'importance de l'accès et de la certification : les enseignements de la frontière entre la Thaïlande et le Myanmar**
Mary Purkey et Megan Irving
- 71 Améliorer les environnements d'apprentissage en situations d'urgence grâce à la participation communautaire**
Zeina Bali
- 74 Parvenir à évaluer l'apprentissage en situation d'urgence : leçons de l'Ouganda**
Nikhil D'Sa, Allyson Krupar et Clay Westrope
- 76 Données sur l'éducation en situation d'urgence : qui décide et pourquoi c'est important**
Nadeen Alalami

Articles généraux

- 78 Localisation : nous sommes frustrés, pas stupides !**
Listowell Efe Usen
- 79 La mise en œuvre des Pactes mondiaux : l'importance d'une approche associant l'ensemble de la société**
Tamara Domicelj et Carolina Gottardo
- 83 Les nouvelles du Centre d'études sur les réfugiés (RSC)**

Et une question pour vous ...

RMF ne peut être publiée que si nous obtenons un financement extérieur suffisant. Si vous avez personnellement bénéficié de la lecture de RMF, seriez-vous en mesure de faire une donation pour soutenir de futurs numéros ? Merci de visiter notre page de dons <http://bit.ly/FMR-donation>. Si 10% de nos lecteurs réguliers nous donnaient chacun 50 US \$, nous pourrions financer un numéro entier !

Photo de couverture :

Après avoir été privés d'éducation à cause du conflit, ces enfants déplacés à l'intérieur de leur pays en République démocratique du Congo peuvent maintenant poursuivre leur éducation.

© HCR/Brian Sokol



Avant-propos : l'éducation, un impératif humanitaire et de développement

Manuel Bessler

Pendant bien trop longtemps, les bailleurs et la communauté internationale ont négligé l'éducation dans leurs interventions d'urgence. La Suisse ne faisait pas exception. Alimentation, eau, santé et abri... telles étaient les priorités habituelles dans les situations d'urgence, tandis que l'éducation était davantage considérée comme un objectif à long terme dont les gouvernements nationaux et les organismes de développement se soucieraient une fois la crise passée.

Mais nous avons tort. Nous avons simplement ignoré la propension des familles à considérer l'éducation de leurs enfants (souvent interrompue ou inexistante) comme un besoin prioritaire pendant leur déplacement. Nous n'avions pas suffisamment bien compris le rôle à la fois vital et protecteur de l'éducation dans les contextes de conflit et de crise. Nous avions sous-estimé dans quelle mesure l'éducation pouvait favoriser une coexistence pacifique et nous avions mal jugé les conséquences sociales et économiques du manque d'éducation pendant le déplacement, tant pour les pays d'accueil que les pays d'origine.

Heureusement, nous avons fait beaucoup de chemin. Depuis le Sommet humanitaire mondial de 2016, l'impératif humanitaire visant à garantir l'accès à l'éducation en situation de crise est de plus en plus reconnu. Sur les 69 millions de personnes déplacées à travers le monde, 52 % ont moins de 18 ans. Les crises du déplacement durent de plus en plus longtemps si bien que, pour les enfants concernés, elles couvrent souvent une grande partie de leurs années de croissance, de développement et de préparation à la vie adulte. Mais les conflits et le déplacement n'annulent pas le droit à une éducation de qualité. Les gouvernements nationaux, les organisations internationales, les organisations non-gouvernementales (ONG), les parties au conflit et nous-mêmes, en tant que organismes donateurs, ont l'obligation de protéger le droit à l'éducation, quelles que soient les circonstances. Les enfants doivent être en mesure de se rendre à l'école et d'apprendre dans un environnement sûr. Nous devons leur donner la possibilité de développer pleinement leur potentiel, qu'ils vivent dans un camp de réfugiés, une installation de fortune ou une ville, ou qu'ils soient toujours en déplacement. L'éducation, un

droit garanti par la Convention relative aux droits de l'enfant, est une responsabilité collective.

La Suisse considère l'éducation comme la base indispensable du développement individuel, social et économique et comme un pilier pour les valeurs telles que l'égalité, le respect, la tolérance et la dignité. Par conséquent, l'éducation de base et le développement des compétences professionnelles sont des domaines prioritaires de notre coopération internationale. C'est pourquoi sur la période 2017-20, nous avons multiplié par deux le soutien financier que nous apportons à ces domaines. En 2017, la Direction du développement et de la coopération (DDC) a publié sa première stratégie éducative pour guider l'engagement bilatéral et multilatéral de la Suisse dans ce secteur. Renforcer le soutien l'éducation dans les contextes fragiles et touchés par les crises est une priorité stratégique de la Suisse car c'est dans ce contexte que les inégalités et les vulnérabilités sont les plus fortes et que l'éducation peut contribuer à faire naître des sociétés plus inclusives, justes et pacifiques. La protection du droit à l'éducation dans les situations d'urgence, les crises prolongées et le déplacement fait partie du mandat humanitaire de la Suisse et c'est également un domaine d'action indispensable pour protéger les enfants et leur donner espoir dans l'avenir.

Ce numéro de la Revue Migrations Forcées est nécessaire, et arrive à point nommé. Dans une époque marquée par des déplacements d'une ampleur sans précédent, l'intensification des hostilités et une augmentation des conflits prolongés, il est important de nous rappeler des enjeux si l'on empêche les garçons et les filles déplacées de poursuivre leur scolarité. L'éducation est l'outil le plus puissant pour rompre les cycles de vulnérabilité et de pauvreté et, sans éducation, il ne peut y avoir de développement durable. La jeune génération déplacée a le potentiel d'apporter une contribution immense à la société. Toutefois, la communauté internationale doit s'engager davantage à soutenir les pays faisant face à des mouvements de population grandissants. En effet, 85 % des réfugiés vivent dans un pays en développement qui peine déjà à gérer son système éducatif surchargé. Nous devons porter assistance à ces pays pour garantir que les enfants déplacés puissent accéder aux écoles locales. Nous devons

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

apporter notre soutien aux ministères nationaux de l'éducation, aux enseignants et aux parents afin que les enfants, qu'ils soient déplacés ou issus des communautés d'accueil, puissent apprendre et grandir dans un environnement sûr et adapté à leurs besoins. Nous devons trouver des solutions innovantes pour permettre aux enfants et aux jeunes ayant manqué des années de scolarité de rattraper leur retard. Tous ces objectifs ne pourront être atteints sans l'action conjointe des communautés de l'humanitaire et du développement, des ONG, des agences multilatérales et bilatérales, et du secteur privé. La Suisse exhorte les autres acteurs à lui emboîter le pas en donnant priorité à l'éducation dans leurs

politiques, leurs financements et leurs actions sur le terrain. La prestation de l'éducation aux enfants et aux jeunes déplacés est à la fois une intervention d'urgence immédiate et un moyen efficace d'œuvrer en faveur de solutions durables dans le cadre des déplacements prolongés.

Manuel Bessler

Ambassadeur, directeur de l'Aide humanitaire Suisse, directeur général adjoint de Direction suisse du développement et de la coopération (DDC)

Informations sur l'aide humanitaire du DDC : bit.ly/SDC-Aide-humanitaire

Contact pour le Réseau éducation du DDC : education@eda.admin.ch

Se sentir suffisamment en sécurité pour pouvoir apprendre dans une zone de conflit

Bethan McEvoy

Construire un sentiment de sécurité intérieure, tout en enseignant des compétences de survie et comment rester en alerte face aux risques bien réels de l'extérieur est essentiel si les programmes psychosociaux menés en Afghanistan veulent réussir à donner aux enfants « un espace sûr » dans lequel ils peuvent apprendre dans un contexte de très forte insécurité.

Les programmes psychosociaux traditionnels sont fréquemment axés sur des incidents qui ont eu lieu dans le passé et sont mis en œuvre dans des espaces désormais physiquement sûrs. Néanmoins, dans des crises prolongées comme actuellement en Afghanistan, les enfants doivent non seulement réussir à gérer les traumatismes du passé mais aussi des tensions et des craintes persistantes. Dans ces types de contexte, les programmes psychosociaux doivent emprunter une approche différente. Instaurer progressivement un sentiment de sécurité doit chercher à renforcer chez les enfants la prise de conscience du risque et du stress, en leur enseignant des compétences individuelles de survie et en créant un sentiment de sécurité à travers le jeu, l'expression créative et des exercices de confiance en soi.

En Afghanistan, il y a approximativement 767 600 enfants qui ont été déplacés à l'intérieur du pays à cause du conflit¹. Garantir la continuité de l'éducation pendant la crise est vital pour leur apporter routine et structure, et permettre aux enfants de poursuivre des objectifs à long terme en réduisant les risques de décrochage scolaire à vie. Le Conseil norvégien pour les réfugiés (Norwegian Refugee Council – NRC)

assure l'éducation de milliers d'enfants déplacés à travers l'Afghanistan et a découvert que suite à une augmentation de l'exposition à des violences horribles au cours des dernières années, il devient encore plus difficile aux enfants de s'intégrer à leur nouvel environnement et de conserver la motivation pour leur éducation².

En réponse, depuis décembre 2017, le bureau de NRC en Afghanistan a mis en place un programme supplémentaire dans les classes des écoles à travers le pays dans le but de répondre aux besoins psychosociaux aigus des enfants touchés par des traumatismes provoqués par le conflit. Ce programme – the Better Learning Programme (BLP, qu'il est possible de traduire par Programme pour mieux apprendre) – a été élaboré par le NRC en collaboration avec l'Université de Tromsø en 2007 et a tout d'abord été piloté en Ouganda puis en Palestine. Ce programme aide les élèves à reconnaître leurs propres réactions face au stress, à leur apprendre des techniques pour se calmer eux-mêmes et se sentir en sécurité, à prendre une part active dans leur propre rétablissement, et à pouvoir parler de leurs problèmes à leurs enseignants et à leurs parents. Il s'efforce également d'instaurer au sein de la communauté qui entoure l'école



Des enfants inscrits à ce programme apprennent à contracter et relâcher leurs muscles pour se détendre. Better Learning Programme (Programme pour mieux apprendre), Afghanistan.

des mécanismes de résilience en renforçant la coopération entre les enseignants et les parents et en soutenant le bien-être des élèves.

Reconnaître le stress et se sentir en sécurité

Notre sentiment de sécurité est souvent déformé suite à un événement qui a mis notre vie en péril, et les survivants peuvent se sentir terrifiés au moindre bruit ou rappel sensoriel. Les modèles de rétablissement après un traumatisme sont axés sur la nécessité de rétablir un sentiment de sécurité afin de récupérer le contrôle sur la réponse physiologique du corps face aux événements traumatiques. Les survivants sont encouragés à séparer le passé du présent, à reconnaître que les événements qui menacent la vie sont dans le passé, et que maintenant dans le présent ils sont en sécurité. Le BLP apprend aux élèves à reconnaître les sources de leurs réactions face au stress ainsi que les impacts qu'il a sur eux, et à pratiquer des exercices pour se calmer, notamment des exercices de respiration profonde, de contraction et de relâchement des muscles, d'équilibre et plusieurs types d'étirements. Les enfants pratiquent ces exercices à chaque session et sont encouragés à les refaire à la maison avec leurs parents. Les exercices les aident à prendre le contrôle sur leurs symptômes et à se sentir capables de gérer leur propre stress.

Toutefois, en Afghanistan, les risques liés au conflit perdurent et continuent d'affecter les enfants même lorsqu'ils ont été déplacés dans des provinces plus sûres. Il est courant que des enfants continuent d'entendre des tirs de roquettes et des fusillades dans leurs nouvelles communautés, et encourager les enfants à penser qu'ils sont maintenant en sécurité pourrait en fait s'avérer préjudiciable et les rendre vulnérables face à de nouveaux traumatismes s'ils vivent d'autres incidents – ou qu'ils sont forcés de se déplacer à nouveau. L'un des exercices appelé « espace sûr », aide les enfants à visualiser un endroit réel ou imaginaire dans lequel ils se sentent sûrs, leur

permettant ainsi de ressentir et d'internaliser un sentiment de sécurité. Des exercices comme celui-ci ont pour objet d'aider les élèves, non seulement à faire face aux cauchemars ou aux souvenirs intrusifs mais aussi à gérer des rumeurs, des expériences ou des sons déstabilisants auxquels ils peuvent être confrontés dans leur vie quotidienne. Les enfants ont été encouragés à utiliser les exercices lorsqu'ils étaient réveillés pendant la nuit par une explosion (uniquement bien entendu s'ils n'étaient pas en danger immédiat) et ce faisant ils se sentaient capables de rester calmes même en cas de combats dans des quartiers proches.

« J'apprécie vraiment mon espace de sécurité. Pouvoir fermer mes yeux et penser à un endroit calme et sûr, un endroit agréable... c'est extraordinaire ».

Rester physiquement en sécurité

Au cours de la phase de pilotage du BLP, nous avons remarqué que les enfants se sentaient en sécurité pendant les sessions mais qu'ils pouvaient ensuite rencontrer des situations effrayantes en dehors de la salle de classe. Sur le chemin de l'école, les enfants sont confrontés à la possibilité d'être enlevés ou de tomber au milieu d'affrontements armés, d'explosions, d'être exposés à des mines antipersonnel, d'être harcelés par certains membres de la communauté ou d'être témoins d'un accident de la route. Il existe également de nombreux cas de violence domestique et de travail des enfants. Dire aux enfants qu'ils sont en sécurité lorsqu'ils sont entourés de risques aussi nombreux de manière régulière peut contribuer à les rendre impuissants en les laissant peu ou mal préparés. Pendant la deuxième phase de développement du BLP, une nouvelle session a été ajoutée afin d'aider les enfants à prendre pleinement conscience des risques qui existent au sein de leurs communautés et à identifier des mesures leur permettant de rester en sécurité, comme par exemple de rester groupés sur la route de l'école ou de trouver d'autres trajets. Les enfants sont encouragés à dessiner une carte de leur communauté et à discuter les risques potentiels ; avec le soutien d'un enseignant, ils peuvent alors explorer les différents moyens de se maintenir en sécurité.

L'association de solutions pratiques à des problèmes réels et de stratégies de survie pour faire face aux impacts émotionnels a contribué à augmenter le sentiment de sécurité des élèves. Parallèlement, les enseignants ont également trouvé les sessions utiles pour les aider à mieux comprendre les risques tant particuliers qu'individuels auxquels sont confrontés certains élèves, et les différents moyens dont ils disposent

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

en tant qu'enseignants pour les soutenir. Les élèves ont également éprouvé davantage de confiance pour rechercher l'aide des adultes concernant des risques qu'ils rencontraient au sein de la communauté. Cette nouvelle session nécessitera toutefois une évaluation plus approfondie en vue de déterminer l'efficacité des stratégies d'atténuation des risques.

Créer de la sécurité à travers le jeu

Pour de nombreux enfants qui vivent en Afghanistan, il est difficile de trouver un endroit qui soit physiquement entièrement sécurisé et/ou ami des enfants. Dans cette optique, le BLP a cherché à aider les enfants à ressentir une sensation de sécurité qui ne dépend pas de leur environnement physique. Chaque session du BLP s'est déroulée selon le même schéma, chaque semaine, de manière à développer un sentiment de familiarité et de prévisibilité. Et les exercices créatifs et les jeux sont une partie intégrante et essentielle de cette routine hebdomadaire.

Le jeu est essentiel pour le développement d'un enfant et il crée et renforce également un sentiment de sécurité. Le jeu aide les enfants à traiter et exprimer des émotions d'une manière mesurée et peut aider à renforcer l'estime de soi. Cependant en Afghanistan, bien peu d'enfants ont une opportunité de jouer, même à l'école. Les méthodes d'enseignement tendent à être traditionnelles, l'enseignant transmet des connaissances pendant que les enfants prennent des notes. Au début de la mise en pratique du BLP, les enseignants avaient tendance à beaucoup parler, à expliquer les concepts du programme, ce qui réduisait le temps et l'espace disponibles pour que les enfants puissent s'exprimer. À mesure que le programme s'est développé, des jeux ont donc été introduits à chaque session ce qui remplissait un double objectif, premièrement d'aider les élèves et les enseignants à se détendre et renforcer un sentiment de confiance et de sécurité à l'intérieur du groupe, et deuxièmement s'assurer que les enfants quittaient la session en se sentant bien. Au vu du manque de services ou de réseaux de soutien au sein des communautés – et notamment un accès extrêmement limité à toute forme d'accompagnement psychosocial pour les enfants – il était important, en cas d'émergence d'émotions ou de souvenirs difficiles au cours de la session, de veiller à ce qu'un jeu puisse être utilisé pour aider à chasser les sentiments pénibles.

Depuis l'introduction de jeux au cours de chaque session, un changement notable a été remarqué à la fois chez les élèves et chez les enseignants, en particulier en ce qui concerne

les rires, la sensation d'aise dans la salle et le lien étroit qui s'établit entre les membres du groupe. Les enseignants ont dit à quel point ils avaient apprécié de voir leurs élèves rire et comment cela avait contribué à renforcer la confiance qu'ils avaient en eux-mêmes en tant qu'enseignants. Les observations ont montré que le sentiment de sécurité des enfants avait augmenté et qu'ils étaient capables d'exprimer leurs sentiments et d'être aidés à les gérer – les enfants que l'on a vu pleurer au milieu d'une session pendant qu'ils racontaient une histoire finissaient la session en riant et en souriant après avoir participé à un jeu en groupe.

Impact et mise en place

Le BLP peut être mis en place pratiquement n'importe où et même lorsque des classes doivent être transférées pour des problèmes d'insécurité, le sentiment de sécurité peut être rétabli parce qu'il s'appuie sur la confiance à l'intérieur du groupe, plutôt que sur l'espace physique³. À ce jour, l'évaluation du programme a montré une réduction des cauchemars, des réactions de détresse et des troubles physiques ainsi qu'un regain de motivation pour aller à l'école et finir ses devoirs, et plus important peut-être, une augmentation du sentiment de sécurité. Soixante-dix-huit pour cent des enfants qui ont participé au BLP ont dit qu'ils étaient moins effrayés à cause du groupe de BLP. Les élèves considéraient le BLP comme un espace dans lequel ils se sentaient à l'aise, détendus et en sécurité, et ils ont dit qu'ils étaient capables de rappeler ces sensations à eux à n'importe quel moment à la maison en pratiquant les exercices du BLP, soit seul ou avec des amis ou des membres de leur famille.

La mise en place du programme BLP en Afghanistan a nécessité plusieurs séries d'adaptation et nous en sommes encore à développer des plans de session et des formations d'enseignants, et aussi à nous demander comment nous y prendre pour impliquer au mieux les parents et plus largement la communauté toute entière. Le programme nécessitera encore bien d'autres adaptations et renforcements au vu de la détérioration de la situation sécuritaire en Afghanistan.

Bethan McEvoy bethan.mcevoy@nrc.no

Conseillère en éducation, Conseil norvégien pour les réfugiés, Afghanistan www.nrc.no

1. À compter de septembre 2018.

2. NRC (2018) *Education in Emergencies; Children in Distress. A Child Protection Risk Analysis for NRC Afghanistan's Education Programme*. bit.ly/NRC-eie-afghanistan-2018

3. Pour obtenir davantage d'information sur le BLP du Conseil norvégien pour les réfugiés, veuillez-vous adresser à : sonia.gomez@nrc.no.

Développement de la petite enfance et soutien psychosocial en Syrie

Fatima Khaddour

Les programmes destinés au développement de la petite enfance et au soutien psychosocial doivent être capables d'évoluer pour s'adapter à des besoins changeants et répondre à des difficultés émergentes.

Dès le début de la crise syrienne, des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI) venues de l'ensemble du territoire syrien ont cherché refuge dans le district de Salamieh dans l'est du gouvernorat de Hama, ce qui a fait augmenter la population de 40 % pour arriver au total actuel de 300 000 personnes. Grand nombre de ceux qui ont été déplacés – y compris des enfants – souffraient de traumatismes sévères. Les acteurs humanitaires dans la ville de Salamieh, et notamment le Croissant rouge arabe syrien (CRAS) et l'Aga Khan Development Network (AKDN), ont déployé des équipes de soutien psychosocial mais les intervenants sur place se sont rapidement rendu compte qu'ils n'étaient pas préparés pour faire face à l'immensité des besoins en santé mentale.

AKDN a donc développé un plan stratégique de mise en place d'un soutien psychosocial complet dans le district de Salamieh par le biais d'approches communautaires et durables de la santé mentale et du soutien psychosocial. Outre le plaidoyer et la sensibilisation autour de la santé mentale et du soutien psychosocial en situation de conflit et le renforcement des capacités de fonctionnement en ce qui concerne les compétences et le nombre de travailleurs en santé mentale, le plan intégrait également des éléments de protection spécifiquement conçus à l'intention des enfants, parmi lesquels : une mise à disposition d'espaces amis informels, un soutien pour aider les enfants à développer des mécanismes de survie associé à des activités complémentaires pour aider les adultes à comprendre le développement psychosocial, social, cognitif, moteur et linguistique de leurs enfants.

Moi et mon enfant en situation de crise

Le programme Moi et mon enfant en situation de crise (Me and My Child in Crisis –MMIC) qui intégrait un soutien psychosocial au programme bien établi de développement de la petite enfance d'AKDN, a été l'un des éléments clés de ce plan stratégique. Le Programme MMIC a été inventé initialement pour proposer des sessions d'apprentissage du rôle parental et donner aux parents déplacés et aux parents au sein de la communauté d'accueil des possibilités

de se rencontrer dans un espace accueillant où ils pouvaient parler de leurs expériences traumatiques, comme la mort, la perte, le deuil, la douleur, le choc ainsi que les difficultés auxquelles ils se trouvaient confrontés pour élever leurs enfants dans des environnements stressants. Il est apparu évident pendant ces sessions que les parents n'étaient pas capables de gérer les pressions associées aux traumatismes de leurs enfants en plus du stress auquel ils faisaient face eux-mêmes ; en conséquence, ce groupe d'enfants devenait de plus en plus négligé et par là-même de plus en plus vulnérable.

Le programme MMIC, en ciblant à la fois les parents et leur enfants jusqu'à l'âge de huit ans, a cherché à introduire des concepts de développement de la petite enfance et à enseigner des méthodes pour apporter un soutien psychosocial aux enfants. Le projet donnait également la possibilité d'aider à l'instauration de meilleures relations entre les PDI et les communautés d'accueil en leur permettant de s'asseoir ensemble pour discuter des difficultés à s'adapter à leur situation nouvelle, dans un espace sûr auprès de personnes qu'ils comprenaient intuitivement.

Les parents ont appris différentes choses comme l'importance de la croissance et du développement précoce de l'enfant et se sont familiarisés avec le développement cérébral, les méthodes « d'apprentissage actif », les caractéristiques de la petite enfance, les avantages d'une implication parentale active, le soutien psychosocial aux parents et aux enfants, la communication effective des enfants, et la notion de discipline positive. Parallèlement, les enfants ont été intégrés à des activités connexes. Par exemple, il a été demandé aux enfants d'inventer des histoires dont ils ont ensuite fait part à leurs parents, comme moyen pour permettre aux enfants de s'exprimer et aux parents de comprendre ce qui se passe dans l'esprit de leur enfant. L'arbre de sécurité est un autre exercice dans lequel un enfant écrit en guise de branches les noms des membres de sa famille à qui il fait confiance, ce qui permet aux parents de

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

comprendre quelles sont les personnes auprès desquelles leur enfant se sent le plus en sécurité.

S'adapter en vue d'une viabilité à long terme

Alors que le nombre des participants augmentait, il est devenu urgent de considérer la viabilité à long terme du projet. Les responsables du projet ont consulté les Normes minimales de l'INEE¹, et deux d'entre elles se sont avérées particulièrement pertinentes au cas du programme MMIC, savoir : combiner l'aide d'urgence et le relèvement précoce, et encourager les initiatives éducatives conduites par la communauté. En conséquence, le projet a évolué pour se transformer au niveau du mode de fonctionnement en une série d'associations parents/enseignants basées dans les écoles. Grâce à cette évolution, le projet a touché un nombre encore plus élevé de parents et d'enfants (à la fois parmi les PDI et parmi la communauté d'accueil) ce qui a contribué à augmenter la sensibilisation au développement de la petite enfance ainsi que la contribution du soutien psychosocial dans la vie des enfants. Ce faisant, le projet s'est tout de même heurté à plusieurs difficultés.

Premièrement, certains parents n'étaient pas suffisamment compétents pour transmettre les informations contenues dans le matériel de formation, plus particulièrement en ce qui concerne des concepts spécifiques à l'éducation. En outre, tous les animateurs n'avaient pas suffisamment de motivation pour assurer bénévolement la formation sans incitation financière. Deuxièmement, les animateurs organisaient les sessions MMIC au sein des écoles, mais toutes ne disposaient pas de ressources suffisantes, projecteurs, électricité, chauffage. Et troisièmement, les matériaux didactiques donnaient une introduction aux caractéristiques de chaque période de la petite enfance jusqu'à l'âge de huit ans mais les parents d'enfants d'âge scolaire (6 à 12 ans) ne trouvaient pas très pertinentes les discussions sur le développement cérébral du bébé.

En conséquence, le contenu du projet a été simplifié, et les animateurs du programme MMIC ont été formés à la transmission des sujets concernant les enfants de 6 à 12 ans, alors que les besoins des plus jeunes enfants étaient ciblés par le biais d'autres initiatives d'AKDN. Le projet a accordé davantage d'importance à l'utilisation

d'activités interactives afin d'apporter un soutien psychosocial aux enfants et aux parents. Le projet a cherché à aider les parents à en savoir davantage sur le développement de la petite enfance, en se concentrant sur l'importance du soutien psychosocial, sur la mise en pratique des concepts de développement de la petite enfance et du soutien psychosocial (comme, par exemple, de permettre aux enfants de pleurer lorsqu'ils sont tristes), et sur la mise en place progressive de meilleurs canaux de communication avec leurs enfants (en utilisant par exemple des méthodes de discipline positive).

Depuis son instauration, le projet s'est trouvé confronté à un autre défi majeur : le manque de participation des pères. Un sujet lié à différents facteurs, notamment à la conviction que les soins aux enfants sont la responsabilité de la mère, à l'absence physique des pères (alors que beaucoup sont au combat et que de nombreux autres ont été tués), et à la pression accrue sur les hommes de trouver un travail (étant donné le déclin de la situation économique). Les sessions du programme MMIC ont été assurées par des animateurs qui étaient eux-mêmes des couples mariés de manière à encourager les parents à participer

en couples, mais le manque de participation masculine a tout de même persisté. Pendant la période 2014 à 2018, 2216 parents ont participé au programme, sur lesquels seulement 131 hommes.

Vers une amorce de rétablissement

Alors que l'intensité du conflit armé a diminué au cours de l'année 2018, le nom du projet – Moi et mon enfant en situation de crise – a fini par être perçu comme associé à une phase passée et particulièrement difficile de la crise. Le contenu du projet MMIC a donc été révisé pour s'ajuster à la phase de rétablissement (même s'il ne faut pas oublier qu'il reste des besoins très sérieux en soutien psychosocial parmi les PDI et les personnes de retour comme parmi les membres de la communauté d'accueil) et a été transformé en un programme intitulé Lire avec les enfants (Reading with Children – RWC).

Le programme Lire avec les enfants a pour objectif de sensibiliser les parents au rôle de la lecture comme facteur de développement des compétences linguistiques de leurs enfants et à l'importance d'établir des habitudes de lecture à l'intérieur de la routine quotidienne des enfants.



Reading with Children (Lire avec les enfants), des sessions pour parents et enfants.

Il couvre également des sujets de soutien psychosocial à destination des parents et des enfants (y compris la discipline positive). Le projet met à disposition 15 recueils de contes que les parents peuvent emprunter et lire à leurs enfants ou avec leurs enfants à la maison.

Le projet aide également les parents à préparer psychologiquement leurs enfants à l'entrée à l'école par le biais du calendrier Je suis prêt(e) pour l'école (I Am Ready for School), un projet qui immerge les parents, les enseignants et les enfants dans des activités interactives au cours des premières semaines d'école de manière à ce que les enfants se sentent en sécurité à mesure qu'ils/elles se familiarisent avec leur nouvel environnement et avec les enseignants. De mars à août 2018, 375 enfants et 323 parents ont participé au projet Je suis prêt(e) pour l'école (même si la participation des pères reste faible).

Défis et options

Assurer une participation constante s'est avéré un défi notoire. Les taux de participation tant pour les parents que pour les animateurs au programme MMIC comme au programme RWC se sont avérés instables. Dans l'optique d'améliorer la participation au programme dans des contextes où les ressources financières des personnes sont très diminuées le recours aux incitations est fortement recommandé. Les incitations proposées peuvent être utilisées en conjonction avec d'autres programmes humanitaires et doivent répondre aux besoins et s'adapter au contexte, qu'il s'agisse d'espèces, de coupons, de nourriture, de produits non alimentaires (des kits WASH (eau, assainissement et hygiène) ou d'hivernage) ou des paniers pour les enfants (comprenant des produits comme des livres de contes, des sous-vêtements, des uniformes scolaires et des suppléments nutritionnels). Donner des incitations dès le début d'un projet (plutôt qu'à mi-parcours) contribuera à faire en sorte que la mise à disposition d'un programme de soutien psychosocial et de développement de la petite enfance soit maintenue de la naissance à l'enfance et au-delà. Même si AKDN n'a pas utilisé en Syrie une approche fondée sur l'incitation, il semblerait, en examinant l'expérience de différents acteurs à travers le monde, que l'utilisation d'incitatifs sous forme d'espèces ou de nourriture soit une approche qui vaille la peine d'être considérée.

L'utilisation de la technologie et des applications mobiles semble être une autre option à explorer afin de faciliter l'accès des parents aux produits de soutien psychosocial. Comme

nous l'avons mentionné plus-haut, de nombreux parents, et plus particulièrement les pères, n'étaient pas en mesure de participer aux sessions du fait de leurs obligations liées au travail. Mettre à disposition des plateformes mobiles ou utiliser celles qui sont couramment utilisées (comme WhatsApp ou Facebook) pourrait améliorer la couverture et l'accès. Par exemple : une application gratuite pourrait proposer des vidéos d'apprentissage, des messages de sensibilisation et des groupes de discussion interactive ; les pages Facebook permettent aux employés du programme d'afficher des sujets et aux lecteurs de les discuter et de soulever des questions ; sur WhatsApp, des messages de sensibilisation peuvent être envoyés à des groupes de participants qui peuvent les retransmettre à leur tour ; et des contrats peuvent être établis avec les fournisseurs de services locaux pour envoyer des messages par SMS sur le soutien psychosocial de manière à atteindre l'ensemble d'une population dans une zone particulière. (La Fondation Aga Khan utilise déjà la messagerie SMS dans le cadre de sa campagne de sensibilisation à la santé). De telles initiatives ont toutes les chances de bien fonctionner dans le contexte syrien, dans la mesure où de très nombreux foyers possèdent des téléphones portables.

AKDN travaille actuellement avec le gouvernement et avec les acteurs non-gouvernementaux à l'établissement d'un cadre de soutien psychosocial à l'échelle nationale. Le succès du programme de soutien psychosocial destiné aux enfants dans le district de Salamieh pendant la crise se doit en partie au fait que le programme de développement de la petite enfance était déjà bien établi dans cette zone avant la crise. Dans le cas de communautés vulnérables aux conflits et aux problèmes subséquents de santé mentale, les programmes de développement de la petite enfance peuvent au moins assurer une infrastructure sur laquelle il sera par la suite possible d'adosser des programmes de santé mentale et de soutien psychosocial, dans l'optique d'atténuer et d'apprendre à gérer les troubles mentaux, et notamment l'apparition de traumatismes graves.

Fatima Khaddour fatima.khaddour89@gmail.com
Responsable de projet, Fondation Aga Khan, Syrie
www.akdn.org

1. Les Normes minimales de l'INEE définissent des niveaux minimums en termes de qualité et d'accès à l'éducation de la situation d'urgence à la phase de relèvement, et présentent les pratiques optimales visant à satisfaire les droits et les besoins éducatifs des personnes touchées par une catastrophe ou une situation de crise.

www.ineesite.org/en/minimum-standards/translations

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

L'éducation en situation d'urgence et l'égalité entre les sexes

Eva Iversen et Else Oestergaard

Les données montrent qu'une approche sensible au genre peut atténuer les risques particuliers qui menacent les filles et les garçons dans les situations de crise et de déplacement.

De grands accomplissements ont été réalisés dans le monde entier en vue de garantir les droits à l'éducation, pour les filles comme pour les garçons. Toutefois, quand une crise ou un désastre frappe ou quand les populations doivent fuir, ces accomplissements sont menacés. Il est difficile d'obtenir des données statistiques sur l'accès des personnes déplacées à l'éducation, et les informations statistiques ventilées par sexe sont encore plus rares. Dans un pays comme le Soudan du Sud, par exemple, qui a subi plusieurs années de guerre, de conflits violents et de déplacement, on estime que 75 % des filles ne sont pas inscrites à l'école primaire¹. Les situations d'urgence peuvent modifier les dynamiques de genre existantes et toucher différemment les garçons et les filles mais, la plupart du temps, les conflits renforcent les obstacles à l'éducation qui, à leur tour, tendent à renforcer les disparités entre les sexes. Les données tirées des programmes d'éducation en situation d'urgence d'Oxfam IBIS, basées sur un cadre d'analyse et d'atténuation des obstacles à l'égalité entre les sexes face à l'éducation,² identifient plusieurs de ces obstacles :

Stéréotypes de genre et dévalorisation de l'éducation des filles : Traditionnellement, les hommes sont censés subvenir aux besoins de la famille tandis que les femmes doivent devenir des mères et des épouses. Par conséquent, l'éducation de ces dernières est jugée moins importante. En dépit des progrès réalisés pour promouvoir l'égalité entre les sexes face à l'éducation, il arrive que les gains réalisés dans un contexte stable soient effacés en temps de crise ou de déplacement : l'intervention se concentre sur d'autres domaines, si bien qu'il est difficile d'inscrire l'éducation parmi les priorités. Et lorsqu'une éducation est véritablement fournie pendant une situation d'urgence, il est souvent difficile de trouver les ressources permettant de poursuivre les efforts et les initiatives spécifiquement axés sur la promotion de l'égalité des sexes initialement mis en œuvre par les États et les organisations non-gouvernementales.

Stéréotypes de genre et facteurs économiques :

Les familles pauvres tendent de généralement à donner priorité à l'éducation des garçons et, dans les situations de crise, elles sont encore moins susceptibles de favoriser l'éducation des filles. Lorsque des familles sont déplacées, tant les garçons que les filles peuvent se retrouver forcés d'abandonner l'école ou de s'en absenter afin de trouver un emploi ou de s'adonner à la prostitution en vue de subvenir à leurs propres besoins ou à ceux de leur famille, ou les parents peuvent arranger le mariage de leur fille à un âge encore précoce. Une étude récemment conduite à Nyal, au Soudan du Sud, à proximité de certains combats les plus brutaux des cinq années de conflit, a révélé que cette localité présentait aujourd'hui l'un des taux de mariage précoce les plus élevés du monde : on estime en effet que 71 % des filles y ont été mariés avant la 18 ans, soit un taux nettement supérieur à la moyenne nationale pré-conflit, qui s'élevait à 45 %³.

Violence et sécurité : Aussi bien les garçons que les filles, mais plus particulièrement ces dernières, sont exposés au risque de harcèlement et de violence sexuelle à l'école et sur le chemin de l'école, et d'autant plus dans les situations de crise. Ce risque se trouve encore accru dans les situations de conflits, aussi bien pour les enfants scolarisés que pour le nombre important d'enfants qui se retrouvent sans accès à l'éducation. Par exemple, à Nyal, la plupart des membres de la communauté interrogés estimaient que les risques de violence sexuelle étaient particulièrement élevés pour les femmes et les filles. Ils avaient également l'impression que ces risques s'étaient accentués en conséquence de la crise, au point que les femmes et les filles ne pouvaient plus se déplacer seules ou se rendre à l'école sans risque.

Promouvoir l'égalité entre les sexes

Bien qu'en situation d'urgence, les approches visant à garantir l'égalité des sexes dans l'éducation soient les mêmes qu'en période

de stabilité, des actions de plaidoyer sont nécessaires pour s'assurer que tous les acteurs impliqués dans les situations d'urgence élaborent des programmes éducatifs sensibles au genre et que les autorités et les bailleurs apportent les financements nécessaires. Les interventions doivent se baser sur une analyse de genre initiale identifiant, d'une part, comment la crise modifie les conditions pour les garçons et les filles et les jeunes hommes et les jeunes femmes et, d'autre part, les risques particuliers auxquels ils sont exposés ainsi que des entraves à leur éducation et leur sécurité⁴. Il est primordial que tous les acteurs, y compris les autorités locales et nationales, les organisations internationales et non-gouvernementales, considèrent les interventions suivantes :

Faire évoluer les stéréotypes de genre : Les interventions éducatives dans les communautés touchées par une crise ou par le déplacement devraient, entre autres, sensibiliser les parents à l'importance de l'éducation en période de crise tant pour les filles que pour les garçons, et leur montrer comment l'éducation peut protéger leurs enfants, promouvoir l'égalité entre les sexes et être également un investissement dans un avenir meilleur et plus égalitaire. Pour garantir un accès égalitaire, il conviendrait de former les enseignants à la promotion de l'égalité entre les genres et de la sécurité en classe, et inciter les enseignantes à agir en tant que modèles et défenseuses de l'éducation des filles. Par exemple, dans un programme d'enseignement accéléré pour les Sud-Soudanais de 12 à 18 ans qui n'avaient jusqu'alors pas été en mesure d'accéder à l'éducation à cause de la crise, les enseignantes se sont montrées fermement en faveur de l'inscription des filles et d'activités qui aidaient les filles à poursuivre leur éducation, en mettant à leur disposition des trousseaux d'hygiène menstruelle et des latrines séparées⁵.

Surmonter les obstacles économiques: Même dans les situations où les moyens d'existence ou le revenu des familles se trouve réduit en raison de la situation d'urgence, plusieurs types de soutien peuvent aider les familles touchées et déplacées à envoyer tous leurs enfants à l'école. Il pourra s'agir par exemple d'offrir des repas scolaires gratuits (sans oublier que l'insécurité alimentaire touche particulièrement les femmes et les filles), de fournir des ressources pédagogiques gratuites et de donner accès

à des programmes de microcrédit. Ce type d'assistance est particulièrement important pour les jeunes et les adolescents, qui peuvent se retrouver laissés à leur propre sort dans une situation de crise et pourraient avoir besoin de soutien économique ainsi que d'une formation professionnelle et d'une assistance pour trouver des moyens de subsistance dignes. Les adolescentes interrogées dans le cadre de l'étude à Nyal ont cité la pauvreté comme un obstacle particulier à l'enseignement des filles et suggéré que des mesures incitatives pourraient les aider à poursuivre leur scolarité. Enfin, les évaluations du programme pour l'éducation des filles au Soudan du Sud ont révélé que les transferts monétaires versés directement aux filles pour faciliter leur accès à l'éducation et atténuer la pauvreté à domicile et dans la communauté les ont aidés à poursuivre leur scolarité plus longtemps et à améliorer leur taux de présence à l'école.

Éliminer la violence et garantir la sécurité : Il faut mettre en place des mesures spéciales pour lutter contre la violence et le harcèlement basés sur le genre, à l'école comme à l'extérieur, y compris en veillant à ce que le chemin de l'école soit sûr, en mettant à disposition des garçons et des filles des toilettes séparées, et en offrant un soutien psychosocial aux enfants victimes de violence basée sur le genre ou souffrant de stress en raison de la crise. La mise en place de programmes sensibles aux conflits peut également contribuer à la réduction des violences basées sur le genre. Tout cela n'est toutefois pas possible sans l'implication de la direction de l'école, des associations de parents et des enseignants, et sans sensibiliser les parents et les communautés, sans établir de système de protection et de mécanismes de signalement des infractions et sans définir de code de conduite pour les enseignants et le personnel de l'école. Dans le programme d'enseignement accéléré au Soudan du Sud, par exemple, des membres de l'association parents-enseignants remplissaient le rôle de gardes pendant les cours pour empêcher que les jeunes ne prennent part à des attaques de représailles ou n'en soient les victimes.

Dans les situations de crise, l'égalité entre les sexes est menacée. Toutefois, la fourniture d'une éducation sensible au genre dans les situations d'urgence est un moyen efficace de protéger tant les garçons que les filles de certains risques importants, et de leur donner une chance de reconstruire leur avenir.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

Eva Iversen evaiversen.consult@gmail.com
Consultante

Else Oestergaard eos@oxfamibis.dk
Conseillère principale en éducation, Oxfam IBIS
<https://oxfamibis.org/educationglobal/>

1. UNESCO (2018) *Global Initiative on Out of School Children: South Sudan Country Study* bit.ly/UNESCO-SouthSudan-2018
2. Oxfam IBIS (2017) *Education and Gender Equality*, document de réflexion bit.ly/OxfamIBIS-education-gender-2017

3. Oxfam (2019) *Born to Be Married. Addressing child, early and forced marriage in Nyal, South Sudan*, Rapport de recherche d'Oxfam bit.ly/Oxfam-Born-to-be-Married-2019

4. Voir INEE (2010) *Égalité des genres dans l'éducation et par l'éducation : Guide de poche de l'INEE sur le genre*, qui contredit l'argument selon lequel, dans une situation d'urgence, l'éducation sensible au genre est un luxe qui doit être considéré à un stade ultérieur. bit.ly/INEE-EiE-Pocket-Guide-gender-FR

5. Nicholson S (2018) *Evaluation of Oxfam's Accelerated Education Programme in Greater Ganyliel, South Sudan 2014–2018 Against Global Best Practice* bit.ly/OxfamIBIS-ALP-SouthSudan-2018

Briser le silence : contrainte et violence sexuelle dans l'enseignement post-conflit

Sophie Bray-Watkins

Les expériences en République centrafricaine montrent clairement que les efforts mondiaux pour augmenter le nombre d'enfants scolarisés, en particulier dans les zones touchées par des conflits et pour les enfants déplacés, doivent prêter plus d'attention aux questions de sécurité et de responsabilité.

Dans de nombreux pays touchés par la guerre, le système éducatif était déjà en mauvais état avant que les conflits n'éclatent : il se caractérisait par un manque de fournitures et de ressources, des salles surchargées et un enseignement de faible qualité. Les conflits auront exacerbé ces conditions et perturbé, voir même interrompu, le peu de services éducatifs en place. Il est possible que les bâtiments scolaires aient été pillés, endommagés ou occupés, et que les enseignants qualifiés aient dû fuir ou aient été blessés ou tués, le tout dans un contexte d'intensification de la violence et de systèmes publics non fonctionnels. Il est particulièrement difficile de rétablir des services éducatifs dans ces endroits.

En outre, veiller à la sécurité des enfants dans ces contextes éducatifs demeure une tâche ardue. Les enfants se heurtent à de nombreux risques, notamment des trajets dangereux sur le chemin de l'école, l'augmentation des risques de violence physique, sexuelle et basée sur le genre perpétrés par des groupes armés ou des membres de la communauté, et la violence des autres élèves au sein de l'école. Il convient également de considérer ces questions dans un contexte plus général dans lequel les châtements corporels sont couramment acceptés et les violences sexuelles à l'encontre des femmes et des filles sont souvent normalisées.

Une question passée sous silence

Il existe également une autre forme de violence et d'abus à l'encontre des enfants scolarisés mais dont on n'entend presque jamais parler : les actes de contrainte et d'abus sexuels perpétrés par le personnel enseignant. Les expressions telles que

« le sexe en échange de notes » ou, selon les mots des enfants-mêmes dans de nombreux endroits, « les notes sexuellement transmissibles », se rapportent aux professionnels de l'enseignement qui demandent aux enfants de réaliser des actes sexuels en échange de tâches d'enseignement habituelles, par exemple noter un devoir ou donner aux élèves la note dont ils ont besoin pour progresser. Parfois, c'est de l'argent qui est demandé aux élèves en échange de ces tâches d'enseignement fondamentales ; s'ils ne sont pas en mesure de payer, d'autres formes de paiement doivent alors remplacer les contributions financières, par exemple les faveurs sexuelles.

Depuis 2016, War Child UK apporte un appui aux enfants de Bangui, en République centrafricaine (RCA), en vue de faire campagne contre ce type de sévices à l'école. Dans le cadre d'un projet de plaidoyer par des jeunes intitulé « VoiceMore », des enfants ont mené leurs propres recherches¹ auprès d'élèves issus de dix différentes écoles publiques et constaté qu'ils étaient nombreux à signaler que ce type d'incident était courant. Parmi les conséquences, les élèves se sentaient intimidés, subissaient des dommages corporels ou abandonnaient l'école². Ces conclusions se font l'écho d'autres rapports sur les sévices sexuels et la corruption dans les systèmes éducatifs africains³. En 2015, le programme U-Report de l'Unicef a posé aux enfants du Libéria une question ouverte pour connaître quelle était leur plus grande préoccupation ; 86 % d'enfants ont alors cité les faveurs sexuelles en échange de notes⁴. Et en 2017, l'Université de Maastricht a publié un rapport sur l'éducation en RCA, qui démontrait que le recours

à la violence, à la contrainte et à la corruption par le personnel enseignant était un phénomène largement répandu et persistant dans les écoles⁵.

Bien que des cas soient signalés à certains endroits, les discussions sur les autres formes de violence à l'école et autour de l'école ont ignoré cette forme couverte d'abus. Dans les endroits où les systèmes de protection communautaire et publique sont insuffisants (comme c'est le cas dans la RCA après conflit), les auteurs de ces violences peuvent agir en quasi totale impunité. Des initiatives telles que la Déclaration sur la sécurité dans les écoles⁶ ont contribué à établir des normes et des directives pour protéger l'éducation dans les zones touchées par les conflits, par exemple en interdisant les attaques visant les écoles, mais elles ne couvrent pas ces questions de protection particulières, qui peuvent devenir courantes dans les écoles en conséquence des conflits. De nombreux facteurs contribuent à cette situation et l'exacerbent, dont les suivants :

- Le manque d'argent et de ressources pour investir dans les écoles et la formation des enseignants, et pour améliorer la qualité et la sûreté de l'éducation
- Le manque de systèmes d'application des codes de conduite et de signalement des écarts de conduite
- L'absence de système judiciaire fonctionnel pour poursuivre les auteurs des violences
- Les capacités limitées des départements publics, par exemple les ministères de l'éducation, pour superviser et administrer les écoles
- Les systèmes de gouvernance scolaire défaillants et le manque d'engagement des parents dans les écoles pour s'attaquer au problème, combattre la corruption et demander des comptes aux enseignants
- Le non-versement, ou le versement retardé, des salaires des enseignants
- La prévalence d'« enseignants-parents » non qualifiés au lieu d'enseignants professionnels
- L'acceptation et la normalisation d'une culture de la violence et de la corruption
- Le manque de pouvoir et de statut des enfants vis-à-vis des adultes, en particulier des adultes représentant l'autorité, tels que le personnel enseignant.

Impact et conséquences

Ces problèmes ont un impact considérable sur les enfants, sur leur éducation, leur famille, leur communauté et leur pays. En règle générale, après avoir été sollicités pour des paiements ou des

faveurs sexuelles, la réaction des enfants est de fréquenter moins l'école ou de l'abandonner en guise de mesure de protection, malgré leur vive motivation à poursuivre leur éducation. Pour les élèves qui sont contraints ou forcés, en particulier les filles, les conséquences de ces sévices sexuels et émotionnels sur leur bien-être psychologique sont considérables et peuvent même se traduire par une grossesse, des MST et, si ces informations finissent par se répandre parmi les autres élèves et la communauté, une forte de stigmatisation sociale.

La corruption dans les écoles contribue également à accroître les pressions exercées sur les ménages en alourdissant le fardeau financier qui pèse sur les familles et sur les aidants, mais aussi sur les enfants eux-mêmes, qui doivent souvent exercer un travail supplémentaire dangereux dans l'économie informelle afin de pouvoir financer leur scolarisation. Sur le long terme, les abus et la corruption au sein du système scolaire réduit le taux de rétention des élèves, nuit à la réussite scolaire de générations d'enfants et réduit les possibilités de développement économique du pays.

« Nous devons rompre le silence qui entoure ces problèmes et agir aujourd'hui dans l'espoir d'un changement positif demain. ... Si nous agissons ensemble aujourd'hui, notre pays s'en sortira mieux demain. »
Stéphanie, 16 ans, participante à VoiceMore

Rompre le silence : recommandations

La sécurité d'abord : Ces dernières années, en grande partie sous l'influence des Objectifs de développement durable et d'autres initiatives internationales telles que la Campagne mondiale pour l'éducation⁷ et Éducation Sans Délai⁸, de nombreux pays se sont engagés à augmenter considérablement la fréquentation scolaire. Dans le cadre des efforts visant à accroître le nombre d'élèves, il ne faut pas oublier la sécurité et la responsabilité, et il faut aussi veiller davantage à faire des écoles des lieux sûrs où les enfants peuvent apprendre.

Une responsabilisation accrue : Le personnel enseignant qui commet des abus doit être tenu responsable. Comme les écoles manquent de systèmes adéquats pour assurer le suivi des enseignants et les sanctionner, ces derniers peuvent agir en toute impunité dans de nombreux endroits. Les gouvernements doivent s'intéresser davantage à cette question et veiller à communiquer un message de zéro tolérance aux écoles et aux directeurs d'établissement, tandis que les auteurs de sévices sexuels doivent être signalés aux autorités compétentes.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

Moyens de signalement : La corruption et les sévices se déroulent généralement sous couvert dans les écoles. Les enfants peinent à signaler ces actes et manque de moyens pour le faire, et c'est pourquoi les demandes d'argent et de faveurs sexuelles finissent souvent par pousser les enfants à abandonner l'école. Chaque école devrait mettre en place un système adapté aux enfants, qui permette à ces derniers de signaler toutes demandes de faveurs sexuelles ou de paiement.

Sensibilisation : La plupart des enfants ne connaissent pas leurs droits et ne savent pas que ces pratiques sont illégales. Bien qu'il existe un code de conduite dans certaines écoles, ces dernières n'expliquent pas aux élèves et aux communautés quel comportement est attendu. Toutes les écoles devraient définir des protocoles précis décrivant comment le personnel et les élèves doivent se comporter. Elles devraient également s'assurer que les enfants et les adultes sont informés de la Convention relative aux droits de l'enfant et sur les assurances qu'elle apporte en matière d'éducation et de protection contre les abus.

« *Un enfant victime d'abus à l'école, c'est déjà un de trop. Nous devons promouvoir une culture basée sur l'honnêteté.* » Jean, 17 ans, participant VoiceMore

Sophie Bray-Watkins sophieb@warchild.org.uk
Conseillère en matière de plaidoyer et d'engagement jeunesse, War Child UK
www.warchild.org.uk

1. Nous avons aidé ces jeunes à planifier et préparer la recherche, y compris comment s'y prendre pour approcher les autres enfants, comment réagir s'ils se sentaient mal à l'aise et comment garantir la confidentialité. Les enfants ont créé un système de codage pour enregistrer les informations, sans noter aucun nom, et nous avons également approuvé une série d'étapes à suivre si l'un des enfants interrogés dénonçait des faits ou affirmait avoir été personnellement visé.
2. War Child (2016) *Combating Corruption and Abuse in Schools* bit.ly/WarChildUK-VoiceMore
3. UNICEF/Plan/ActionAid/SCF Suède (2010) *Too often in silence: a report on school-based violence in West and Central Africa* www.unicef.org/wcaro/VAC_Report_english.pdf;
Plan (2013) *A girl's right to learn without fear: Working to end gender-based violence at school* bit.ly/Plan-LearnWithoutFear-2013
4. UNICEF U-Report Liberia (2015) « Success Story: U-Report Liberia exposes Sex 4 Grades in school » <https://ureport.in/story/194/>
5. Université de Maastricht (2017) *The Child's Right to Education in the Central African Republic* bit.ly/MaastrichtUniv-EducationCAR-2017
6. La Déclaration sur la sécurité dans les écoles, élaborée suite à une série de consultations sous l'égide de la Norvège et de l'Argentine en 2015, donne aux États la possibilité d'exprimer leur soutien politique général en faveur de la protection et de la poursuite de l'éducation durant un conflit armé. www.protectingeducation.org/guidelines/support
7. www.campaignforeducation.org
8. www.educationcannotwait.org

Renforcer les systèmes éducatifs pour des interventions éducatives à long terme

Thea Lacey et Marcello Viola

La mise en œuvre des programmes en RDC et au Nigeria démontre comment il est possible de poser, dès les premières étapes d'une intervention, les éléments constitutifs d'une amélioration durable de l'éducation dans les situations d'urgence même les plus difficiles.

Entre 2016 et 2017, Street Child et son partenaire congolais Ebenezer Ministry International (EMI) ont appuyé le secteur de l'enseignement secondaire dans le camp de réfugiés de Lusenda, dans la région du Sud-Kivu de la République démocratique du Congo (RDC), qui abrite environ 32 000 réfugiés burundais¹. Le système scolaire, auquel les enfants réfugiés ont été intégrés, souffre de négligence et de sous-investissement depuis de nombreuses années², si bien que les écoles étaient mal préparées à recevoir 7 000 élèves réfugiés (dont plus de 1 200 de niveau secondaire) qui ont commencé à arriver en juin 2015. Pour répondre à la demande, plusieurs nouvelles écoles secondaires ont été

rapidement établies dans des bâtiments loués ou partagés et des personnels enseignants principalement non qualifiés ont été recrutés.

Street Child et EMI ont fourni des formations et des ressources pour répondre aux besoins éducatifs immédiats et urgents, y compris la distribution d'uniformes, de ressources pédagogiques, de fournitures et de ressources récréatives, l'amélioration des infrastructures et les formations destinées aux enseignants sur des sujets adaptés au contexte, par exemple la pédagogie sensible au genre, la psychologie de l'enfant et la planification de contingence. En outre, l'appui apporté intégrait des éléments empruntés à un modèle de renforcement durable

des systèmes éducatifs dirigé par la communauté. Développé par les partenaires pendant plus de dix ans pour des non-réfugiés dans le Sud-Kivu, ce modèle durable vise à améliorer l'autonomie par la construction de structures et le renforcement des capacités et des compétences afin de donner aux enseignants, aux directeurs d'école et aux parents d'élèves les moyens d'apporter et de s'approprier des améliorations de la qualité dans chaque école, sans l'assistance des autorités.

Éléments du renforcement des capacités à long terme

Le premier élément adopté de cette approche à long terme consiste à donner priorité au renforcement des compétences pédagogiques de base, y compris la gestion des classes, l'évaluation des élèves, l'apprentissage centré sur les enfants et la discipline positive, dans l'objectif de contrebalancer le manque de qualifications et d'expériences du personnel enseignant existant et nouveau et d'améliorer durablement la qualité globale de l'enseignement. Cet élément englobe des activités de formation en groupe, suivies par une année de mentorat au sein de l'école, assurée par des enseignants dédiés de l'EMI. Dans les contextes de développement sur le long terme, au Sud-Kivu mais aussi ailleurs, ce type de soutien continu en classe a donné d'excellents résultats en matière d'amélioration des connaissances et des compétences des enseignants et d'élimination des mauvaises pratiques persistantes, telles que l'absence de planification des leçons, l'adoption de méthodes d'enseignement non participatives et le recours régulier aux châtiments corporels.

Le deuxième élément consiste à accorder une attention soutenue aux capacités de gestion de l'école dans les domaines de la finance, de l'administration et de la pédagogie en travaillant avec les directeurs d'écoles et les comités de parents d'élèves, en vue d'établir des systèmes de gestion scolaire solides et durables. Cette approche allie également des séances de formation en groupe et un mentorat à l'école visant à consolider les acquis et les bonnes pratiques. À Lusenda, cette approche a eu pour principal bénéfice d'aboutir à l'établissement de comités de parents d'élèves (qui n'existaient dans aucune des écoles auparavant), qui incluent tant des représentants de sexe féminin que des membres de la communauté de réfugiés.

Un troisième élément concerne l'introduction de projets générateurs de revenus au sein de l'école, dirigés conjointement par les enseignants, les élèves et les parents. Les écoles conservent le revenu généré et Street Child recommande

qu'elles dépensent 20 % de ces bénéfices pour acquérir des ressources (telles que des supports pédagogiques ou des bourses scolaires) conformément à leurs priorités et qu'elles réinvestissent le reste dans le développement et l'expansion du projet, en particulier s'il n'en est qu'à ses débuts. Dans les contextes de développement à long terme, cette approche s'est révélée être un moyen efficace de créer des ressources supplémentaires pour l'école, d'inciter davantage les parents à participer aux activités scolaires et d'élargir les compétences entrepreneuriales des élèves ainsi que leurs connaissances et leurs expériences commerciales.

Un an après la fin de cette intervention, les résultats initiaux de ces trois éléments sont prometteurs. L'observation des enseignants, de même que leurs autoévaluations, révèlent une amélioration notable de leurs compétences essentielles et de leurs pratiques en salle de classe, ainsi qu'une plus grande confiance en eux. La gestion des écoles montre des améliorations continues, tandis que toutes les écoles utilisent dorénavant des registres, des livres de comptes, des calendriers d'enseignement et des dossiers scolaires. Des comités de parents d'élèves ont été établis dans toutes les écoles, et la plupart d'entre eux se rencontrent régulièrement et contribuent véritablement aux décisions de la direction de l'école. Deux tiers des entreprises scolaires ont engrangé des bénéfices, dont une partie a été investie dans des améliorations infrastructurelles et des ressources pédagogiques. Enfin, toutes les écoles signalent des changements positifs en termes d'intégration et de coopération des réfugiés, tant parmi les étudiants qu'au niveau des comités de parents d'élèves.

Renforcement du système éducatif par l'enseignement accéléré

Depuis janvier 2018, Street Child met en œuvre un programme de l'enseignement accéléré informel financé par l'Unicef pour 5 700 enfants dans le nord-est du Nigéria, dont la plupart sont déplacés de l'intérieur. Le déplacement et l'insécurité engendrés par les conflits dans les États du nord-est ont eu un impact dévastateur sur l'enseignement primaire³ et, comme en RDC, avant le déclenchement des violences, le système scolaire avait déjà souffert de plusieurs décennies d'abandon et de sous-investissement si bien qu'il était extrêmement mal préparé à affronter le défi d'un déplacement d'une telle ampleur. Près de 3 millions d'enfants déplacés de l'intérieur et issus des communautés d'accueil ne sont pas scolarisés, tandis que 57 % des

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

écoles de l'État de Borno sont fermées et que 42 % des classes accueillent plus de 80 enfants.

Alors qu'il donne priorité à la satisfaction des besoins éducatifs immédiats par la fourniture d'une assistance éducative en situation d'urgence (y compris la distribution de matériel d'enseignement et d'apprentissage, la remise en état des écoles et la formation aux enseignants), ce programme de l'enseignement accéléré a également été conçu pour renforcer les systèmes éducatifs sur le long terme.

Le premier élément contribuant à cet objectif est la conception innovante des 60 centres d'apprentissage temporaires qui ont été créés dans les états de Borno, Yobe et Adamawa. Ils sont dotés d'un sol en béton robuste, de murs bas pouvant être élevés au fur et à mesure que les ressources deviennent disponibles et de solides soutènements, dans l'objectif de pouvoir les convertir à l'avenir en structures permanentes de manière facile et à faible coût. Un grand nombre de ces centres ont été construits sur les terrains des écoles primaires existantes, si bien qu'ils pourront devenir des salles de classe permanentes. Dans les endroits plus éloignés, des centres d'apprentissage temporaires ont été établis dans des communautés où il n'existait aucune autre infrastructure scolaire, si bien que leur conversion en centre d'apprentissage permanent pourrait s'avérer nécessaire à moyen terme, en l'absence d'un programme exhaustif de construction d'écoles à l'échelle nationale. Des comités éducatifs communautaires (CEC) ont été établis pour gérer ces centres et Street Child mène actuellement des activités de plaidoyer concertées auprès des autorités éducatives nigérianes dans l'objectif de les standardiser. Cela impliquerait d'établir un mécanisme pour les transformer en structures permanentes, de reconnaître

formellement les CEC et d'autoriser les centres d'apprentissage temporaire à bénéficier de la même assistance des pouvoirs publics que les établissements équivalents du secteur formel.

Le deuxième élément donne priorité à la création de nouvelles capacités d'enseignement au sein des communautés les plus sous-desservies. La difficulté de recruter des enseignants qualifiés dans les écoles rurales est l'un des grands défis du système éducatif dans le nord du Nigéria. Street Child a recruté 120 enseignants bénévoles communautaires locaux en collaboration avec les CEC. Cette approche permet aux enseignants, qui détiennent déjà un minimum de qualification et sont généralement intégrés dans la communauté, d'acquérir des compétences pédagogiques et une expérience de l'enseignement en ayant l'occasion d'enseigner en langue locale dans leur communauté reculée. Ces enseignants reçoivent des visites de mentorat régulières de la part du personnel enseignant public afin de les motiver et de les appuyer, tandis que Street Child travaille étroitement avec les autorités éducatives nigérianes pour élaborer un mécanisme par lequel ces enseignants pourront déposer leur candidature auprès du Conseil d'enregistrement des enseignants du Nigéria afin d'obtenir leur accréditation en tant qu'enseignants du primaire. Cette accréditation leur permettrait d'obtenir un poste permanent dans le secteur formel et, par là-même, d'ouvrir la voie à une multiplication du nombre d'enseignants qualifiés dans les localités les plus difficiles d'accès.

L'approche de Street Child dans le nord-est du Nigéria est centrée sur une collaboration étroite avec les autorités publiques des États et fédérales, et sur des activités de plaidoyer continues auprès de ces dernières. Dans le cadre d'un consortium d'organisations non-gouvernementales, Street Child aide les autorités à élaborer un programme d'enseignement national accrédité pour l'éducation en situation d'urgence, qui intègre des compétences fonctionnelles essentielles en même temps que la lecture et l'écriture et qui définit des parcours précis pour réintégrer les enfants qui ont reçu l'éducation en situation d'urgence dans le système éducatif général.

Leçons tirées des programmes d'éducation en situation d'urgence

Bien que les contraintes et les difficultés ne soient pas les mêmes dans l'est de la RDC dans le nord-est du Nigéria, il est possible de tirer des leçons des expériences des programmes d'éducation en situation d'urgence dans ces deux emplacements.



Mike Tunney

Le centre éducatif provisoire dans le camp de réfugiés de Lusenda, en RDC, a été construit de manière à être transformé aisément et à coûts réduits en structure permanente à l'avenir.

Premièrement, l'exemple de la RDC démontre qu'une intervention d'éducation en situation d'urgence peut servir à la fois à approfondir et à élargir les compétences et les aptitudes essentielles des enseignants, au-delà du minimum requis pour répondre aux besoins pédagogiques immédiats, et qu'une telle approche peut être intégrée avec facilité et peu de moyens, même dans une intervention à court terme. Dans les zones où les capacités et les compétences des enseignants constituent une faiblesse fondamentale du système éducatif, ces études de cas suggèrent que même les interventions précoces donnent l'occasion de mieux reconstruire en s'attaquant à l'éventail complet des compétences pédagogiques et scolaires fondamentales des enseignants.

Deuxièmement, les exemples de la RDC et du Nigéria montrent tous les deux qu'il n'est jamais trop tôt, dans le cadre d'une urgence, de remettre en état la gestion inefficace des écoles et de revigorer la participation inefficace de la communauté en instituant des modèles stimulants, dirigés par la communauté et axés sur l'autonomisation. Ce genre de transformation peut apporter des avantages durables et soutenables à une école. Les structures telles que les associations de parents d'élèves ou les comités de gestion scolaire font partie intégrante de ces modèles et doivent être renforcés, non seulement grâce à une formation et un mentorat en continu mais aussi par l'accès à des financements, en particulier au moyen de projets générateurs de revenus durables. Une collaboration efficace entre parents et enseignants apporte l'avantage supplémentaire de renforcer la coopération et de briser les barrières entre les communautés déplacées et d'accueil, tout en comblant une lacune essentielle en l'absence d'un soutien solide de l'État et de l'application de normes de qualité d'éducation publique.

Troisièmement, le cas du Nigéria fournit un solide exemple de la capacité d'une intervention d'urgence à résoudre les difficultés chroniques liées à la pénurie d'enseignants dans des zones reculées et difficiles d'accès. Si, comme nous l'anticipons, les autorités nigérianes instituent un mécanisme permettant d'accélérer la conversion des enseignants bénévoles communautaires dans les écoles formelles, le système éducatif en tirera alors un avantage permanent, et plus particulièrement les écoles du nord-est du Nigéria, tandis que cela marquera une grande victoire pour tous les acteurs qui ont prôné cette solution.

Enfin, le modèle d'infrastructure piloté au Nigéria, qui évolue du temporaire ou permanent, pourrait offrir une approche convaincante pour

répondre au manque d'infrastructures à long terme (dans un tel contexte et dans d'autres), quoiqu'il reste encore beaucoup à faire pour que les autorités approuvent un tel modèle et pour instituer des mécanismes favorisant la transition, qu'ils soient dirigés par la communauté ou financés publiquement. La collaboration avec les autorités publiques est plus fiable dans certaines situations que dans d'autres mais dans toutes les situations, les interventions d'éducation en situation d'urgence devraient donner priorité au rôle central des communautés et à la nécessité de travailler en coordination étroite avec les autres acteurs humanitaires.

La nature de courte durée de la plupart des financements de l'éducation en situation d'urgence reste un grand défi à surmonter, c'est pourquoi il faut continuer les efforts de plaidoyer auprès des bailleurs pour évoluer vers des financements flexibles et pluriannuels. L'un des objectifs fondamentaux de ce type d'intervention est de résoudre, du moins en partie, les problèmes de durabilité découlant de ces financements à court terme. Pour ce faire, ces interventions favorisent le volontariat, renforcent les compétences des capacités au cœur des écoles et créent des solutions génératrices de revenus, entre autres choses. Au Nigéria, où il semble raisonnable d'espérer que les autorités publiques prennent le relais de ces interventions, nous nous sommes concentrés sur des activités telles que le recrutement des enseignants et la création de salles de classe de manière à ce que les autorités locales puissent les poursuivre à l'avenir. En RDC, où l'administration publique demeure fragile à court et moyen terme, nous nous concentrons avant tout sur le renforcement des communautés à l'intérieur et autour des écoles afin d'accroître leurs ressources et d'améliorer les normes de gestion et d'enseignement de manière durable.

Thea Lacey thea@street-child.co.uk

Responsable de programme pour les Grands Lacs, Street Child www.street-child.co.uk/democratic-republic-of-congo

Marcello Viola marcello@street-child.co.uk

Directeur de programme, Street Child Nigeria www.street-child.co.uk/nigeria

1. En 2007, l'organisation Children in Crisis a établi un partenariat avec EMI en RDC et mené à bien les activités pour la période 2016-17 analysées dans le présent article. Children in Crisis a fusionné avec Street Child début 2018.
2. Children in Crisis (2015) Étude d'évaluation de référence
3. ACAPS (2017) *Joint Education Needs Assessment: Northeast Nigeria* bit.ly/ACAPS-Education-Needs-NENigeria-2017

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

Jordanie : une politique éducative en transition

Julie Chinnery

Alors que le secteur de l'éducation en Jordanie passe d'une phase de réponse humanitaire à une phase de développement, l'absence de planification en vue d'une transition appropriée risque d'aboutir à l'exclusion de certains groupes d'apprenants.

Dans la plupart des cas, la meilleure façon de passer d'une phase de réponse humanitaire à une phase de développement n'est pas clairement identifiable immédiatement. Bien que le secteur de l'éducation ait publié des directives décrivant le processus de planification de la transition dans des « situations difficiles et affectées par une crise »¹, dans de nombreux contextes identifier collectivement et se mettre d'accord sur les besoins et les meilleurs moyens d'aller de l'avant reste un défi qui dépasse les capacités et la coordination des parties prenantes du secteur (notamment du gouvernement, des donateurs et des praticiens tant internationaux que locaux) ce qui a pour résultat de ne pas tenir compte de certains éléments clés de cette période de transition.

S'agissant de cette transition en Jordanie, l'approche clé du secteur de l'éducation reposait initialement sur un plan stratégique doté d'un cadre humanitaire et repose désormais sur un plan clairement axé sur le développement. Le plan initial (le chapitre sur l'éducation dans le Plan d'intervention jordanienne, PIJ)² a été élaboré par le ministère de l'Éducation en collaboration avec des partenaires humanitaires nationaux et internationaux. Le nouveau plan (Plan stratégique national de l'éducation du ministère de l'Éducation 2018–2022, PSE³) a été préparé par le ministère en consultations limitées avec d'autres acteurs. La transition du premier au deuxième plan a été relativement abrupte et l'attention accordée à ce qui se passe au cours de cette période entre les deux plans – celle où nous en sommes actuellement – est insuffisante. Dans la situation actuelle, les besoins mis en évidence dans le premier plan persistent, mais le nouveau plan n'indique pas comment continuer à les satisfaire.

En outre, des différences sont constatées dans la manière dont les deux documents définissent certains termes clés. Par exemple, le groupe cible du chapitre sur l'éducation du PIJ est identifié de manière générale comme comprenant « les enfants, les adolescents et les jeunes ». Au début de l'intervention humanitaire, l'idée était que tous les enfants pouvaient potentiellement intégrer le système éducatif formel, que ce soit

de manière formelle à l'école ou dans le cadre d'une formation professionnelle ou supérieure, et tous les enfants relevaient du ministère de l'Éducation. Cependant, avec la prolongation de la crise et la modification des priorités et des politiques nationales en matière d'éducation, la rhétorique de l'intervention a remplacé le terme enfant par élève, de sorte que sont inclus seulement ceux déjà intégrés au système du ministère de l'Éducation, à savoir ceux qui sont inscrits dans l'éducation formelle, non formelle, supérieure ainsi qu'au sein d'une filière unique d'enseignement professionnel ; l'enseignement informel et d'autres formes d'enseignement professionnel ne relevant pas de ce système.

Les groupes vulnérables

En conséquence, ce sont les enfants extérieurs au système qui sont les plus vulnérables. Ils appartiennent à deux catégories : dans la première se trouvent des enfants exclus du système pour des raisons comme la pauvreté de leur famille (pouvant entraîner le travail des enfants ou le mariage précoce). Ce groupe comprend en grande partie des adolescents et inclut des Jordaniens vulnérables. Les besoins de ce groupe constituaient autrefois une préoccupation essentielle du secteur de l'éducation, mais ils ne reçoivent plus le même niveau d'attention ; parallèlement, la responsabilité de ce groupe n'a pas été clairement transférée au PSE (ni à aucun autre secteur ou ministère). Ces adolescents risquent de disparaître des priorités nationales à moins qu'un autre ministère n'assume directement cette responsabilité ; ce ministère pourrait être celui du Développement social, même si sa capacité de satisfaire de tels besoins supplémentaires ne semble pas évidente. Ces enfants risquent donc de se retrouver sans aucune option en matière d'éducation et avec une protection très limitée.

La deuxième catégorie à risque est constituée par ceux qui suivent des programmes d'éducation informelle agréés. Ces enfants disposent actuellement de deux options agréées au niveau national : une pour les 9–12 ans et l'autre pour les garçons de 13 à 18 ans et les filles de 13 à 20 ans. Ces options informelles ont été inscrites dans le

PIJ, mais parce que le ministère de l'Éducation ne dispose pas des capacités nécessaires pour gérer l'un ou l'autre programme, leur mise en œuvre a été sous-traitée à des partenaires du secteur. Bien que les besoins de ce groupe apparaissent dans le nouveau plan d'intervention, le manque de capacité du PSE signifie qu'ils ne constituent pas une priorité. De plus, les élèves engagés dans ce type de programmes ne sont pas autorisés à suivre les cursus des années supérieures d'études requises pour terminer des études supérieures agréées. De ce fait, l'efficacité de ces programmes et leur pertinence par rapport aux besoins des enfants dans le contexte actuel sont entièrement remises en doute, de même que leur efficacité en tant que voie menant à l'enseignement supérieur formel. De plus, en l'absence d'une volonté inscrite dans le PSE de réviser le cadre politique qui régit la formation professionnelle des réfugiés, les voies sont peu nombreuses voire inexistantes pour les adolescents déscolarisés. Une période de transition désignée comme telle et mieux conçue entre les deux plans aurait pu permettre de renforcer les capacités du ministère de l'Éducation afin de répondre aux besoins de ce groupe en matière d'éducation.

En outre, alors que les enfants eux-mêmes sont les principaux bénéficiaires des services proposés par le PIJ, le bénéficiaire principal du PSE est désormais le ministère de l'Éducation lui-même – à la fois sur les plans technique et financier. Dans le cadre d'un Accord de financement conjoint (AFC), les principaux donateurs du secteur de l'éducation ont mis en commun leurs fonds afin de fournir un appui budgétaire direct au ministère de l'Éducation pour la mise en œuvre du PSE. Dans le cadre du PIJ, le ministère ne recevait qu'un pourcentage des fonds entrants dans le pays, destinés à soutenir les réfugiés ; l'AFC, en revanche, investit directement dans le gouvernement et les services. Le ministère de l'Éducation dispose ainsi d'un financement plus flexible et plus prévisible, à l'évidence nettement plus favorable au ministère mais pas nécessairement aux besoins des enfants. L'approche que constitue l'AFC – largement dictée par les objectifs d'efficacité de l'aide – est parfaitement logique pour certains aspects de l'intervention prolongée en Jordanie, comme la planification de l'éducation à l'échelle de l'ensemble du secteur, la formation des enseignants ou la gestion des données. Cependant, en adoptant cette approche, les fonds comme les priorités sont écartés des besoins qui persistent en dehors du système scolaire formel. Une approche plus

structurée est nécessaire durant cette période de chevauchement du PSE et du PIJ afin de garantir le financement et le traitement de tous les besoins selon des calendriers concomitants.

Pourquoi les cadres transitionnels sont-ils importants ?

Les crises de déplacement durent plus longtemps et les réponses qu'elles engendrent – comme dans le cas de la Jordanie, pays à revenu intermédiaire inférieure doté d'un mandat et de capacités gouvernementales solides – deviennent de plus en plus complexes sur le plan politique et reçoivent un financement international plus important. Au niveau international, on reconnaît de plus en plus l'importance d'opérer une transition entre la phase de réponse humanitaire et la phase de développement, mais les directives et les cadres internationaux en la matière restent sujets à interprétation et contextualisation, et la capacité de s'y conformer dépend de la poursuite d'un financement continu à destination des acteurs les mieux placés pour répondre aux différents besoins. Dans le contexte actuel en Jordanie, les agences de première ligne ont du mal à défendre l'ensemble des besoins en matière d'éducation alors qu'une réforme systémique est en cours de mise en œuvre.

Produire un changement systémique est un processus lent et à long terme. Les enfants vulnérables ont besoin de soutien maintenant ou risquent de ne pas bénéficier du tout d'une intégration au système éducatif. Les réponses humanitaires et les actions en faveur du développement ne doivent pas nécessairement être binaires : moyennant une planification structurée, il est possible de se mettre d'accord sur des résultats escomptés et collectifs de manière à répondre aux besoins humanitaires tout en réduisant les risques et la vulnérabilité des personnes et des systèmes. Les secteurs qui poursuivent une transition de l'humanitaire vers le développement devraient prendre en compte ce qui suit :

- Des cadres transitionnels et un récit commun sont nécessaires pour fournir une structure qui fonctionne clairement dans le temps et pour aborder de manière globale les problèmes complexes en jeu dans un contexte prolongé. Un cadre transitionnel doit inclure des objectifs nationaux à moyen et à long terme pouvant être financés de la même manière.
- Les stratégies doivent être élaborées en consultation avec un large éventail de parties

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

prenantes, pas seulement les ministères et les donateurs, mais aussi, par exemple, avec ceux qui reçoivent l'assistance et ceux qui dispensent des services éducatifs, y compris des organisations non gouvernementales nationales et internationales.

- Les accords sur les rôles et les responsabilités des différents acteurs doivent être clairs et doivent inclure des plans et des délais pour transférer les interventions qui répondent à des besoins que le plan de développement n'envisage pas vers d'autres secteurs ou ministères.
- Les plans humanitaires doivent accorder suffisamment de temps et de ressources aux ministères concernés pour renforcer leurs capacités et répondre à tous les besoins identifiés dans le plan de développement.
- Les partenaires gouvernementaux confrontés à des crises prolongées doivent

bénéficier d'un développement suffisant de leurs capacités tant dans le domaine des approches de transition/ redressement que de développement.

- Toutes les réponses, qu'elles soient humanitaires, transitionnelles ou de développement, doivent avoir en commun de « ne pas nuire ».

Julie Chinnery julie.danielle.chinnery@nrc.no

Spécialiste de l'éducation, Conseil norvégien pour les réfugiés, Jordanie www.nrc.no

Cet article est écrit à titre personnel et ne représente pas nécessairement l'opinion du Conseil norvégien pour les réfugiés.

1. UNESCO Institut international de planification de l'éducation (2016) *Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation* bit.ly/UNESCO-Transitional-Plan-Preparation-2016-FR
2. Ministère de la Planification et de la coopération Jordan *Response Plan for the Syria Crisis 2018–2020* www.jrpsc.org/
3. Ministère de l'Éducation (2018) *Education Strategic Plan 2018–2022* bit.ly/EducationStrategicPlan-Jordan-2018-22

Appliquer une théorie d'apprentissage pour façonner un « bon apprentissage » en situation d'urgence : l'expérience de Dadaab au Kenya

Allyson Krupar et Marina L Anselme

L'application rétrospective d'une théorie d'apprentissage à un programme éducatif non formel destiné aux jeunes montre comment il est possible d'utiliser ce type de théorie pour évaluer l'apprentissage dans divers programmes d'éducation en situation d'urgence et comment l'inclusion de ces théories au moment de l'élaboration des programmes peut contribuer à en garantir la qualité et la pertinence.

Les organismes humanitaires et les bailleurs ont rarement l'occasion d'étudier en profondeur le déroulement de l'apprentissage et le type d'apprentissage acquis suite à un programme d'éducation en situation d'urgence. Toutefois, en l'absence de base théorique, un programme peut se révéler moins efficace à renforcer les capacités des apprenants à impulser des changements sociaux positifs ou à poursuivre leurs aspirations professionnelles.

Nous avons appliqué rétrospectivement une théorie d'apprentissage à un projet ciblant les jeunes dans le camp de réfugiés de Dadaab au Kenya. Ce projet, intitulé Renforcer les capacités des jeunes pour favoriser le changement social (Youth Capacity Building for Social Change), a été lancé par RET en 2012 dans l'objectif d'autonomiser les jeunes réfugiés désavantagés âgés de 14 à 24 ans et de renforcer

leur engagement social par une participation active à des projets et à des initiatives dirigées par la communauté, initialement ciblées sur l'exercice du droit à l'éducation des enfants¹.

Les participants au programme ont assisté à une formation de cinq jours au cours de la première année, suivie d'une formation de consolidation de trois à cinq jours au cours de la deuxième année. Ensuite, une sélection de représentants des jeunes a eu l'occasion de développer des fonctions de leadership et d'éducateurs pour leur pairs au sein de leurs associations et de leurs communautés respectives. Ce programme incluait les sujets suivants : développement de la communauté basée sur les actifs², compétences de résolution des conflits et partenariats jeunes–adultes. Dans le cadre du programme de développement de la communauté basée sur les actifs, les apprenants ont identifié

les besoins et les problèmes touchant leur communauté ainsi que les actifs communautaires disponibles, dans l'objectif d'élaborer des projets communautaires pour résoudre les problèmes identifiés. Les jeunes ont ensuite reproduit le programme de formation auprès de leur pairs en endossant le rôle de pair éducateur, puis ils ont dirigé la conception, la planification et la mise en œuvre de projets de changement social au sein de leur communauté avec l'appui et les conseils du personnel de terrain de RET International.

Le bon apprentissage

La théorie du « bon apprentissage »³ de Michael Newman intègre plusieurs aspects différents de l'apprentissage, qu'il appelle : instrumental, communicatif, affectif, interprétatif, essentiel, critique, politique, passionné et moral. Nous avons analysé le projet RET et ses résultats à la lumière de chacun de ces aspects, en reliant la théorie des types d'apprentissage au mode d'apprentissage réellement suivi par les jeunes apprenants tout au long du projet et aux lacunes d'apprentissage identifiées.

Apprentissage instrumental : Cet aspect concerne le contenu basé sur les compétences, illustré dans le présent cas par les jeunes réfugiés qui apprennent à rédiger de brèves propositions, à élaborer des plans d'activité, à conduire un suivi et une évaluation, et à établir des rapports sur les activités et leurs résultats, en communiquant aux autres en langue anglaise. Ainsi, la majorité de l'apprentissage instrumental

s'apparente à encourager les jeunes à s'engager auprès de leur communauté pour y endosser des rôles de planification et de leadership.

Apprentissage communicatif, affectif et passionné : Ce type d'apprentissage est basé sur les relations, sur le comportement social (apprentissage communicatif) et sur l'interprétation que les apprenants donnent à leurs émotions et les actions qui en découlent (apprentissage affectif et passionné). Les jeunes de Dadaab sont souvent sous-représentés dans les positions de leadership au sein de la communauté, qui sont traditionnellement occupées par les aînés. Cet aspect de l'apprentissage impliquait de développer les compétences en leadership des apprenants et leur engagement auprès de leur communauté, pour leur permettre de savoir mieux se présenter et présenter les autres aux membres plus âgés de la communauté, en particulier aux détenteurs de pouvoir, aux autres jeunes et plus généralement aux résidents du camp. La discussion organisée dans le cadre de cette formation a permis de remettre en question les idées fausses concernant les jeunes et d'encourager les apprenants à valoriser le point de vue des autres membres de la communauté. Toutefois, il s'est avéré difficile d'identifier des preuves tangibles d'apprentissage affectif et passionné.

Apprentissage interprétatif : Ce type d'apprentissage se rapporte à la conscience de soi : se comprendre soi-même dans le monde et comprendre comment les autres nous perçoivent.

Pour les jeunes de Dadaab, il s'agissait également de mieux comprendre ce qu'ils pouvaient faire, en tant que jeunes réfugiés, au sein des systèmes dans lesquels ils vivent afin de contribuer à impulser le changement social – un aspect particulièrement important au vu des schémas de dépendance reconnus entre les réfugiés et les prestataires de services. La formation au développement de la communauté basée sur les actifs commence par l'identification des



Des jeunes réfugiés en pleine discussion avec un animateur éducatif à Dadaab.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

actifs individuels (discussions sur les atouts et les faiblesses personnels) puis élargit sa portée pour inclure le groupe et la communauté.

Apprentissage essentiel : L'apprentissage essentiel est la compréhension de ce que Newman décrit comme la « signification, valeur et beauté (ou autre) symboliques chez les personnes, les objets et les événements » : une appréciation d'autant plus importante au vu des tensions entre les diverses communautés de Dadaab. Dans le cadre de l'apprentissage essentiel, les apprenants sont parvenus à identifier les changements au sein des camps et l'importance de leur travail au sein de leur propre communauté pour apporter ces changements, notamment par le biais du développement de la communauté basée sur les actifs. Bien que nous ayons observé quelques signes indiquant que les apprenants commençaient à apprécier les membres de leur communauté qui n'étaient pas comme eux et qu'ils agissaient comme des médiateurs, notamment en cas de désaccord entre d'autres jeunes, il s'est avéré difficile d'identifier quelques preuves tangibles d'apprentissage essentiel dans le cadre du programme.

Apprentissage critique : Cet aspect porte sur la manière dont les apprenants comprennent les relations de pouvoir. Dès le début du programme, la question des dynamiques de pouvoir dans les camps (où les jeunes sont souvent exclus des processus décisionnels) a été abordée en encourageant l'établissement de relations jeunes-adultes par le biais de formations et d'activités spécifiques (par exemple, des forums jeunes-adultes). Afin de donner plus de voix à la communauté (et d'ouvrir la voie à un éventuel rapatriement), les jeunes ont été encouragés à se considérer comme des leaders actuels mais aussi des leaders futurs. Cependant, alors que les projets d'action sociale établis par les jeunes formés étaient initialement consacrés à l'amélioration de l'accès à l'éducation, ils ne se sont pas attaqués aux causes profondes de l'abandon scolaire des enfants dans les contextes d'urgence. Ils se sont plutôt attachés à encourager les enfants à revenir à l'école lorsqu'ils n'avaient pas été en mesure de s'y rendre à un moment particulier. Les apprenants n'ont pas pris en compte, par exemple, les conditions dans lesquelles les enfants avaient initialement quitté l'école et pourquoi le système scolaire actuel était incapable de retenir les enfants vulnérables et de répondre à leurs besoins particuliers, ce qui semble indiquer qu'ils ont approché le problème

avec des idées préconçues plutôt qu'avec un esprit ouvert vis-à-vis de l'expérience des autres ou en faisant preuve d'une compréhension critique des relations de pouvoir dans la vie des autres.

Apprentissage politique : L'aspect politique du « bon apprentissage » se rapporte aux éléments du processus de compréhension du pouvoir dans la communauté et à la capacité d'action des membres de la communauté. Toutefois, il est apparu que le statut de réfugié des apprenants s'est traduit par une restriction de leur apprentissage politique et critique. Par exemple, bien que les apprenants aient mobilisé la communauté autour de la question du faible niveau de rétention des enfants à l'école, cette question a été uniquement étudiée au niveau de la famille et de l'individu plutôt qu'en référence aux systèmes politiques de Dadaab ou à l'absence de continuité entre le financement humanitaire et le financement du développement dans le secteur de l'éducation⁴. Les jeunes réfugiés participant au projet ne se croyaient pas capables, en tant que réfugiés, de changer les systèmes, si bien qu'ils se sont concentrés sur des questions plus immédiates à portée de leur contrôle. Les planificateurs du programme pourraient par exemple étudier davantage les limitations préexistantes, qu'elles soient systémiques ou auto-imposées, qui restreignent la capacité des apprenants à appréhender les éléments critiques et politiques du programme.

Apprentissage moral : Cet aspect s'articule autour des questions du bien et du mal : comment les apprenants émettent des jugements et évaluent les situations ; dans ce cas, comment les apprenants tirent leurs propres conclusions à propos de la marginalisation et des différends au sein de la communauté, et à propos de la collaboration entre les associations de jeunes et au sein de celles-ci. Des acquis d'apprentissage moral ont été mis en évidence dans les projets dirigés par les jeunes, dans lesquels les participants ont souligné l'importance de l'éducation, le refus des drogues et la nécessité de résoudre les conflits entre groupes et entre personnes.

Recommandations

Le projet Renforcer les capacités des jeunes pour favoriser le changement social de RET ne s'est pas employé à appliquer les dimensions d'apprentissage de Newman, si bien que cette évaluation n'est rien d'autre qu'un exercice académique rétrospectif. Toutefois, l'application de cette théorie à l'étape de planification aurait

peut-être permis aux planificateurs de réfléchir plus profondément aux différents éléments qui constituent un « bon apprentissage » et à la manière dont ces éléments pourraient permettre au programme d'atteindre un plus grand nombre de ses objectifs.

Mais que cette théorie d'apprentissage ait été appliqué ou non avant la conception du projet, il est évident que, pour les jeunes réfugiés de Dadaab, les restrictions de leurs mouvements conjuguées au manque d'éducation de qualité disponible durant l'enfance jusqu'à l'âge adulte, mais aussi au manque d'opportunités de développement, auraient de toute façon entravé leurs possibilités de développer pleinement les dimensions d'apprentissage politique et critique de Newman. Ainsi, une reproduction de ce type d'étude dans des contextes où les réfugiés ont un meilleur accès à l'éducation, à l'emploi et aux prestations de la société d'accueil pourraient permettre d'évaluer de manière plus complète dans quelle mesure les contextes structurels ont un impact sur le bon apprentissage, tel que défini dans la théorie de Newman.

La principale recommandation tirée de cet exercice est d'encourager une plus grande application des théories de l'apprentissage au cours de la formation des praticiens et durant l'élaboration des programmes éducatifs, formels ou non. Nous reconnaissons que les organisations non-gouvernementales (ONG) ne sont pas toujours en mesure de donner priorité à la forme que revêt l'apprentissage dans leurs programmes (au vu des contraintes temporelles, de l'isolement et d'autres difficultés fréquentes dans les contextes d'urgence) mais nous leur suggérons de renforcer leurs capacités internes spécialisées dans l'apprentissage ou de travailler avec des spécialistes de l'éducation au moment de l'élaboration de leurs programmes (mais aussi de la mise en œuvre puis du suivi et de l'évaluation), notamment en traduisant les principaux aspects de telles théories en indicateurs de performance mesurables, même dans les contextes d'urgence.

Nous recommandons que les bailleurs assurent une fonction de soutien pour accroître l'efficacité des programmes en investissant explicitement dans l'application de théories d'apprentissage. Cette approche pourrait se refléter dans les critères d'évaluation des bailleurs et dans l'affectation de fonds spécifiques ; les bailleurs pourraient également organiser ou parrainer des événements et des groupes de travail dans lesquels les praticiens, les bailleurs et d'autres parties prenantes clés se réunissent pour dialoguer pour

définir des directives, des feuilles de route et des méthodologies afin d'intégrer la théorie de l'apprentissage à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des programmes d'éducation en situation d'urgence.

D'autres études sont nécessaires pour comprendre comment permettre l'apprentissage affectif et passionné dans le cadre de l'éducation en situation d'urgence et de l'éducation des réfugiés. Bien qu'elle soit moins quantifiable que les autres aspects de la théorie de l'apprentissage de Newman, la réalisation de ces objectifs d'apprentissage pourrait renforcer l'efficacité des programmes éducatifs, en particulier de l'éducation sensible aux conflits. En outre, il est indispensable que les praticiens, les apprenants, les enseignants et les autres personnels éducatifs dans les situations d'urgence puissent éclairer la théorie qui façonne leurs programmes éducatifs et les objectifs qu'ils ambitionnent d'atteindre.

Alors que les urgences évoluent et que l'environnement d'apprentissage change, les programmes éducatifs doivent eux aussi s'adapter. Cette étude démontre que le « bon apprentissage » est possible dans les situations d'urgence, et qu'il peut être intégré à un processus visant à développer le pouvoir d'action des personnes et des communautés, à donner une voix aux jeunes marginalisés et, dans le meilleur des cas, à œuvrer pour faire évoluer les systèmes locaux, nationaux et internationaux qui engendrent la marginalisation.

Allyson Krupar akrupar@savechildren.org
Spécialiste senior de la recherche en apprentissage,
Save the Children www.savethechildren.org

Marina L Anselme m.anselme@theret.org
Directrice technique, RET International
www.theRET.org

1. Après la première année du projet centrée sur l'éducation, les jeunes se sont attachés à d'autres questions, y compris la consolidation de la paix, l'atténuation des conflits et la prévention des violences basées sur le genre.
2. Kretsmann J P et McKnight J L (1993) « Introduction » dans Kretsmann J P et McKnight J L (Eds) *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*, Institute for Policy Research, Northwestern University.
3. Newman M (2010) « Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts », *Adult Education Quarterly*, 62, 1: 36-55. Sa théorie complète les directives sur l'éducation sensible aux conflits de l'INEE en ce qui concerne l'établissement de « nouvelles identités positives au sein de la communauté » et la mobilisation des ressources. Explications et outils sur www.ineesite.org/en/conflict-sensitive-education.
4. Le cycle de financement actuel, d'une durée d'un an, n'est pas propice à la planification et à la mise en œuvre de réponses complètes et durables aux besoins éducatifs des réfugiés. Les programmes sont principalement définis par les bailleurs au lieu d'être définis par les besoins des apprenants.

Espaces amis des enfants : renforcer leur rôle dans l'amélioration des résultats d'apprentissage

Gurvinder Singh et Charlotte Tocchio

Apporter un soutien psychosocial aux enfants par le biais d'espaces spécifiquement adaptés peut améliorer les résultats d'apprentissage des enfants. Cependant, pour que cela soit efficace les approches doivent être plus localisées et initiées par des partenariats et doivent tenir compte également des spécificités de genre tout en renforçant les dispositifs de suivi et d'évaluation.

Le bien-être psychosocial des enfants est directement lié à leur capacité d'apprendre. Dans les contextes de conflit et de crises humanitaires, les espaces amis des enfants (aussi appelés espaces accueillants ou d'accueil pour les enfants et espaces adaptés aux enfants – ci-après « EAE ») peuvent promouvoir le bien-être psychosocial et fournir un espace d'apprentissage sans danger, mais des recherches ont montré que leur qualité, leur pertinence, leur efficacité et leur durabilité varient considérablement¹. Ils sont trop souvent mis en place pendant de longues périodes sans être progressivement discontinués ou convertis dans des modèles durables et pertinents. En outre, ils peuvent trop facilement devenir des endroits où taper dans un ballon et dessiner devient le seul objectif au détriment d'un soutien psychosocial ciblé, réfléchi et basé sur la recherche. Des parties prenantes importantes telles que les enseignants locaux, les administrateurs d'école, les parents et les dirigeants de la communauté peuvent être exclues de la planification, affaiblissant ainsi la relation entre les EAE et l'amélioration des résultats d'apprentissage.

Cependant, bien que les EAE ne constituent pas une réponse complète en soi, ils peuvent être des outils importants pour améliorer les résultats d'apprentissage. L'expérience acquise par les Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge dans des contextes nationaux spécifiques met en évidence un certain nombre de leçons qui soulignent la nécessité que les approches soient localisées, dirigées par des partenariats, adossées sur des capacités existantes et qu'elles offrent aux enfants des espaces sûrs. Cela permet aux enfants de renforcer de manière significative leur résilience et leur procure suffisamment de stabilité pour pouvoir se concentrer sur l'éducation pendant une crise humanitaire.

Yémen

Depuis 2015, l'insécurité et l'instabilité au Yémen ont forcé environ 2,8 millions de civils à fuir leur domicile. Les conséquences du conflit ont été particulièrement difficiles pour

les enfants. Des bénévoles locaux signalent que les élèves au Yémen se sentent déconnectés de l'école et ne sont pas suffisamment motivés pour poursuivre leurs études. Les enfants sont submergés par le conflit et ne se sentent pas en sécurité en entendant le son des bombes et des avions de guerre. Ils risquent d'être tués sur le chemin de l'école et de nombreux parents choisissent de garder leurs enfants à la maison.

Au moins un demi-million d'enfants ont été déscolarisés depuis l'intensification du conflit en 2015. De plus, il existe une grave pénurie d'enseignants et 2 500 écoles sont inutilisables parce qu'elles ont été endommagées ou détruites, utilisées à des fins militaires ou transformées en abris pour personnes déplacées. Le manque d'accès à l'éducation a également poussé les enfants et les familles vers des alternatives dangereuses comme le mariage précoce, le travail des enfants ou le recrutement comme combattants.

Pour tenter de remédier à ce manque d'accès, le Croissant-Rouge a d'abord évalué les besoins, en consultation avec le ministère de l'Éducation. Ensuite, 118 bénévoles du Croissant-Rouge et 133 enseignants de 40 écoles ont été formés pour qu'ils puissent dispenser un soutien psychosocial, et des EAE ont été créées dans chacune de ces écoles afin de fournir un lieu où filles et garçons peuvent accéder à un soutien psychosocial, jouer à des jeux, acquérir des techniques de protection (telles que : obtenir de l'aide et se mettre en sécurité) et se familiariser avec des sujets tels que les droits de l'enfant et la prévention du mariage des enfants. Dans les EAE, l'accent est mis sur l'éducation par les pairs, car les écoles et le Croissant-Rouge estiment que les activités dirigées par les jeunes eux-mêmes sont le meilleur moyen de maximiser l'impact. Par exemple, des enfants de l'EAE dirigent des assemblées scolaires et jouent des pièces de théâtre pour mettre en lumière les problèmes psychosociaux et de protection. De plus, les bénévoles ont organisé des sessions de soutien psychosocial pour des enfants d'âges différents. Près de 5 000

filles et garçons (et 350 adultes) ont bénéficié de ces services chaque mois grâce au projet lancé en 2016 et qui se poursuit encore aujourd'hui.

Kenya

La vie est dure pour les migrants et les réfugiés vivant dans des quartiers d'installation informelle des centres urbains du Kenya – et peut-être particulièrement pour les enfants qui vivent dans des conditions de pauvreté et de surpeuplement, qui rencontrent des difficultés d'accès à l'école, qui parfois doivent travailler et sont confrontés au risque toujours présent de la violence sexuelle et sexiste. En réponse, la Croix-Rouge du Kenya s'est associée à 30 écoles pour organiser des EAE dans des écoles où filles et garçons âgés de 11 à 14 ans acquièrent de nouvelles compétences, organisent des activités sociales et ont accès au soutien psychosocial fourni par environ 40 bénévoles de la Croix-Rouge. Les bénévoles sont des conseillers professionnels qui organisent des activités conçues pour renforcer l'estime de soi, la conscience de soi et la confiance. Ils sont également pour ses enfants une personne à qui parler, leur offrent des conseils et les aident à accéder aux services de protection sociale et de santé via les organisations non gouvernementales locales. Ces partenariats avec les écoles servent plus de 3 000 enfants chaque année.

De jeunes bénévoles complètent le travail des conseillers en partageant les connaissances et les compétences – par le biais d'ateliers et d'événements scolaires tels que le mentorat après l'école – qui aident les enfants à se sentir plus en sécurité et à être plus résilients. Ils servent également de lien entre la Croix-Rouge, les écoles et les parents, notamment en organisant des réunions scolaires avec les parents et d'autres éducateurs afin de les aider à trouver des moyens d'améliorer l'apprentissage et le bien-être psychosocial des enfants.

Des questions sur les EAE

L'impact mesurable et la durabilité de tels projets restent discutables. Parmi les obstacles à la mesure des interventions il convient de mentionner le manque de planification pour intégrer l'évaluation dès le démarrage des projets, des ressources financières limitées au niveau des projets, un manque de professionnels locaux expérimentés dans l'évaluation, le temps requis pour le faire, le roulement constant des participants dans et hors des projets, et la situation de sécurité imprévisible de nombreux endroits difficiles d'accès. En outre, la relation entre bien-être psychosocial et résultats d'apprentissage chez les enfants en situation

de crise repose toujours sur une observation générale et nécessite un examen plus approfondi.

L'absence de programmation sexospécifique est un problème que l'on retrouve dans de nombreux EAE qui souhaitent améliorer les résultats psychosociaux. Selon notre expérience, les enfants sont trop souvent vus et traités selon une approche qui ne tient pas suffisamment compte des spécificités liées au genre. Cela aboutit à des projets qui passent à côté d'éléments psychosociaux importants, ne reconnaissent pas l'intégralité des besoins des enfants et peuvent de ce fait perpétuer des inégalités de pouvoir et une discrimination fondées sur le genre. Une analyse sexospécifique des projets psychosociaux et éducatifs – au cours de leur planification et de leur évaluation – est nécessaire pour résoudre ce type de problèmes.

La Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (FICR), en partenariat avec World Vision International, a développé une nouvelle boîte à outils à l'intention des EAE qui s'appuie sur une série d'évaluations conduites par World Vision et sur un examen par la FICR des enseignements tirés de programmes d'EAE mis en œuvre en situation d'urgence². La FICR a également publié une nouvelle étude sur la nécessité d'améliorer la protection des enfants non accompagnés et séparés contre la violence sexuelle et sexospécifique dans des lieux difficiles d'accès³. Ces résultats renforcent encore la nécessité de garantir le bien-être psychosocial des enfants pour qu'ils/elles puissent avoir accès aux services de base, y compris à la protection et à l'éducation. Promouvoir le bien-être psychosocial des enfants grâce à l'utilisation d'EAE leur permet de passer du temps à apprendre et à acquérir les compétences nécessaires pour gérer les défis auxquels ils sont confrontés et pour obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage dans des contextes humanitaires, notamment dans des situations de déplacement.

Gurvinder Singh gurvinder.singh@ifrc.org

Conseiller principal, Protection mondiale de l'enfant

Charlotte Tocchio charlotte.tocchio@ifrc.org

Coordinatrice mondiale, Éducation en contexte humanitaire

Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge www.ifrc.org

1. World Vision (2015) Evaluation of Child Friendly Spaces bit.ly/WVI-CFS-2015

2. Boîte à outils : <http://pscentre.org/archives/publication/child-friendly-spaces>; Évaluation des enseignements tirés : bit.ly/IFRC-CFS-Lessons-2017

3. FICR (2018) *Alone and Unsafe: Children, migration and sexual and gender-based violence* bit.ly/IFRC-Alone-unsafe-2018

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

Éducation des réfugiés en Grèce : intégration ou ségrégation ?

Giorgos Simopoulos et Antonios Alexandridis

La fermeture de la route des Balkans au printemps 2016 a coïncé environ 21 000 enfants en Grèce. Bien que des politiques éducatives aient été élaborées pour intégrer ces enfants dans le système éducatif grec, elles ont aussi parfois abouti à leur ségrégation.

En mars 2016, le ministère grec de l'Éducation a été chargé de formuler un plan d'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif. Trois options ont été proposées :

- intégrer l'ensemble des élèves réfugiés dans les écoles publiques en leur fournissant un appui basé sur le cadre institutionnel existant pour les élèves issus de familles migrantes ;
- créer des structures éducatives spéciales dans les centres de réception où vivent les réfugiés ;
- mettre en place un système de passerelle entre les deux premières options.

On aurait pu s'attendre à ce que les autorités grecques s'appuient sur leurs plus de 25 années d'expérience de l'intégration des élèves migrants, par exemple l'élaboration de mécanismes de soutien comme les classes d'accueil, et sur l'expérience et les compétences acquises par les enseignants dans des environnements pédagogiques bilingues. Ces expériences auraient pu être mises à profit pour soutenir et renforcer l'intégration, l'inclusion et les interactions interculturelles. Conscients de la valeur de cette expérience, un nombre considérable d'éducateurs, de groupes de solidarité et de communautés de militants soutenaient l'inscription immédiate de tous les élèves réfugiés dans les écoles publiques, sans exception.

Cependant, le ministère de l'Éducation, qui détient le pouvoir de décision ultime, a choisi de créer un système de cours dispensés l'après-midi au sein des écoles publiques, créant ainsi un système scolaire distinct pour un groupe d'élèves particulier. L'année scolaire 2016-17 a été désignée comme année de « pré-intégration » ou de « transition », au cours de laquelle les actions suivantes ont été menées :

- élaboration de programmes d'enseignement préscolaire dans les centres de réception ;
- création de structures d'accueil pour l'éducation des réfugiés (SAER) destinées aux enfants vivant en centre d'accueil¹ ; ces structures seraient en opération dans les

écoles primaires et secondaires voisines, dispensant des cours entre 14 heures et 18 heures, après la fin de la journée scolaire normale ;

- intégration des enfants réfugiés vivant en milieu urbain aux classes du matin ordinaires des écoles locales, avec l'appui des classes d'accueil.

L'objectif était que les élèves puissent finalement passer des SAER aux classes d'accueil des écoles publiques, soit lorsque leur famille serait transférée d'un centre d'accueil vers un logement urbain géré par l'HCR, l'agence des Nations Unies pour les réfugiés, soit après que les élèves aient terminé une année d'étude dans une SAER.

Défis rencontrés dans la pratique

Toutefois, un certain nombre de problèmes persistants sont apparus dès la première année de mise en œuvre des SAER. Pour une population qui, par définition, est en déplacement, le plan avait créé des structures inflexibles. Par exemple, les enseignants (dont la majorité était des suppléants à mi-temps) avaient été affectés à enseigner dans des SAER particulières si bien qu'ils ne pouvaient continuer d'enseigner aux élèves qui, par la suite, étaient relogés dans d'autres centres d'accueil où les conditions de vie étaient meilleures.

La planification puis la mise en service de ces SAER a également provoqué de nombreuses réactions négatives, quoique pour des raisons différentes. D'un côté, une partie du personnel enseignant était favorable à l'intégration complète des élèves réfugiés dans les écoles publiques formelles, sans aucune exception, soulignant les éventuels dangers que le développement d'un système parallèle pourrait créer. D'un autre côté, certains groupes de parents d'élèves ont manifesté des attitudes xénophobes et menacé d'occuper les écoles (certains d'entre eux sont même passé à l'acte).

Alors que les structures avaient été créées pour atténuer les tensions qui surviendraient si les élèves réfugiés étaient intégrés aux programmes

scolaires du matin, de nombreux incidents ont néanmoins eu lieu, parfois de nature violente. En revanche, les élèves réfugiés établis en milieu urbain ont été intégrés sans heurts dans les classes d'accueil et dans les programmes d'enseignement du matin, la plupart du temps sans incident notable, comme les autres élèves migrants qui les avaient précédés. Ainsi, le choix de ces écoles séparées, plutôt que d'aider à atténuer les réactions xénophobes, a eu pour effet de transformer en cible les écoles accueillant les SAER et de stigmatiser la population de réfugiés.

Les enseignants des structures ont peiné à créer un cadre élémentaire de normalité scolaire. Les pratiques de la vie dans un ghetto, comme c'était le cas dans les centres d'accueil, se perpétuaient dans l'expérience scolaire qui était tout aussi déconnectée de la normalité. En revanche, les élèves intégrés au programme scolaire ordinaire du matin étaient en mesure de participer aux pratiques scolaires, capables de coopérer et d'interagir. Et alors que les SAER distribuaient des certificats de présence, les écoles formelles offraient aux élèves un certificat de fin d'année qui facilitait leur passage dans la classe suivante ou du niveau primaire au secondaire.

Les acquis scolaires des élèves des SAER étaient très limités : sans interaction avec la communauté hellénophone, leurs compétences linguistiques ne se développaient pas, ce qui réduisait leur motivation et renforçait la médisance du public, qui les considérait simplement comme des personnes « en transit ». Les enseignants des écoles qui accueillait aussi bien les SAER l'après-midi que des élèves au sein de leurs programmes d'enseignement du matin semblaient être d'avis que les enfants qui participaient aux cours ordinaires, même ceux qui ne bénéficiaient pas d'un soutien spécial, couvraient plus de matières et en apprenaient plus que les élèves des SAER au cours de la même période.

Favorables aux réfugiés ou hostiles aux réfugiés ?

La sélection des écoles accueillant les SAER était basée sur un système de demande et de consentement informel, dans le cadre duquel certaines écoles ont été identifiées comme probablement « favorables aux réfugiés » et d'autres « hostiles aux réfugiés ». Les directeurs d'école et les directeurs régionaux de l'éducation (les directeurs des organes administratifs régionaux) devaient ensuite approuver formellement l'établissement d'une SAER

puis soumettre une proposition en vue de son acceptation finale par le Secrétaire général du ministère de l'Éducation. Les directeurs d'écoles ont également été autorisés à indiquer lorsqu'ils considéraient que le nombre de nouveaux élèves était trop élevé pour leur école – l'un des grands défauts de ce système de consentement informel, qui a abouti à la création de listes d'attente (parfois longues de plusieurs mois) pour les élèves réfugiés avant d'être affectés à une école au cours des années scolaires 2016–17 et 2017–18.

Bien que la loi permettait d'inscrire des élèves ne disposant pas de tous leurs papiers (indifféremment du statut juridique de leur famille en Grèce), l'inscription des élèves vivant dans des zones où ils étaient autorisés à assister aux programmes d'enseignement du matin s'est avérée, dans de nombreux cas, compliquée et pas toujours garantie. Par exemple, les élèves assistant aux cours du matin sont soutenus dans des classes d'accueil pendant 15 heures par semaine ; le reste du temps, ils assistent aux cours généraux de l'école dans l'objectif de s'intégrer progressivement dans le système scolaire primaire, dans un délai d'un à deux ans. Toutefois, en pratique, un nombre considérable d'élèves réfugiés prennent uniquement part aux classes d'accueil et certaines écoles ont décidé de les décourager d'assister aux cours généraux, alors même que ces élèves y sont officiellement inscrits. Dans de nombreux cas, cette approche a eu pour effet de transformer ces classes d'accueil en systèmes distincts, semblables aux SAER.

Idées fausses et réalité

Le développement des SAER s'est basé sur un certain nombre d'idées fausses. La première, c'est que les efforts entrepris étaient en quelque sorte sans précédent : que le grand nombre d'élèves était difficile à gérer, que leur intégration dans les programmes scolaires du matin engendrerait d'importantes réactions négatives et que ces élèves constituaient un groupe aux caractéristiques entièrement différentes des autres migrants qui avaient précédemment été intégrés dans le système éducatif grec. La seconde, c'était que ses élèves, puisqu'ils avaient quitté le système scolaire depuis plusieurs années (et que certains n'y avait même jamais été inscrits), auraient besoin d'au moins une année « préparatoire » avant de pouvoir être intégrés au programme scolaire formel du matin. Enfin, la troisième idée fautive était basée sur la conviction que les familles de ces enfants refusaient toute perspective d'intégration en Grèce, et que leur situation de transit et leurs

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

conditions de vie instables constituaient des obstacles à l'intégration scolaire de leurs enfants.

À l'exception de leurs conditions de vie instables et du vrai problème de la surpopulation scolaire dans certaines écoles du centre d'Athènes, aucune de ces idées n'a de base véritablement solide. Le nombre d'élèves réfugiés ne représente qu'un petit pourcentage des 150 000 élèves migrants qui ont été intégrés dans les écoles publiques depuis 1995, pour lesquels il n'a pas été jugé nécessaire de mettre en place un cadre éducatif spécial. Des milliers d'élèves venus de Syrie, d'Égypte, d'Afghanistan, d'Irak et du Pakistan ont été intégrés aux écoles grecques depuis 2000 sans qu'aucun cadre spécial ne soit créé pour leur éducation. En outre, au cours de l'année scolaire 2016–17, la plupart des centres d'accueil (à l'exception des grands centres tels qu'Elaionas ou Skaramagkas) ont organisé des cours de l'après-midi dans les SAER avec 40 à 100 élèves, un nombre qui aurait facilement pu être absorbé dans les cours d'accueil du matin dispensés par les écoles voisines.

Recommandations

Pour mettre fin à cette ségrégation, mais aussi pour résoudre le problème de la « génération perdue » des élèves dans les pays d'accueil des réfugiés, il convient de satisfaire les normes minimales suivantes :

- ne pas établir de SAER à moins qu'il n'existe aucune autre solution possible (par exemple, des grands centres de réception accueillant des élèves pouvant être absorbés par les écoles locales), et uniquement en tant que solution à court terme jusqu'à ce que les élèves concernés soient transférés dans les écoles du matin ;
- créer un plus grand nombre de classes d'accueil du matin, qui peuvent se dérouler durant les heures scolaires publiques et qui devraient bénéficier du soutien des enseignants et des travailleurs sociaux pour aider les élèves à s'intégrer (en dépit d'une augmentation de ce type de classe au cours de l'année scolaire 2018–19, les besoins demeurent importants) ;
- apporter un soutien institutionnel aux écoles et aux enseignants sous forme de formations et d'accès à des interprètes qui parlent la langue maternelle des élèves ;
- supprimer les obstacles entravant l'inscription des élèves n'ayant pas tous leurs

papers dans le secondaire supérieur et dans le tertiaire, et transformer cette approche en politique ;

- intégrer les enfants d'âge préscolaire au système éducatif préscolaire public ;
- garantir une transition progressive des élèves entre les classes d'accueil et les classes formelles.

Giorgos Simopoulos² giorgosimopoulos@gmail.com
Chercheur postdoctoral en éducation interculturelle,
Université de Thessaly <http://www.ece.uth.gr/main/>

Antonios Alexandridis
antoniosalexandridis86@gmail.com
Candidat de doctorat en anthropologie, Vrije
Universiteit Amsterdam <https://fsw.vu.nl/en/departments/social-and-cultural-anthropology>

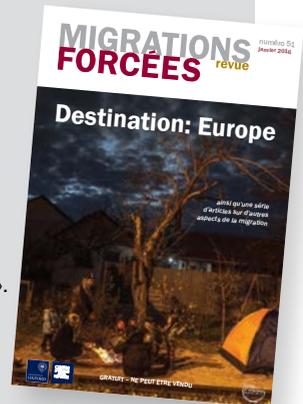
1. En Grèce, tous les centres de réception (à l'exception d'un centre à Athènes) sont situés hors des zones urbaines.
2. Le présent article est en partie basé sur une recherche postdoctorale non publiée rendue possible par une bourse de la Fondation des bourses d'étude de l'État grec par le biais du projet « Faciliter la recherche postdoctorale », dans le cadre du programme « Développement des ressources humaines, éducation et apprentissage permanent », cofinancé par le Fonds social européen et l'État grec.

RMF 51 'Destination : Europe'

Dans ce numéro, les auteurs des articles braquent un projecteur avec une lentille juridique, pratique, moral ou teintée d'expérience et éclairent une série de questions et manifestations tout aussi multiples que variées qui constituent cette « crise de migration ».

RMF 51, publiée en 2016, se compose de 43 articles sur « Destination : Europe » et de 5 articles « généraux ».

Pour plus de détails, ou pour demander un exemplaire imprimé, veuillez voir www.fmreview.org/fr/destination-europe.



Écoles de rue et Bus-école : des propositions d'éducation informelle en France

Maria Hagan

Face à un accès à la scolarisation extrêmement limité pour les demandeurs d'asile et les migrants en France, des initiatives bénévoles ont surgi pour mettre à disposition des services informels d'éducation bien nécessaires.

C'est suite à la destruction de la Jungle de Calais en 2016 que le gouvernement français a mis en œuvre sa politique de zéro tolérance à l'égard des camps, une politique qui veut que tout site informel d'installation soit maintenant systématiquement détruit par la police et les équipes de « nettoyage ». L'argument est que la France dispose d'institutions d'accueil des migrants – à condition qu'ils acceptent de passer par le système formel de l'asile. Toutefois, pour ceux qui ne passent pas par ce système, quel qu'en soit le motif, cela se traduit par une exclusion bien plus complète ; en poursuivant cette politique les autorités françaises remettent en cause non seulement l'accès à des conditions de vie minimales mais aussi l'accès à l'éducation et à d'autres services fondamentaux qui étaient pris en charge par des bénévoles dans les sites informels d'installation.

En France, il n'existe aucune disposition officielle pour l'acquisition de la langue pour les demandeurs d'asile jusqu'à ce que le statut de réfugié leur soit accordé. Pourtant, débiter les cours plus tôt au cours du processus d'asile permettrait non seulement de faciliter l'intégration de ceux dont la demande est acceptée mais leur donnerait également la possibilité d'acquérir des compétences indispensables tout en constituant une distraction bienvenue pendant les longs mois d'attente anxieuse. Les demandeurs d'asile considèrent l'éducation comme un moteur de changement à travers lequel ils peuvent améliorer leur qualité de vie, participer de

manière compétitive sur le marché de l'emploi, et ainsi de suite : en d'autres termes, comme un élément essentiel d'une nouvelle existence dans une nouvelle société. De nombreuses personnes plaident en faveur de la création de simples espaces d'hospitalité en France, des espaces sans conditions ou obligations qui donneraient aux demandeurs d'asile le temps de se reposer et de réfléchir à leurs plans d'avenir. Dispenser des services d'éducation pourrait être un moyen idéal de faciliter cela.

Récupérer la salle de classe

Malgré des conditions difficiles, de nombreuses initiatives communautaires offrent des services d'éducation de manière informelle. Chaque soir à 18h30, des migrants et des demandeurs d'asile se réunissent au Place de Stalingrad dans le nord-est de Paris. Ils se séparent en trois groupes en fonction de leurs connaissances du français, et s'assoient sur les marches qui mènent au square public en dessous. Trois enseignants bénévoles – un pour chaque niveau – de l'organisation bénévole locale BAAM (Bureau d'accueil et d'accompagnement des migrants¹) apportent des tableaux blancs et des stylos pour faciliter l'apprentissage de l'alphabet, de phrases élémentaires ainsi que du vocabulaire et des règles de grammaires pour les étudiants les plus avancés.

Pendant ce temps, à Calais, le School Bus Project² (Projet Bus-école) cherche à donner une éducation élémentaire aux jeunes qui vivent de manière précaire. Chaque jour ce bus à impériale jaune vif se rend dans un endroit de Calais ou de Grande-Synthe, à une distance à pied de là où vivent les gens dans les bois, en se cachant du mieux qu'ils peuvent. L'impériale du bus a été transformée en salle de classe, avec une salle plus petite dans laquelle des séances en groupes plus restreints peuvent avoir lieu. Le premier niveau est occupé par une zone de récréation pour jouer et faire de la musique. Pour de nombreux usagers, cette école mobile est l'un des seuls endroits où ils peuvent trouver sécurité et possibilité



Futuro Bergé



Futuro Bergé

Bus Info Réfugiés, une autre initiative mobile à Calais, offrant du Wi-Fi, des informations juridiques et des bornes pour recharger les téléphones. www.refugeeinfbus.com

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

d'apprendre. La plupart des jours le bus est bondé, remplis d'élèves motivés, particulièrement pendant les mois d'hiver où c'est également l'un des seuls endroits offrant un abri. Au-delà de la dispensation d'une éducation qui fait tant défaut, le Bus-école est aussi la démonstration publique de la volonté d'apprendre des nouveaux arrivants (et celle d'enseigner des bénévoles) dans

un effort pour contrecarrer la criminalisation des personnes déplacées et faire la preuve qu'il existe un modèle d'accueil à visage humain.

Maria Hagan mhh35@cam.ac.uk

Doctorante, Département de géographie, Université de Cambridge www.geog.cam.ac.uk

1. <https://baamasso.org/en/>

2. www.schoolbusproject.org/

Alphabétisation des adultes : une composante essentielle du Cadre d'action global pour les réfugiés

Massimo Lanciotti

Les populations de réfugiés d'Ouganda et d'Éthiopie ont un besoin impératif d'alphabétisation. Cependant, bien qu'il s'agisse de pays pilotes du CRRF – et donc théoriquement déterminés à promouvoir l'alphabétisation – l'alphabétisation fonctionnelle des adultes bénéficie à peine d'un soutien minimal.

Les personnes déracinées et déplacées de chez elles sont encore plus vulnérables si elles ne savent ni lire ni écrire. L'éducation des adultes et le programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (Functional Adult Literacy – FAL, ci-après « programme FAL ») – c'est-à-dire la capacité d'appliquer les compétences de lecture, d'écriture et de calcul aux exigences de la vie quotidienne – sont des services essentiels pour que les réfugiés puissent exercer leurs droits à l'éducation, au développement et à une participation significative dans la société. Le Cadre d'action global pour les réfugiés (Comprehensive Refugee Response Framework – CRRF) et les Pactes mondiaux sur les réfugiés et pour la migration soulignent la nécessité de trouver des moyens d'aider les personnes déplacées à accéder aux emplois et à des opportunités de revenus, pour lesquelles le programme FAL est essentiel. Cependant, même dans les contextes de réfugiés et de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays lorsqu'il est promu et qu'il figure dans les plans de réponse nationale, le programme FAL ne reçoit souvent que peu ou pas de financement.

L'Ouganda et l'Éthiopie accueillent les plus grandes populations de réfugiés d'Afrique. La majorité de ces réfugiés viennent du Soudan du Sud, un pays dont le taux d'alphabétisation est d'à peine 27 %. Ces deux pays sont des pays pilotes du CRRF et tous deux ont mis en place des politiques relatives aux réfugiés (en plus des engagements du CRRF) qui promeuvent l'éducation des adultes : dans le cas de l'Ouganda, par le biais de sa Stratégie de protection et de solutions durables 2016–2020 ; et dans le cas de l'Éthiopie, par le biais de sa Stratégie pour l'éducation des réfugiés

2015–2018. Cependant, la réalité en termes de mise en œuvre et d'appui aux programmes FAL pour les réfugiés est restée décevante.

En Ouganda, le Conseil finlandais pour les réfugiés (CFR) soutient le programme FAL et anime des groupes d'apprentissage de l'anglais dans les lieux d'installation et dans les camps de réfugiés depuis 1997, mais demeure la seule organisation non gouvernementale (ONG) à le faire, à part l'ONU Femmes qui a récemment lancé un programme d'alphabétisation pour les femmes sud-soudanaises dans quatre districts de la région nord. Dans les zones d'installation où le CFR ne travaille pas, il n'y a qu'une ou deux ONG qui organisent quelques groupes d'apprentissage (pour compléter leurs activités habituelles). Le HCR (l'agence des Nations Unies pour les réfugiés) en Ouganda n'a pas consenti d'attribution de financement au programme FAL dans son budget pour l'éducation et, au cours des cinq dernières années, le Gouvernement ougandais n'a alloué aucun financement au programme FAL.

En Éthiopie, le CFR a récemment mené une évaluation des besoins dans la région de Gambella, où sont hébergés des réfugiés du Soudan du Sud ; les résultats indiquent qu'en septembre 2018, seuls deux petits projets FAL, touchant à peine quelques centaines d'apprenants, étaient en cours de mise en œuvre, alors qu'un objectif ambitieux d'inscrire 25 000 adultes figurait dans la Stratégie d'éducation des réfugiés de l'Éthiopie.

Mise en place du programme FAL en Ouganda

La demande pour le programme FAL parmi les réfugiés sud-soudanais est très forte, y

compris en anglais qui est non seulement la langue de communication avec les responsables gouvernementaux, les prestataires de services sociaux et les Ougandais mais aussi la langue qui permet d'étudier et d'interagir à l'intérieur du marché. Pour la période 2015–2017, quelque 9 000 apprenants en Ouganda, issus à la fois des communautés de réfugiés et des communautés d'accueil, ont suivi régulièrement des cours du programme FAL du CFR dans leur langue maternelle (68 % des apprenants) et en anglais fonctionnel (32 %).

Le cycle d'apprentissage comprend deux niveaux : élémentaire (durée de 11 mois) et intermédiaire (cinq mois). Pas plus de 30 apprenants sont inscrits par groupe d'apprentissage qui est organisé par un instructeur issu de la communauté. La fonctionnalité est privilégiée tout au long du cycle d'apprentissage, ce qui inclut les compétences essentielles dont les réfugiés ont besoin pour être actifs dans leurs communautés et pour fonctionner avec plus de confiance, d'efficacité et d'autonomie. Les sujets traités incluent la santé et la nutrition maternelle et infantile, l'hygiène et l'assainissement, les pratiques agricoles respectueuses de l'environnement, les connaissances financières de base pour les transactions et l'épargne, ainsi que l'égalité des sexes, les droits et les obligations. Les supports de lecture ont été reproduits dans les langues les plus largement parlées dans les sites d'installation et des bibliothèques mobiles ont été créées pour faire circuler des livres permettant aux apprenants de mettre en pratique et de maintenir les compétences acquises.

À la fin de chaque cours, des tests écrits évaluent les compétences des apprenants en lecture, écriture et calcul et leur capacité à adapter les acquis dans la vie quotidienne, tandis qu'un outil de suivi qualitatif appelé Pathways of Empowerment (Chemins vers l'autonomie) saisi des informations sur le sentiment d'autonomisation et d'autosuffisance des apprenants. Par exemple, certains apprenants sont devenus moins dépendants des autres, comme en témoigne leur nouvelle capacité d'utiliser les téléphones mobiles de manière indépendante pour passer des appels, envoyer des SMS et effectuer des calculs simples. D'autres ont indiqué qu'ils pouvaient trouver leurs noms sur les listes de distribution et vérifier s'ils avaient bien reçu les produits alimentaires et non alimentaires auxquels ils avaient droit. Les parents, en particulier les mères, ont été en mesure d'aider davantage ou au moins de motiver leurs enfants à faire leurs devoirs et elles ont aussi réussi à vérifier leurs progrès à l'école et à suivre les instructions données par écrit sur des prescriptions médicales.

En 2017, le CFR a entrepris de piloter des groupes d'apprentissage dans trois sites d'installation – Kyangwali, Kyaka et Nakivale – avec des programmes plus finement ciblés. Les cours durent six mois et proposent des programmes fonctionnels adaptés aux intérêts fondamentaux de chaque groupe d'apprentissage, tels l'élevage de volailles ou la création d'un groupe d'épargne et de crédit. Les sujets d'alphabétisation découlent naturellement des activités de subsistance dans lesquelles les apprenants sont engagés.

Les bonnes pratiques et les enjeux persistants

La présence forte du programme au sein des communautés d'apprenants s'est révélée utile ; les bureaux et le personnel sont situés dans les lieux d'installation ou à leurs proximités et le programme fait usage de la structure de direction locale pour impliquer les communautés (réfugiés et hôtes) et pour rechercher et identifier parmi les membres de la communauté de potentiels instructeurs/animateurs (pour lesquels une formation de qualité optimale des instructeurs s'est avérée un aspect vital). Le programme s'efforce de répondre à des demandes et des besoins particuliers et pertinents dans le contexte des réfugiés ; les sujets et les thèmes sont souvent suggérés directement par les apprenants, et il est évident que la combinaison de cours d'alphabétisation/de langue avec une formation qui vise à accroître les compétences en matière de moyens de subsistance motive davantage les apprenants.

Cependant, il reste des défis à relever. Malgré l'utilisation de l'outil de suivi Pathways of Empowerment, l'impact du programme n'est toujours pas correctement enregistré ni documenté ; cela nécessitera de la part de l'équipe de suivi des efforts supplémentaires ainsi que l'amélioration de leurs compétences et des outils disponibles d'évaluation et d'apprentissage. Le programme n'est pas encore totalement inclusif ; grâce aux actions spécifiques entreprises pour les inclure (par exemple, en encourageant les jeunes mères à assister aux cours avec leur bébé), les femmes représentent maintenant la majorité des apprenants, mais quel que soit leur genre, le taux de participation des personnes handicapées reste faible. Des évaluations des besoins spécifiques devraient être effectuées, éventuellement par les personnes handicapées elles-mêmes, dans le but de créer des environnements d'apprentissage conviviaux et accessibles aux apprenants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

En outre, recruter des réfugiés avec le niveau d'éducation requis pour devenir instructeurs peut être difficile. Et des instructeurs qualifiés démissionnent fréquemment pour saisir de



meilleures opportunités d'emploi ailleurs, alors que la mobilité entre réfugiés et un roulement inévitable signifient que le programme doit continuer à trouver et à encadrer de nouveaux animateurs. De nombreuses langues sont parlées dans les sites d'installation mais l'organisation de cours du programme FAL dans toutes les langues n'est pas réalisable et il existe toujours le risque que le choix d'une des langues ethniques principales par rapport aux autres suscite des tensions entre les groupes ; cependant, le fait d'avoir reproduit des supports de lecture dans autant de langues que possible, même si les cours ne peuvent pas être dispensés dans ces langues, s'est avéré très utile.

L'application effective du CRRF dans des pays pilotes tels que l'Ouganda ne peut avoir lieu si l'accès des réfugiés à une gamme plus étendue de services d'éducation de meilleure qualité continue d'être négligé. L'expérience du

CFR en matière de fourniture et de promotion de services d'éducation pour adultes et d'alphabétisation fonctionnelle au cours des 20 dernières années, par le biais d'une approche axée sur le développement, met en évidence le potentiel de ce type d'interventions. Avec d'autres ajustements, davantage de coordination avec les organisations d'éducation des adultes et des synergies avec des programmes de moyens de subsistance, ce modèle pourrait être élargi pour avoir un impact beaucoup plus important sur l'amélioration des compétences, de la productivité et des revenus des personnes déplacées, les aidant ainsi à réduire leur vulnérabilité et à accroître leurs opportunités.

Massimo Lanciotti

massimo.lanciotti@refugeecouncil.fi

Conseiller spécial, Département international,
Conseil finlandais pour les réfugiés

www.refugeecouncil.fi

De la difficulté de choisir un programme d'enseignement pour les réfugiés palestiniens

Jo Kelcey

Le choix du programme scolaire est une question importante dans les pays qui accueillent un grand nombre de réfugiés pendant des périodes toujours plus longues.

Les débats sur l'importance de l'éducation laissent souvent de côté la question du contenu enseigné aux réfugiés. Il s'agit là d'un oubli important. Les choix de programmes scolaires, ainsi que les manuels qui les accompagnent, reflètent une vision de la société : qui est inclus, qui n'en est pas inclus et comment ces groupes sont représentés.

Des divergences existent depuis fort longtemps à propos du programme enseigné aux réfugiés palestiniens¹ dans les écoles dirigées par l'ONU. Suite aux déplacements des Palestiniens en 1948, les écoles publiques, privées et dirigées par des bénévoles ont accueilli les populations palestiniennes là où elles étaient exilées. Dans certains cas, les écoles ont élargi leurs capacités afin d'intégrer les élèves réfugiés ; dans d'autres, de nouvelles écoles pour réfugiés ont été établies. En raison de l'apparition fragmentaire de ces écoles et du manque de financement de l'éducation, les prestataires ont dû s'en remettre principalement aux ressources éducatives existantes, y compris aux programmes d'enseignement et aux manuels

des pays d'accueil. Lorsque l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) a pris en charge les écoles en mai 1950, il était alors plus efficace, rentable et politiquement viable de continuer à utiliser ces ressources plutôt que d'en créer de nouvelles. De plus, en utilisant le programme d'enseignement primaire de l'État d'accueil, il était ensuite plus facile pour les élèves de poursuivre leurs études dans les écoles secondaires de ce même État. L'alignement sur le programme d'enseignement des États d'accueil facilitait la certification et l'accréditation des résultats scolaires par ces derniers.

L'importance du droit de retour des réfugiés a poussé les représentants de l'ONU et des États arabes à « vivement recommander » que la géographie et l'histoire palestiniennes soient enseignées non seulement dans les écoles de l'UNRWA mais aussi dans les écoles publiques et privées qui accueillaient des enfants palestiniens². Toutefois, dans les années suivantes, l'UNRWA a rencontré de nombreux défis pour mettre en application cette politique.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

L'un des plus grands défis est survenu en 1967, immédiatement après l'occupation de la Cisjordanie et de Gaza par Israël. En l'espace de quelques semaines, les autorités israéliennes ont tenté de modifier les programmes scolaires utilisés dans les Territoires palestiniens occupés en affirmant que ces programmes promouvait la haine et incitait à la violence. L'Unesco a alors été invité à conduire un examen des manuels scolaires utilisés dans les écoles de l'UNRWA afin d'évaluer s'ils étaient appropriés. Le processus décisionnel s'est avéré tortueux. D'un côté, la commission d'examen a reconnu l'importance de pouvoir aborder librement l'histoire, ainsi que le droit des personnes déplacées à exprimer leur désarroi et leur désespoir. D'un autre côté, cette commission a estimé qu'il était préférable que les élèves réfugiés soient exposés à autre chose que la frustration, le désespoir et la vengeance.

Dans sa conclusion, la commission a recommandé qu'un petit nombre de manuels soit abandonné, que d'autres soient modifiés et que le reste continue d'être utilisé comme avant. Toutefois, les gouvernements arabes et Israël se sont montrés récalcitrants. Par exemple, le gouvernement syrien a refusé de coopérer avec la commission, soutenant que l'examen de leurs manuels représentait une violation de la souveraineté syrienne. La Jordanie et l'Égypte, initialement coopératifs, ont ensuite rejeté les critiques envers leurs manuels pour des raisons relativement semblables. Enfin, Israël était également en désaccord avec les conclusions de la commission, affirmant que son examen avait été trop laxiste, et interdisant unilatéralement tous les manuels qu'il jugeait inappropriés.

Ces désaccords ont eu un impact considérable sur les élèves. À Gaza, les élèves de l'UNRWA ont débuté l'année scolaire 1967–68 sans aucun manuel ou presque tandis que les élèves de Cisjordanie ont été privés du tiers des manuels dont ils avaient besoin en conséquence de l'interdiction israélienne. Les écoles de Jordanie et de Syrie ont également été touchées par des pénuries ou des retards pour recevoir les matériels pédagogiques. En guise de solution, et à ses propres frais, l'UNRWA a produit des millions de pages de notes pédagogiques basées sur les manuels, mais en excluant les sections que la commission avait jugé problématiques. Toutefois, les gouvernements arabes ont estimé qu'il s'agissait là d'une forme de censure et ont interdit à l'UNRWA de distribuer ces notes pédagogiques.

Les désaccords font toujours rage autour des politiques de l'UNRWA en matière de programmes d'enseignement. Suite à

l'introduction d'un programme d'enseignement palestinien au début des années 2000 et à sa mise en œuvre dans les écoles de l'UNRWA, Israël et plusieurs bailleurs occidentaux importants ont réitéré leurs accusations selon lesquelles les réfugiés apprennaient la haine et la violence à l'école, en dépit de rapports indiquant le contraire³. En 2017, l'Autorité palestinienne a accusé l'UNRWA de censure et menacé de suspendre toute relation avec cette dernière. Plus récemment, en 2018, le gouvernement des États-Unis (le plus grand bailleur de l'UNRWA) a suspendu ses financements, réitérant les accusations israéliennes selon lesquelles les écoles de l'UNRWA promouvaient l'antisémitisme, des accusations pourtant réfutées par l'agence elle-même. Bien que d'autres bailleurs soient intervenus pour compenser en partie cette perte financière (du moins temporairement), cette dernière crise continue de mettre en danger d'éducation de plus d'un demi-million de réfugiés palestiniens.

Pendant tout ce temps-là, le point de vue des réfugiés sur l'éducation dont ils bénéficient a été négligé. Et il ne faut pas oublier que les enfants réfugiés apprennent ce qu'ils vivent. Pour les palestiniens, comme pour beaucoup d'autres populations réfugiées, cela signifie d'apprendre les violations continues et incessantes de leurs droits. Les acteurs partageant la responsabilité de l'éducation des réfugiés (qu'il s'agisse des États d'accueil, des organisations multilatérales ou des pays bailleurs) doivent garder à l'esprit que lorsque le contenu éducatif ignore ces réalités, les écoles perdent de leur importance et les résultats éducatifs en sont compromis, au détriment de tous.

Jo Kelcey jo.kelcey@nyu.edu

Candidate en doctorat, Université de New York
www.nyu.edu

1. L'UNRWA a été créé suite au conflit israélo-arabe de 1948. Après avoir fui ou avoir été chassés, plus de 900 000 Palestiniens cherchèrent refuge en Jordanie, au Liban et en Syrie, tandis que d'autres furent déplacés vers la Cisjordanie ou la bande de Gaza. Bien qu'il y ait eu d'autres vagues de déplacements depuis, seules les personnes déplacées en 1948 et leurs descendants sont considérés comme « réfugiés palestiniens » et se trouvent ainsi sous le mandat de l'UNRWA. Le terme « réfugiés palestiniens » est utilisé ici dans la mesure où cet article est principalement à propos de l'UNRWA. Voir RMF 26 (2006) : « Déplacement palestinien : un cas d'exception ? » www.fmreview.org/fr/palestine
2. UNESCO (1952) « Rapport du Groupe de travail réuni par l'UNESCO pour formuler des recommandations concernant l'extension à donner au Programme d'éducation de l'UNRWA–UNESCO pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient » https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178569_fre
3. Brown N (2001) 'Democracy, history and the contest over the Palestinian curriculum', préparé pour l'Adam Institute http://llp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/635063694488064181.pdf

Les enfants réfugiés souffrant de problèmes de communication au Rwanda : fournir les services éducatifs dont ils ont besoin

Helen Barrett, Julie Marshall et Juliet Goldbart

Au Rwanda, des recherches visent à mettre au jour des données solides pouvant être utilisées pour améliorer l'accès des enfants réfugiés souffrant de problèmes de communication à des services éducatifs inclusifs.

Le terme « problèmes de communication » se rapporte aux obstacles entravant la participation à la société auxquels se heurtent les personnes éprouvant des difficultés à comprendre ce que les autres essaient de leur communiquer ou à se faire comprendre lorsqu'ils tentent de communiquer avec les autres. Malgré la nature inclusive des politiques pour le développement de la petite enfance et des politiques éducatives du gouvernement rwandais (et des organisations humanitaires qui soutiennent ces politiques), il est toujours difficile de proposer une éducation de qualité inclusive et équitable (Objectif de développement durable no 4) pour les enfants souffrant de problèmes de communication si bien que de nombreux enfants sont exclus du système éducatif dès le plus jeune âge.

Au Rwanda, les services éducatifs et de développement de la petite enfance destinés aux enfants réfugiés originaires de la République démocratique du Congo et du Burundi sont bien établis. Toutefois, le niveau d'accès à ces services par les enfants souffrant de handicap et leur famille soulève certaines préoccupations. Les réfugiés souffrant de handicap sont reconnus comme l'un des groupes les plus exclus et les plus vulnérables du monde, mais aussi l'un des plus notablement sous-identifiés. Par conséquent, l'assistance humanitaire dont ils ont besoin ne leur est pas apportée¹. En général, ceux qui **sont** identifiés souffrent d'un handicap visible ou couramment reconnu. Mais les personnes souffrant de difficultés moins visibles (par exemple de déficience intellectuelle ou de la communication) passent souvent inaperçues, leur exclusion étant perpétuée par le manque d'identification ou d'enregistrement de leurs besoins sanitaires, sociaux, éducatifs et de protection.

Les problèmes de communication englobent diverses difficultés pouvant exister indépendamment ou être l'un des symptômes d'autres troubles et/ou problèmes de santé. Ces troubles sont souvent perçus comme

exclusivement provoqués par une déficience auditive, une interprétation perpétuée par l'utilisation du terme « troubles de l'ouïe et de la parole » dans le secteur humanitaire. Ces deux troubles sont ainsi regroupés sous un seul et même handicap, ce qui a pour effet de masquer l'existence et les besoins des personnes souffrant d'autres problèmes de communication, par exemple le bégaiement ou la compréhension limitée du langage, ou encore des personnes dont les problèmes de communication sont le résultat d'une maladie, par exemple le neuropaludisme, un AVC ou un traumatisme crânien, qui n'ont pas forcément perdu l'ouïe mais qui peinent à s'exprimer et/ou à comprendre les autres.

Comblent les lacunes de données

Pour combler le manque de données solides à ce sujet, nous avons entrepris une étude dans deux camps de Congolais et un camp de Burundais établis au Rwanda, chacun à une étape différente de l'intervention humanitaire (après-urgence, déplacement prolongé et urgence, respectivement)². Cette étude à méthodologie mixte s'appuie également sur les renseignements de la base de données des inscriptions de l'HCR à propos des problèmes de communication au Rwanda, analyse les politiques et les directives relatives à l'enregistrement des réfugiés, au développement de la petite enfance et à l'offre éducative, et étudie les données qualitatives collectées auprès des responsables, des prestataires de services, des membres de la communauté et des usagers des services. En premier lieu, cette étude vise à comprendre les raisons pour lesquelles les problèmes de communication sont sous-identifiés. Deuxièmement, elle étudie les besoins et les souhaits des personnes qui s'occupent des enfants réfugiés (de 2 à 12 ans) souffrant de problèmes de communication, et analyse les difficultés qu'elles rencontrent pour identifier les besoins des enfants et garantir leur accès aux services.

L'analyse de la base de données de l'HCR, entreprise en septembre 2017, a révélé que

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

seulement 0,01 % des réfugiés établis au Rwanda étaient actuellement enregistrés comme souffrant d'un « trouble/handicap de la parole » et que seulement 10 enfants réfugiés de moins de 12 ans sur près de 55 000 établis au Rwanda étaient enregistrés comme présentant des besoins éducatifs particuliers. Pourtant, les recherches suggèrent que 15 % de toute population est susceptible de souffrir d'un handicap³, cette prévalence pouvant même être supérieure parmi les réfugiés, dont certains souffrent du handicap dû à un traumatisme, par exemple de problèmes de communication. Cette analyse initiale montre donc clairement que la prévalence des problèmes de communication (et les besoins connexes) est actuellement sous-estimée parmi les réfugiés établis au Rwanda.

L'analyse initiale des données des entretiens et des groupes témoins a révélé une compréhension erronée du concept des problèmes de communication à tous les niveaux, des usagers des services jusqu'aux responsables de l'élaboration des politiques. Le système d'enregistrement des besoins spécifiques de l'HCR ne permet pas d'enregistrer les problèmes de communication sous d'autres formes que « troubles/handicap de la parole » et « troubles auditifs ». L'interchangeabilité des mots « trouble » et « handicap » est le premier point de confusion⁴, le deuxième provenant du fait que les problèmes de communication coexistent souvent avec d'autres troubles et/ou problèmes de santé. La plupart du temps, seul l'un des troubles ou seulement le trouble le plus visible est documenté mais le handicap correspondant et les besoins individuels ne le sont pas.

Ce sont les collecteurs de données qui, durant la phase initiale d'enregistrement/de vérification, ont pour responsabilité de décider si une personne doit être orientée pour une évaluation de ses besoins particuliers. Ainsi, il est possible que les besoins des réfugiés ne soient pas signalés si le collecteur de données ne communique pas directement avec lui. Cela est particulièrement fréquent pour les troubles fortement stigmatisés, par exemple les handicaps intellectuels (qui entraînent souvent des problèmes de communication). Un grand nombre des enfants souffrant de problèmes de communication sont enregistrés par un adulte qui les accompagne, si bien que leurs besoins de communication risquent de ne pas être signalés ou enregistrés. Les données semblent indiquer que les besoins des enfants souffrant d'une déficience auditive, en particulier de déficience non verbale, sont les plus susceptibles d'être identifiés et enregistrés. Cela peut contribuer à la conception erronée selon laquelle les

problèmes de communication sont uniquement liés à une déficience auditive et, par conséquent, cela peut contribuer à l'importance accordée aux services spécialisés conçus pour les malentendants (tels que l'enseignement de langue des signes) au détriment des services destinés à d'autres besoins.

Comme les besoins de nombreux enfants souffrant de problèmes de communication ne sont pas même identifiés, il n'est pas surprenant que leurs besoins dans l'environnement éducatif demeurent principalement insatisfaits, les services conçus pour les personnes handicapées établies dans les camps du Rwanda se concentrant principalement sur la rééducation physique et la fourniture de dispositifs d'assistance pour les déficiences physiques et sensorielles. Les parents d'enfants souffrant de handicap sont encouragés à envoyer leurs enfants au centre de développement de la petite enfance ou à l'école, mais les enseignants ne suivent aucune préparation pour les prendre en charge tandis que les partenaires éducatifs confient souffrir d'un déficit de connaissances et de compétences au sein de leur organisation pour former les enseignants aux pratiques inclusives.

Certains enseignants ont suivi une formation à la langue des signes mais de manière sporadique et souvent sans soutien continu, si bien qu'ils doivent continuer d'essayer d'apprendre la langue des signes par eux-mêmes. Lorsque ces enseignants partent, un déficit de compétences demeure. De plus, les prestataires de services de tous niveaux ont tendance à envisager la langue des signes comme une panacée pour toute personne souffrant de problèmes de communication – une hypothèse dangereuse dans la mesure où la langue des signes est complexe et qu'elle doit être enseignée de manière cohérente et en incluant les familles, les communautés et les prestataires de services. Elle implique parfois aussi un degré d'adaptation considérable pour les personnes dont la compréhension est limitée. Et pourtant, nous avons recueilli peu de données indiquant la connaissance de l'utilisation d'autres méthodes de soutien à la communication de la langue des signes pour faciliter et soutenir l'accès à l'éducation (par exemple, les approches basées sur des illustrations ou des symboles, qui facilitent la compréhension et peuvent constituer un mode de communication alternatif).

Apprentissage dans le système général ou parallèle

Malgré les preuves sans cesse plus nombreuses indiquant que l'éducation inclusive est rentable et qu'elle donne de meilleurs résultats éducatifs

et sociaux pour certains enfants souffrant de handicap et pour leurs pairs, plusieurs enfants souffrant de déficience intellectuelle légère ou modérée et de troubles connexes de la communication, ainsi que des enfants souffrant de déficience auditive, ont été envoyés dans des internats ou des centres résidentiels spécialisés à l'extérieur des camps. Cette option est particulièrement appréciée par les parents car, tout comme les enseignants, ils pensent que c'est le seul moyen d'offrir une éducation à leurs enfants. Toutefois, envoyer les enfants souffrant de problèmes de communication dans des établissements éducatifs spécialisés et distincts suppose un certain coût, et pas seulement sur le plan financier.

Les parents, de même que les comités chargés du handicap dans les camps⁵, signalent un certain nombre de difficultés, notamment l'isolement dont souffrent les enfants lorsqu'ils retournent chez eux durant les vacances scolaires alors que leur famille peine toujours à communiquer avec eux et qu'ils ont peu d'amis, voire aucun, hors de leur environnement scolaire. D'ailleurs, on signale que les enfants sont encore plus isolés après qu'ils ont été envoyés dans un internat ou un centre résidentiel et qu'ils sont considérés comme « différents » par la communauté puisqu'ils n'en font plus partie. Quant aux enfants souffrant de problèmes de communication graves ou profonds, souvent liés à d'autres déficiences, ils sont exclus tant des centres spécialisés que de leur établissement local d'enseignement général. Ironiquement, les enfants souffrant de problèmes de communication légers ou modérés seraient les plus à même de s'adapter à un établissement scolaire ou de développement de la petite enfance général, tandis que les financements actuellement utilisés pour envoyer un petit nombre de ces enfants dans des écoles spécialisées pourraient éventuellement être utilisés pour former et soutenir des équipes entières et de nombreux enfants dans les centres et les écoles de développement de la petite enfance généraux, dans les camps et les communautés d'accueil, et pour fournir les ressources supplémentaires qui permettraient à ces enfants d'accéder aux programmes d'enseignement.

Travailler ensemble pour identifier des solutions

Les communautés, les prestataires de services et les personnes qui s'occupent d'enfants souffrant de problèmes de communication reconnaissent de plus en plus la capacité d'exclusion du système d'enregistrement et des services éducatifs et de développement de la petite enfance actuels, et

souhaitent des services qui répondent mieux à leurs besoins. Ils demandent notamment :

- la mise en œuvre d'un programme de sensibilisation communautaire pour promouvoir l'évolution des comportements
- la formation des soignants et des prestataires de services à différentes méthodes de communication avec les enfants
- la formation et le développement professionnel des enseignants et des partenaires éducatifs sur l'éducation inclusive et les méthodologies d'apprentissage inclusives, ainsi qu'un soutien continu de la part de spécialistes dans les domaines de l'éducation inclusive et des problèmes de communication.

Pour que ces services répondent aux besoins des familles qui soutiennent les enfants souffrant de problèmes de communication, il est indispensable que ces dernières puissent faire entendre leur voix mais aussi participer à la planification des services. Nous sommes impatientes de mener à bien notre étude et de formuler des recommandations qui pourraient améliorer l'accès à des services de développement de la petite enfance et d'éducation inclusifs pour les enfants réfugiés souffrant de problèmes de communication au Rwanda, en veillant à ce qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte.

Helen Barrett helen.i.barrett@stu.mmu.ac.uk
Conseillère en handicap et inclusion sociale ;
doctorante à l'Université métropolitaine de
Manchester (MMU)/Université du Rwanda

Julie Marshall J.E.Marshall@mmu.ac.uk
Maîtresse de conférences en Handicap de la
communication et développement, MMU

Juliet Goldbart J.Goldbart@mmu.ac.uk
Professeure en déficiences développementales, MMU

www2.mmu.ac.uk/health-psychology-and-communities/

1. Voir le numéro 35 de la RMF (2010) sur le thème « Handicap et déplacement » www.fmreview.org/fr/handicap

2. Les auteurs souhaitent remercier l'HCR Rwanda (en particulier Machtelt De Vries, Nathalie Busien, Anna-Katharina Reiser, Jackson Ndagijimana, Sophie Mwiseneza et Claudine Mukagatare), l'ensemble des partenaires d'exécution et les réfugiés ayant pris part à cette recherche.

3. OMS et Banque mondiale (2011) *Rapport mondial sur le handicap* bit.ly/WorldReportDisability2011Fr

4. La déficience est le véritable trouble, tandis que le handicap se rapporte à l'expérience d'une limitation fonctionnelle causée par l'interaction avec la condition, l'environnement social et physique, et la personne.

5. Chaque camp est doté d'un comité chargé du handicap, composé d'un représentant de chaque quartier du camp. Le secrétaire exécutif de ce comité est également membre du comité exécutif du camp.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

La politique d'immigration du Royaume-Uni : les restrictions au droit d'étudier des demandeurs d'asile

Helen Baron

Suite à des modifications de la législation sur l'immigration au Royaume-Uni de nombreux demandeurs d'asile se sont vus appliquer des restrictions de leur droit d'étudier.

La Loi sur l'immigration de 2016 a vu l'entrée en vigueur au Royaume-Uni d'un nouveau régime « *l'immigration bail* » – régime de liberté sous caution pour les demandeurs d'asile en attente de résolution de leur droit de résider dans le pays » qui étend les pouvoirs du ministre de l'Intérieur et lui permet d'imposer des restrictions aux demandeurs d'asile, notamment concernant leur droit d'étudier.

Au moment où la Loi de 2016 était en projet, tout indiquait que l'application de cette restriction au droit d'étudier serait exceptionnelle. Il semble également évident au vu des débats parlementaires qui ont entouré l'adoption de la Loi que le pouvoir de restreindre le droit d'étudier ne devait être utilisé que rarement et uniquement pour des objectifs bien spécifiques.

Toutefois, lorsque les dispositions pertinentes sont entrées en vigueur en janvier 2018, les associations d'aide aux migrants et les travailleurs sociaux se sont aperçus que l'imposition de restrictions au droit d'étudier était devenue courante. La réponse du ministère de l'Intérieur suite à une demande d'accès à l'information révèle qu'entre le 15 janvier et le 31 mai 2018, sur 53 901 personnes ayant reçu des formulaires d'*immigration bail* (un document qui définit les conditions de liberté sous caution auxquelles sont soumis les demandeurs d'asile) du ministère de l'Intérieur, 12 642 parmi elles (à savoir 24 %) avaient été frappées d'une interdiction d'étudier. Le récit des différents parcours des personnes que notre cabinet d'avocat a assistées au cours des huit derniers mois met en lumière toute une gamme d'expériences variées.

Objectifs et espoirs

Sharif, Henry et Farooq² sont arrivés au Royaume-Uni en tant que mineurs non accompagnés et ont été inscrits à l'école et ensuite au collège. En tant que jeunes personnes quittant le système d'aide social, ils pouvaient prétendre à un soutien de l'État, notamment à une bourse et à un hébergement fournis par les autorités locales, à condition de poursuivre des études et de les continuer jusqu'à l'âge de 21 ans. **Josie**, qui est arrivée au Royaume-Uni avec sa mère et son frère, a obtenu une bourse réservée aux demandeurs

d'asile qui lui a permis d'accepter une proposition pour étudier les sciences biomédicales à l'université où elle espérait devenir une scientifique en développant les qualifications impressionnantes qu'elle avait obtenues dans le secondaire. **Mustafa** voulait améliorer son anglais de telle sorte qu'après avoir obtenu le statut de réfugié il puisse étudier l'illustration à l'université et continuer sur la lancée des nombreuses expositions et compétitions auxquelles il avait déjà participé. **Ali**, une victime de la traite des personnes, voulait étudier le droit et les services de police à l'université, dans le but un jour de démarrer une organisation de lutte contre la traite et pouvoir aider d'autres personnes dans sa situation. **Mary**, également une victime de la traite, avait été encouragée à s'inscrire à des cours d'affirmation de soi, d'alimentation saine et de compréhension de l'anxiété dans le cadre de son rétablissement post-traumatique pendant qu'elle était sur liste d'attente pour des services de counseling. **Kit**, une jeune mère, souhaitait participer à un cours « d'anglais pour locuteur étranger » qui offrirait une possibilité de garde d'enfants. Elle voulait apprendre l'anglais pour mieux s'occuper de sa fille et pouvoir se débrouiller plus facilement dans les supermarchés, les bus, chez les médecins et les avocats, et aussi pour se lier d'amitié avec d'autres parents.

Les effets des restrictions au droit d'étudier

Lorsqu'une question a été posée au Parlement en avril 2018 à propos des objectifs de ces restrictions au droit d'étudier et du nombre de personnes auxquelles elles avaient été appliquées, le ministre de l'Immigration a répondu que les individus concernés avaient la possibilité de demander une modification des termes de leur caution auprès du centre du ministère de l'Intérieur où ils doivent se présenter régulièrement. Toutefois, suite à l'entrée en vigueur du nouveau régime, chacune des personnes dont nous venons de vous faire le récit a été informée qu'elle n'avait plus le droit d'étudier au Royaume-Uni ; aucune d'entre elles n'a été interrogée sur ses plans d'études ou si elle poursuivait déjà des études. Personne ne leur a expliqué en quoi consistait la restriction ou ne leur a donné des raisons motivant un tel

changement. Enfreindre les conditions de sa caution d'immigration est une affaire sérieuse – si ces personnes avaient poursuivi leurs études, « leur refus d'obtempérer » aurait pu être retenu contre elles dans le traitement de leur demande d'asile. Beaucoup d'entre elles n'avaient même pas réalisé que cette restriction leur avait été appliquée avant qu'un travailleur social ou un agent de l'immigration ne s'en soit rendu compte. À ceux et celles qui ont tenté de demander une modification de cette clause, il a été répondu que leur demande devait être soumise par écrit par l'intermédiaire de leurs avocats. Toutefois, les demandes envoyées par les représentants légaux des demandeurs d'asile sont restées sans réponse. Selon notre expérience, le seul moyen pour obtenir la révocation de ces restrictions consistait à menacer le ministère de l'Intérieur de poursuites devant les tribunaux. Dans de nombreux cas, cela ne s'est pas avéré suffisant, et nous avons été contraints d'intenter des actions en justice.

Sharif, Henry et Farouk se sont retrouvés dans une situation terrible, ils ont eu à choisir entre l'obligation de cesser leurs études ce qui signifiait également la perte du soutien accordé par les autorités locales (y compris leur hébergement) – ou poursuivre leurs études, et potentiellement, enfreindre les conditions de leur caution d'immigration. Mary était profondément inquiète ne sachant pas si les cours auxquels elles s'étaient inscrites dans le cadre de son rétablissement post-traumatique pouvaient être considérés comme « des études ». Mustafa et Kit ont dû abandonner leur cours d'anglais pour locuteurs étrangers, alors que Josie et Ali ont vu leur proposition d'études révoquée par leurs universités respectives.

Selon les propres termes du ministère de l'Intérieur à propos de sa politique d'*immigration bail*, les restrictions ont pour objectif légitime de maintenir le contact avec les demandeurs d'asile pendant la période de traitement de leurs dossiers et de réduire les risques de voir s'enfuir ces personnes. Il est difficile d'imaginer une situation dans laquelle il serait possible et logique d'argumenter que la restriction du droit d'étudier contribue à cet objectif légitime. De fait, chaque fois qu'une contestation a été présentée lors d'une procédure judiciaire ou par écrit préalablement à l'engagement d'une procédure, le ministère de l'Intérieur a cédé dans tous les cas en révoquant la restriction sans jamais avoir été capable de justifier de son imposition.

Modification de la politique

Le 8 mai 2018, suite à une série de contestations judiciaires couronnées de succès alliées à l'attention des médias et à l'intervention de

certaines membres du Parlement, le ministère de l'Intérieur a modifié sa politique en amendant significativement la section consacrée aux restrictions d'étudier. La nouvelle politique contient maintenant davantage d'indications sur les personnes susceptibles d'être soumises à une restriction du droit d'étudier, et clarifie que dans la plupart des situations les demandeurs d'asile devraient être et seront autorisés à étudier.

Le ministère de l'Intérieur a également initié une procédure destinée à identifier ceux et celles auxquels la restriction sur les études avaient été appliquée à tort et a renvoyé à ces personnes de nouveaux formulaires d'*immigration bail* ne comportant pas de restrictions d'étudier. Dès la fin de ce mois, le ministère de l'Intérieur avait révoqué les restrictions d'étudier de 4709 personnes, ce qui en toute probabilité laissait encore fin mai 2018, 7933 personnes soumises à cette restriction. Un fonctionnaire de haut rang du ministère de l'Intérieur doit maintenant donner son approbation préalable à l'application d'une condition d'*immigration bail*. Un courrier a également été envoyé aux organisations non gouvernementales pour leur permettre d'encourager les personnes préoccupées à prendre contact avec le ministère de l'Intérieur en vue d'obtenir une modification de leurs conditions d'*immigration bail*. Néanmoins et malgré toutes ces mesures, de nombreuses personnes continuent de nous être adressées parce que des restrictions du droit d'étudier leur ont été appliquées à tort et sans justification.

La bataille concernant les restrictions du droit d'étudier montre comment des pouvoirs statutaires accordés pour un motif spécifique et limité peuvent être dévoyés par un gouvernement dont les politiques rendent la vie très difficile à ceux qui au Royaume-Uni se trouvent sans statut légal. Les organisations d'entre-aide, les médias et les travailleurs sociaux ont un rôle crucial à jouer et doivent contrôler la manière dont des pouvoirs exécutifs sont appliqués en vue de prévenir des restrictions à la fois injustifiées et irrationnelles des libertés et droits personnels.

Helen Baron HelenS@DuncanLewis.com

Chargée de cas, Duncan Lewis Solicitors
www.duncanlewis.co.uk

1. L'*immigration bail* correspond au statut temporaire accordé aux personnes sans autorisation de séjour (comme les demandeurs d'asile). Ce statut leur permet de rester au Royaume-Uni et de résider dans la collectivité (il est souvent assorti à une assignation à une certaine adresse) en attendant le traitement de leur demande ou de l'audition de leur appel. Tous les demandeurs d'asile au Royaume-Uni qui ne sont pas placés en détention sont soumis au régime de l'*immigration bail*, un système de liberté sous caution.

2. Par souci de préserver leur anonymat, les noms de tous les demandeurs/demandeuses d'asile ont été modifiés.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

« L'éducation est essentielle à la vie » : l'importance de l'éducation depuis la perspective d'apprenants déplacés

Des étudiants du cours OLive, le formateur en informatique et la directrice du cours

Des étudiants du cours OLive de l'Université de Londres-Est – un cours préparatoire d'accès à l'université spécifiquement conçu pour des réfugiés et demandeurs d'asile au Royaume-Uni – partagent leurs expériences d'accès à l'éducation en tant qu'apprenants déplacés.

L'éducation est un droit humain fondamental pour tous et devrait être accessible indépendamment d'avoir été déplacés. En tant qu'étudiants migrants forcés nous rencontrons de nombreux obstacles d'accès à l'éducation supérieure au Royaume-Uni (RU), parmi lesquels :

Statut d'immigration : même si la plupart des demandeurs d'asile ont le droit d'étudier au RU tant que leur dossier reste actif, ce droit n'est pas largement connu et de nombreuses universités et institutions éducatives hésitent encore à nous accepter. Souvent, lorsque nous appelons pour nous renseigner sur notre droit d'étudier, les personnes auxquelles nous parlons dans ces institutions ne savent pas que nous avons le droit d'étudier et nous rejettent.

Accès au financement : les demandeurs d'asile et ceux qui ont obtenu un droit de séjour temporaire ne sont pas admissibles au système d'emprunt étudiant mis en place par le gouvernement, ni à aucun autre type de financement des étudiants, qu'il s'agisse de fonds de secours, de bourses ou d'aide au transport. Pour ceux qui ont obtenu le statut de réfugié, l'accès au financement réservé aux étudiants est limité et dépend du temps passé au RU, de l'âge et du niveau d'étude. Les financements étudiants ne sont disponibles que dans les cas où les étudiants souhaitent poursuivre des études à un niveau supérieur à celui qu'ils avaient atteint antérieurement, mais dans la mesure où nous trouvons difficile d'obtenir la reconnaissance de nos qualifications il arrive que nous devions répéter des études au même niveau.

Reconnaissance des qualifications antérieures : nous sommes nombreux à ne pas pouvoir obtenir nos relevés de notes, et pour ceux d'entre nous qui avons des copies de nos diplômes, les coûts de traduction et de validation sont prohibitifs. Les universités devraient être plus proactives dans leur reconnaissance et validation des enseignements acquis antérieurement par les réfugiés et les demandeurs d'asile.

Exigences en termes d'anglais : pour pouvoir accepter une place dans une université nous devons faire la preuve de notre maîtrise de la langue anglaise. Le nombre de places de cours d'anglais pour personnes parlant une autre langue (English for Speakers of Other Languages – ESOL) et pour accéder au Système d'évaluation en langue anglaise internationale (International English Language Testing System – IELTS) est limité et les demandeurs d'asile ne sont pas automatiquement admissibles à la gratuité de ces cours ou examens. De nombreuses universités n'ont aucune flexibilité quant à ce qu'elles acceptent comme preuve de maîtrise de la langue et exigent les examens d'IELTS même lorsque d'autres documents peuvent prouver un niveau de compétence similaire. Passer un examen d'IELTS est coûteux et les temps d'attente pour un test oral peuvent être de plusieurs semaines. Organiser et payer un test d'IELTS est bien souvent impossible dans les délais impartis après avoir obtenu une admission pour étudier, une bourse ou un autre financement étudiant.

Traumatismes et combat permanent pour vivre dignement : les traumatismes vécus – fuir la guerre, un conflit et la violence, et subir ensuite le processus d'asile – provoquent un stress post-traumatique, de l'anxiété, de la dépression et d'autres troubles de santé mentale. Tout cela réduit notre capacité à entreprendre les processus d'inscription et d'études. Nous avons besoin de soutien supplémentaire pour comprendre et remplir toutes ces formalités sans qu'elles nous causent un regain d'anxiété et un sentiment d'exclusion.

Compétences et culture universitaires : même si nous sommes nombreux à être allés à l'université auparavant, les attentes des universités du RU sont différentes et leur culture ne nous est pas familière. Ne pas être capable d'exprimer ce que nous pensons dans un anglais académique parfait peut signifier que les personnes en face de nous sous-estiment notre intelligence et nos compétences. Nous

avons tous vu notre cursus éducatif interrompu par le conflit, la guerre, la violence et le déplacement. Notre éducation comporte des lacunes qu'il nous est difficile de combler et pour lesquelles nous avons besoin d'un soutien additionnel, mais ces lacunes ne sont en aucun cas une indication d'un manque de capacité ou de détermination.

Manque de soutien et exclusion : nous éprouvons souvent des difficultés pour obtenir des soins en santé mentale, une aide pour la garde d'enfants ou des informations concernant nos droits. Nous sommes envoyés dans des zones d'habitation dépourvues d'opportunités éducatives, et nous n'avons pas suffisamment d'argent pour effectuer les trajets vers les endroits où des cours seraient disponibles. Ceux d'entre nous dont la demande d'asile est rejetée perdent entièrement leur logement et leurs aides. Il est absolument impossible d'étudier et de progresser en étant confrontés à de telles pressions.

Manque d'accès à l'information : même s'il existe des opportunités (y compris des bourses généreuses destinées aux demandeurs d'asile), les informations relatives aux services, aux possibilités de financement, aux politiques et aux pratiques en matière d'éducation supérieure restent difficiles à obtenir. Certains d'entre nous ont reçu des propositions de places dans des universités et ont été invités à nous s'y rendre et à s'immatriculer, pour finalement s'entendre dire qu'ils/elles ne pouvaient pas commencer les cours parce que leur statut ne leur permettait pas d'obtenir de financement étudiant.

Des politiques en changement constant : des politiques qui changent constamment font qu'il nous est encore plus difficile de connaître nos droits et signifier que de nombreuses institutions éducatives hésitent à nous apporter leur soutien. En 2017 une interdiction d'étudier a frappé certains d'entre nous du fait de conditions appliquées au hasard¹ à notre immigration bail (conditions de liberté sous caution auxquelles les demandeurs d'asile sont soumis). Même si ces décisions ont été révoquées par la suite, cela a pris plusieurs mois qui rallonge d'autant l'intervalle depuis la dernière fois où nous avons étudié et minent encore plus notre confiance en nous.

Initiatives et recommandations

Depuis avril 2017 l'Université de Londres-Est (UEL) propose un cours de dix semaines financé par Erasmus+ sur des weekends à l'intention de réfugiés et demandeurs d'asile qui souhaitent

préparer des études universitaires. Outre l'équipe éducatrice principale, le cours est organisé par des bénévoles enthousiastes, étudiants et enseignants de l'UEL, collègues d'autres institutions ou acteurs communautaires. Ce cours d'Open Learning Initiative ou OLIve propose des cours d'anglais, de compétences et d'écriture académiques, des conférences universitaires ainsi que des cours d'aptitude informatique, d'écriture créative et d'autres séminaires et classes. Des conseils sont également proposés aux étudiants pour les aider à planifier leur parcours éducatif : choisir des universités et des programmes, trouver des bourses et remplir les formalités de demande. L'accès physique aux institutions d'éducation supérieure et les possibilités de réseau sont des aspects importants que fournit ce cours.

Le cours – le premier de ce type au RU – a le potentiel de soutenir les nouveaux arrivants pendant leurs premiers pas vers l'indépendance en leur donnant les compétences nécessaires pour progresser par la suite et réaliser leur développement personnel et éducatif. Il met également à disposition un espace pour des réunions sociales ainsi qu'un système de soutien par les pairs pour les migrants forcés qui bien souvent se sentent isolés. Les principales limites du programme résident dans son manque de fonds pour le transport, l'absence de possibilités de garde d'enfants et la limitation des opportunités suite à l'achèvement du cours. Dans la mesure où les opportunités telles que celle-ci sont très limitées au RU, certains étudiants se déplacent sur de longues distances pour pouvoir y participer et viennent d'endroits aussi éloignés que Birmingham, Swansea ou Manchester.

Les programmes de bourses établis par d'autres universités sont les bienvenus mais une meilleure coordination est nécessaire et les informations concernant ces possibilités doivent être rendues disponibles, notamment dans les institutions qui les proposent. Davantage de possibilités de bourse sont nécessaires dans une gamme plus variée de cours et d'universités, et ces possibilités devraient être soutenues par l'État comme par les universités individuellement concernées.

Les bourses seules, ne résolvent toutefois pas l'ensemble des problèmes. Nous aimerions encourager d'autres universités, spécialement celles qui se trouvent en dehors de Londres, à développer des programmes d'accès, pré-sessions et préparatoires gratuits pour les migrants forcés et de les doter de fonds supplémentaires pour les transports et le matériel éducatif à leur intention. Les programmes communautaires d'éducation en dehors des institutions éducatives formelles sont également importants puisqu'ils peuvent

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

également renforcer les compétences dont nous avons besoin pour étudier et travailler au RU et qu'ils peuvent aussi nous aider à développer des communautés de soutien nous permettant de réduire notre sensation d'exclusion.

Même si Student Action for Refugees et Article 262 ont réalisé de gros efforts pour rendre disponibles les informations relatives aux droits et aux opportunités, ces informations devraient également être plus facilement accessibles à travers les structures mises en place par l'État à l'intention des personnes dont le processus d'asile est en cours. Nous serions très favorables à la création d'une plateforme ouverte et accessible qui fournirait des informations sur le système éducatif, les processus d'immatriculation, les droits des étudiants et les différentes formes de soutien disponible. Nous aimerions également voir s'établir des centres de consultation éducative dans lesquels nous pourrions obtenir de l'aide ainsi que toutes ces informations.

Certains des obstacles auxquels nous nous sommes heurtés, plus particulièrement ceux ayant trait au financement, sont spécifiques au RU mais la plupart des autres s'appliquent à la majorité des contextes dans les pays d'accueil. Une perspective plus large et une évaluation à grande échelle des difficultés rencontrées par les migrants forcés, impliquant la participation de toutes les parties prenantes est une nécessité. Cela

permettrait au RU et aux autres pays d'accueil de développer de meilleures stratégies et politiques de manière à améliorer l'accès à l'éducation des personnes déplacées à tous les niveaux. Nous sommes convaincus que l'éducation est essentielle à la vie. Elle bénéficie non seulement à chacun de nous individuellement mais elle a aussi un impact positif sur ceux qui nous entourent. Grâce à l'éducation supérieure nous pouvons acquérir des connaissances, des compétences et des qualifications qui peuvent nous permettre d'obtenir de meilleurs emplois et une meilleure existence.

Étudiants du cours OLIVE³

Israel Esenowo I.Esenowo@uel.ac.uk
Formateur en sciences informatiques

Aura Lounasmaa A.Lounasmaa@uel.ac.uk
Directrice et chargée de cours du cours OLIVE, Cass School of Education and Communities

Cours OLIVE, Université de Londres-Est
www.uel.ac.uk/research/olive

1. Voir l'article de Baron dans ce numéro.
2. Voir Article26 <http://article26.hkf.org.uk> et Student Action for Refugees www.star-network.org.uk
3. Susan Razawy, Elizabeth, Senait, Jamaalatu, Nisaar Ahmeed, Fernando Chathveragh, Majid Adin, Rajmonda Kurti, Mohamed Alie Jalloh, Elizabeth K Johnson, Fatema, Elijah, B U, Ghirmay, Talatu Stella Bernard, Hatixhe Madana, Cleofe Pingol, Saud Aman, Adnan Baessa, Mahmoudoud Sarsak, Younes Soaryeni, Muhammad Babar et Yusuf Ferah Iman.

Être admis et prospérer dans le système éducatif au Royaume-Uni

Catherine Gladwell

Les études montrent que les enfants réfugiés et demandeurs d'asile sont confrontés à des obstacles de taille lorsqu'ils arrivent au Royaume-Uni et qu'il s'agit pour eux d'être admis à l'école et de prospérer dans le système éducatif. Le gouvernement central, les autorités locales, les écoles et les établissements supérieurs ainsi que les professionnels de l'éducation peuvent adopter des mesures pour veiller à ce que ces enfants reçoivent en temps opportun une éducation adaptée.

En dépit des textes réglementaires qui précisent que tous les enfants pris en charge par les autorités en Angleterre doivent être scolarisés dans les 20 jours qui suivent leur prise en charge¹, une étude menée par Refugee Support Network et UNICEF UK² montre qu'aucune des neuf régions d'Angleterre – ni celles d'Écosse, du Pays de Galles ou d'Irlande du Nord – n'a satisfait cet objectif pour l'ensemble des enfants demandeurs d'asile non accompagnés (unaccompanied asylum-seeking children – UASC) pris en

charge par les autorités locales³. Bien plus, les enfants demandeurs d'asile qui arrivent en tant que membre d'une unité familiale, eux aussi rencontrent fréquemment des difficultés pour être admis rapidement dans une école. C'est dans le secondaire et au niveau des études supérieures que l'on constate les délais les plus importants, au point où dans une région particulière, un quart des enfants ont dû attendre plus de trois mois pour obtenir une place dans une école ou un établissement supérieur.

Obstacles à l'accès

Au niveau systémique, l'accès à l'éducation est retardé par : de longues listes d'attente (particulièrement en Écosse pour ceux âgés de 16 ans et plus, qui nécessitent des cours d'anglais pour locuteurs étrangers); des processus complexes d'enregistrement en ligne que les membres de famille avec un faible niveau de maîtrise des technologies informatiques (TI) trouvent difficile de remplir ; et la difficulté de trouver des places pour des enfants qui arrivent en milieu d'année scolaire.

Au niveau de l'école, la scolarisation est retardée principalement par trois facteurs. Premièrement, les écoles font preuve de réticence à l'idée d'inscrire des élèves au niveau du secondaire supérieur parce qu'elles craignent qu'ils aient une influence négative sur les résultats d'ensemble de l'école lors des examens nationaux⁴. La majorité des écoles et des professionnels de l'éducation que nous avons consultés au cours de notre étude ne savaient pas qu'ils pouvaient demander d'exclure des résultats du niveau soumis à l'examen les élèves pour lesquels l'anglais est une deuxième langue et qui sont arrivés en cours d'année scolaire. Deuxièmement, il n'y a pas suffisamment de places aisément disponibles pour des enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux, une pénurie qui touche plus particulièrement les enfants dont les besoins sont sévères et qui ont été réinstallés par le biais du Programme de réinstallation des personnes vulnérables venues de Syrie (Syrian Vulnerable Persons Resettlement Scheme). Le troisième facteur contribuant à ces délais est spécifique à l'Angleterre où les autorités locales doivent demander au secrétaire d'État à l'Éducation d'ordonner à une académie d'accepter un enfant pris en charge. Dans la mesure où en janvier 2018, 72 % des écoles secondaire et 27 % des écoles primaires en Angleterre avaient le statut d'académie⁵, une telle exigence représente un défi important pour de nombreuses autorités locales lorsqu'elles cherchent à placer des enfants.

Au niveau contextuel, l'étude a identifié trois obstacles déterminants à la scolarisation. Tout d'abord, un nombre non négligeable d'enfants et de familles ont indiqué se trouver encore, après six mois (alors que le maximum est supposé être trois semaines), en situation d'hébergement temporaire, c'est-à-dire à l'endroit où ils ont été placés à leur arrivée au Royaume-Uni. Pendant cette période, le plus courant est que les enfants ne soient pas inscrits à l'école pour éviter de les perturber lorsqu'ils doivent déménager, ce qui a pour conséquence de leur faire manquer une partie conséquente de leur éducation. Deuxièmement,

un Programme de transfert national (National Transfer Scheme) vient d'être introduit à l'intention des enfants non accompagnés dans le but de les transférer dans des zones du Royaume-Uni où il y a moins de mineurs non accompagnés. Bien qu'aucunes données solides relatives à l'impact de ce programme sur l'accès à l'éducation ne soient disponibles, les enfants et les travailleurs sociaux signalent des délais, à la fois parce que les enfants ne sont pas scolarisés pendant qu'ils attendent ce transfert, et parce que les transferts ont lieu sans qu'un placement dans une école dans la localité de réception n'ait été garanti à l'avance. Troisièmement, les enfants qui sont soumis à une évaluation systématique de leur âge indiquent ne pas être scolarisés jusqu'à confirmation de leur statut de mineur. Les pratiques en matière d'estimation de l'âge varient – certaines autorités locales traitent les enfants en fonction de l'âge qu'ils annoncent jusqu'à preuve du contraire ; d'autres, traitent ceux susceptibles d'être des adultes comme des adultes jusqu'à obtenir la preuve qu'ils sont bien des enfants. Pratiquement un quart des enfants demandeurs d'asile non accompagnés qui ont été interrogés ont dû attendre pour une place dans une école ou un établissement supérieur, ou se sont entendus dire qu'ils n'étaient pas admissibles parce que le processus d'estimation de l'âge était en cours. Dans tous les cas, cette décision s'est vue renversée au final et le jeune a finalement été admis dans une école ou un établissement supérieur – mais en règle générale, après avoir manqué plusieurs mois d'éducation. La question de l'estimation de l'âge est complexe et les enseignants, les travailleurs sociaux et les praticiens du secteur ne cessent de signaler les difficultés qu'ils rencontrent pour tenter de trouver un juste équilibre entre les droits des enfants et une protection appropriée dans les écoles⁶.

Les obstacles à la possibilité de prospérer dans le système éducatif

Au niveau systémique, la capacité des enfants réfugiés et demandeurs d'asile de prospérer au sein du système éducatif est négativement influencée parce qu'ils sont placés dans un contexte éducatif qui n'encourage pas une progression adaptée. Pour beaucoup d'enfants qui arrivent au Royaume-Uni au niveau du secondaire supérieur cela signifie qu'ils se retrouvent placés à l'intérieur d'un programme d'examens nationaux des écoles générales, dans lequel ils sont incapables d'obtenir des résultats significatifs du fait de leurs compétences linguistiques minimales et de l'interruption de leurs études. Pour d'autres cela signifie tout en arrivant au même âge (14 à 16

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

ans) d'être placés dans une classe d'anglais pour locuteurs étrangers avec de très faibles possibilités de réaliser pleinement leur potentiel éducatif. Il existe certes quelques exemples de pratique exceptionnelle : mise à disposition de cours dans des écoles visant un nombre plus limité de qualifications nationales que celles qui seraient habituellement testées, associée à un soutien en anglais pleinement intégré, ou mise à disposition à plein temps de cours d'anglais pour locuteurs étrangers en y intégrant des mathématiques, des TI ou d'autres matières, et offrant des voies évidentes de progression. Toutefois, de telles dispositions ne sont habituellement disponibles que dans les grands centres urbains qui accueillent des nombres importants d'enfants réfugiés et demandeurs d'asile nouvellement arrivés.

Au niveau de l'école, la capacité de ces enfants de se maintenir dans le système éducatif et d'y prospérer est négativement influencée dans certaines écoles par le soutien insuffisant en anglais pour locuteurs étrangers qu'ils reçoivent ; par les difficultés de diagnostic et de traitement des besoins éducatifs spéciaux lorsqu'ils sont associés à des besoins d'anglais pour locuteurs étrangers ; par des problèmes de harcèlement, d'intimidation et d'autres motifs sociaux ; et par l'ignorance des enseignants et des autres personnels des problèmes qui touchent les enfants réfugiés et demandeurs d'asile. Parmi les facteurs contextuels plus généraux, il convient de citer les troubles mentaux, particulièrement ceux associés à des expériences passées et ceux liés au processus d'asile qui peuvent entraîner des absences et des exclusions plus nombreuses ; la pauvreté, plus particulièrement en lien avec la capacité de pouvoir payer des ressources éducatives complémentaires, de participer à des sorties scolaires, de couvrir les frais de transport pour se rendre à l'école ; et le fait de vivre en hébergement précaire.

Dispositions provisoires et amélioration de l'accès

Plusieurs autorités locales ont développé des dispositions éducatives provisoires réellement novatrices à l'intention des enfants réfugiés et demandeurs d'asile non accompagnés ainsi que pour les enfants réinstallés en attente d'une place dans une école. L'école virtuelle⁷ qui fait partie de l'autorité locale de Croydon à Londres, par exemple, a mis en place un programme d'éducation provisoire pour les enfants réfugiés et demandeurs d'asile non accompagnés. Établie dans une école secondaire locale, l'école virtuelle propose trois jours d'apprentissage

en face à face par semaine dans toute une variété de matières qui viennent s'ajouter aux cours d'anglais pour locuteurs étrangers.

Au niveau systémique, utiliser de manière novatrice les fonds additionnels que les écoles reçoivent pour apporter un soutien aux enfants à la charge des autorités peut contribuer à l'adoption de solutions provisoires. À Croydon, par exemple, les fonds du Pupil Premium (une indemnité par élève) étaient par le passé utilisés pour financer des cours individuels de langue, mais ils sont maintenant rassemblés de manière à créer un dispositif plus substantiel à l'échelle de l'ensemble de ce groupe d'élèves. Notre étude a également découvert que le degré d'engagement individuel du personnel, des autorités locales, des écoles et des collèges, peut avoir une différence tout à fait significative dans le cas de certains enfants.

Au niveau de l'école, le développement d'une philosophie positive de l'accueil des enfants réfugiés et demandeurs d'asile à l'échelle de l'école toute entière a entraîné une augmentation de l'acceptation de leurs demandes de places, de plus l'établissement d'une communication substantielle avec des défenseurs du secteur bénévole et les travailleurs qui soutiennent ces enfants s'est avéré un facteur décisif pour surmonter différents obstacles d'admission. Plusieurs jeunes, par exemple, ont expliqué que leurs tentatives pour s'inscrire dans le secondaire ou l'éducation supérieure qui avaient jusque-là échouées ont abouti à l'obtention d'une place lorsqu'ils ont été accompagnés à l'entretien avec l'école ou le collège par un défenseur ou par un travailleur social.

Prospérer dans le système éducatif

L'étude a démontré que six facteurs clés facilitent la capacité des enfants réfugiés et demandeurs d'asile de prospérer dans le système éducatif :

- La présence d'un adulte engagé et attentif capable de les soutenir pendant une période prolongée (un aspect particulièrement important pour les enfants non accompagnés) ;
- La possibilité de participer à des programmes éducatifs dans lesquels le contenu comme le programme en-soi ont été correctement adaptés de manière à répondre à leurs besoins ;
- La mise à disposition d'un accompagnement pastoral et d'un soutien en santé mentale sont des aspects particulièrement importants au vu de la longueur des listes d'attente et de l'inaccessibilité de nombreux dispositifs de counseling, de thérapie et de services de santé mentale en dehors du cadre scolaire ;

- Les partenariats entre les écoles et/ou les établissements supérieurs et les organisations spécialisées du secteur bénévole qui peuvent faciliter la mise à disposition de conseils, d'orientation et de soutien sur place ;
- Les approches créatives de soutien par les pairs au sein des écoles ou des établissements supérieurs, par le biais notamment de systèmes de parrainage entre élèves et d'une sensibilisation générale à la migration forcée à l'échelle des établissements.
- La mise à disposition de tous les enseignants et des autres membres du personnel de l'école ou du collège, dans le cadre de leur développement professionnel continu de formations sur la manière de satisfaire les besoins éducatifs des enfants réfugiés et demandeurs d'asile.

Notre étude a débouché sur les recommandations suivantes que nous adressons aux décideurs au sein du gouvernement central britannique :

- Reconnaître que tous les enfants, y compris les enfants demandeurs d'asile qui se trouvent dans une situation d'hébergement temporaire, doivent recevoir une éducation ;
- Encourager le Bureau national des normes éducatives (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – OFSTED), l'inspecteur des écoles gouvernementales, dans le cadre de leurs inspections, à prendre en considération et à se référer au travail entrepris par les écoles pour accommoder les besoins des enfants réfugiés et demandeurs d'asile ;
- Réviser et envisager de simplifier le processus qui permet au secrétaire d'État de demander à une académie d'accepter un élève ;
- Fournir aux écoles des informations plus précises et plus claires sur les nouvelles arrivées d'élèves pour lesquels l'anglais n'est pas la langue maternelle au niveau secondaire et supérieur, et notamment veiller à ce que ces écoles soient au courant des dispositifs qui leur permettent d'exclure ces élèves de leur classement en matière de résultats d'examen ;
- Augmenter le nombre d'heures d'anglais pour locuteurs étrangers disponibles et financées pour les élèves de 16 à 18 ans.
- Veiller à ce que figurent des contenus spécifiques au soutien des enfants réfugiés et demandeurs d'asile dans la formation prévue pour les futurs chefs de file en santé mentale au niveau des écoles (des postes que toutes

les écoles sont maintenant encouragées à pourvoir).

Les décideurs au niveau du gouvernement central comme à celui des autorités locales doivent s'efforcer de s'appuyer sur les pratiques optimales observées en Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles et à les faire connaître en améliorant la mise en réseau et les opportunités de partage d'informations entre professionnels impliqués dans l'éducation des enfants réfugiés et demandeurs d'asile.

En outre, les autorités locales doivent :

- Développer des orientations initiales concernant les programmes appropriés et les pratiques optimales pour la mise à disposition de services provisoires destinés aux enfants réfugiés et demandeurs d'asile ;
- Mettre à disposition une formation spécialisée sur les besoins éducatifs des enfants réfugiés et demandeurs d'asile pour tous les personnels clés (travailleurs sociaux, travailleurs clés et conseillers personnels pour jeunes en fin de prise en charge) dans les endroits où il n'existe plus d'équipes d'experts dédiés aux enfants réfugiés et demandeurs d'asile.

Les écoles et les établissements supérieurs doivent :

- Veiller à ce que les enseignants à tous les niveaux bénéficient, dans le cadre de leur développement professionnel normalisé, d'une formation appropriée pour apporter le soutien éducatif spécifique dont les enfants réfugiés et demandeurs d'asile ont besoin ;
- Envisager de mettre en place des interventions de type soutien par les pairs ou partenariats d'experts en collaboration avec des organisations bénévoles extérieures qui s'occupent de jeunes réfugiés.

Catherine Gladwell
cgladwell@refugeesupportnetwork.org
 Directrice, Refugee Support Network
www.refugeesupportnetwork.org

1. Département de l'Éducation (2014, remis à jour en 2018) *Promoting the education of looked-after children*
bit.ly/Looked-after-children-education-UK-2018

2. UNICEF UK et Refugee Support Network (2018) *Education for Refugee and Asylum Seeking Children: Access and Equality in England, Scotland and Wales*
bit.ly/UNICEF-RNN-Access-to-Education-2018

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

3. Au Royaume-Uni, les enfants demandeurs d'asile non accompagnés sont confiés aux soins de l'autorité locale dans laquelle ils se trouvent. Un enfant qui a été confié aux soins de l'autorité locale pendant plus de 24 heures devient un enfant pris en charge. Les enfants pris en charge peuvent aussi être appelés « enfants placés ».

4. Au Royaume-Uni, les résultats des élèves lors des examens nationaux sont l'un des facteurs utilisés pour classer les écoles dans des tableaux de classement publiés régulièrement.

5. National Audit Office (Bureau national d'audit) (2018) *Converting maintained schools to academies* bit.ly/NationalAuditOffice-academies-2018

6. Voir, Busler D (2016) « Évaluation psychosociale de l'âge au Royaume-Uni » *Revue Migrations Forcées* numéro 52. www.fmreview.org/fr/solutions/busler

7. « École virtuelle » est le terme utilisé par les autorités locales pour leurs programmes de soutien éducatif destinés à tous les enfants qu'ils ont à leur charge.

Apprendre en période de réinstallation

Marwa Belghazi

L'éducation est un élément central de la vie des familles réinstallées, il est donc essentiel d'apporter un soutien aux parents et aux enfants afin qu'ils puissent comprendre et intégrer le système éducatif.

Lorsque les parents nous expliquent à mes collègues et à moi-même, qui sommes praticiens au sein d'un service d'assistance à la réinstallation des réfugiés, pourquoi ils ont décidé de faire venir leur famille au Royaume-Uni, la plupart disent que c'était pour leurs enfants. Nous pouvons donc savoir que certaines parmi les premières questions posées à la fois par les parents et les enfants d'une famille nouvellement réinstallée porteront sur les écoles. Les enfants demanderont quand commencera l'école et dans quelle classe ils seront ; les parents voudront savoir, par exemple, à quelle distance se trouve l'école de leur nouveau domicile et si celle-ci comprend des locuteurs ou locutrices de leur langue maternelle. La plupart des enfants qui bénéficient de notre soutien n'ont pas joui d'un environnement d'apprentissage favorable suite à leur déplacement. Les récits d'intimidation et de cruauté envers les élèves syriens dans les écoles jordaniennes et libanaises, par exemple, sont très courants. Les enfants et les parents arrivent donc avec des a priori à l'égard des enseignants et des appréhensions concernant les châtiments corporels.

Un rendez-vous d'admission – la première rencontre entre la famille et les représentants de l'école – constitue la base des relations d'une famille avec le système éducatif britannique. Au cours de ce rendez-vous, ils peuvent poser toutes les questions qu'ils souhaitent et également faire part de leurs préoccupations concernant les défis potentiels que leurs enfants risquent de rencontrer. Il est essentiel qu'un praticien ou une praticienne bilingue soit présent à ce rendez-vous pour que les parents comprennent le fonctionnement de l'école. Cela comprend des indications concernant les uniformes requis et les endroits où se les procurer, les types de programmes qui seront enseignés,

les lieux et heures de dépose et de départ, les vacances scolaires et les règles régissant les absences ainsi que la lutte contre l'intimidation et la violence. La première réunion avec l'école devrait également présenter les petits détails importants pour l'expérience de l'enfant, comme une visite guidée de l'école pour montrer aux parents et à l'enfant à quoi ressemblent les salles de classe, où se trouve la cantine, et les types de nourriture qui y sont proposés.

Dès lors qu'un enfant revêt son uniforme et entre à l'école, il ou elle devient comme n'importe quel autre enfant. Par conséquent, de nombreux enfants et parents sont inquiets à l'idée que des traitements particuliers comme le fait d'être extraits d'une salle de classe ordinaire afin de participer à des cours d'anglais langue additionnelle en groupe restreint puissent marquer les enfants du signe de la différence. Nous avons donc organisé des réunions avec les parents pour les aider à comprendre la nécessité de soutenir leurs enfants pendant une période de transition et de les aider en fonction de leurs besoins particuliers de manière à ce qu'ils réussissent à s'intégrer avec les autres enfants. Toutefois, les acronymes et le vocabulaire spécialisé utilisés par les professionnels dans ces discussions peuvent sembler étranges voire menaçants. Les organisations de soutien peuvent aider en donnant des explications claires sur ces termes et processus qui de premier abord peuvent paraître compliqués.

Recevoir des éloges et un appui

Une question fréquemment posée par les parents concerne la meilleure manière de suivre les progrès académiques de leurs enfants. Certains parents sont habitués à ce que les enseignants dans leur pays d'origine, assignent



Un enfant de trois ans venu d'Alep en Syrie et récemment réinstallé, peint à l'école maternelle qu'il vient juste de commencer à fréquenter à Londres.

quotidiennement des devoirs et se plaignent que les enseignants britanniques le fassent beaucoup plus rarement. Les systèmes de récompenses et d'évaluation peuvent toutefois aider les parents à suivre les progrès de leurs enfants sous différents angles ; par exemple, les enseignants peuvent distribuer des étoiles et des certificats pour démontrer que l'enfant a été respectueux, bien disposé à l'égard des autres, ainsi de suite.

De plus, les rencontres organisées entre enseignants et parents, auxquelles les enfants assistent aux côtés de leurs parents, peuvent aider les parents à recueillir les retours des enseignants, en particulier au niveau de l'enseignement secondaire, car c'est l'une des rares occasions pour les parents de voir les cahiers de leurs enfants et d'entendre parler de leurs leçons. L'enfant est félicité devant ses parents qui sont informés plus en détails de ses progrès et qui apprennent comment ils peuvent les encourager à la maison. Ici à nouveau, il est fortement recommandé de s'assurer de la participation à ces réunions d'un assistant ou d'une assistante bilingue. De plus, étant donné que des parents ne maîtrisant que très peu l'anglais peuvent avoir du mal à comprendre les devoirs assignés aux enfants, ces réunions avec les enseignants peuvent permettre à une assistante scolaire de mieux comprendre les besoins de l'enfant afin d'identifier des moyens appropriés de l'aider, il ou elle pourra par exemple les aiguiller vers des clubs de devoirs, des programmes de mentorat ou vers d'autres projets pouvant être proposés par des organisations locales et nationales chargées d'aider les réfugiés et les demandeurs d'asile dans leur parcours scolaire.

Donner une voix aux enfants

Lors des rendez-vous d'admission et des rencontres entre enseignants et parents, les enfants doivent également avoir la possibilité

de faire entendre leur voix, de parler de leurs expériences antérieures en matière d'éducation et de rencontrer très tôt les personnes qui joueront un rôle important dans leur vie scolaire quotidienne. Les écoles sont également un bon endroit pour encourager les enfants de la communauté d'accueil à développer de l'empathie envers leurs nouveaux camarades de classe et à s'impliquer pour faire de l'école un environnement accueillant et bienveillant. Parmi les détails qui peuvent faire une grosse différence on peut citer le fait d'avoir un partenaire pour le déjeuner ou un camarade de jeu, et idéalement le fait d'introduire ou d'identifier un membre du personnel qui parle la même langue pour permettre à l'enfant de communiquer avec ses pairs. Cela peut également permettre aux parents de s'assurer que leur enfant est capable de s'exprimer en cas de crise.

En termes de bonnes pratiques mises en place par les écoles, on peut mentionner le fait de fournir aux enfants un ensemble de ressources visuelles pour les aider à exprimer leurs émotions et le fait de doter les espaces d'apprentissage et de socialisation de règles définies sous forme d'images ou de symboles. Il est également important d'aider les enfants à se faire comprendre malgré leurs difficultés liées à l'apprentissage de la langue en leur permettant de consulter des dictionnaires ou d'accéder à des tablettes pour utiliser des outils de traduction en ligne ou de leur fournir de petits tableaux blancs sur lesquels ils peuvent dessiner ou esquisser des réponses (et les corriger au fur et à mesure sans laisser de trace permanente de leurs erreurs).

Nous ne saurions trop insister sur l'importance pour les enfants de continuer à utiliser et à apprendre leur langue maternelle. Cela permet aux enfants de maintenir le lien avec leur héritage et leur sens de l'identité, d'établir une continuité avec leurs années antérieures d'apprentissage et de garantir aux parents un mode permanent de communication claire. Nous avons constaté que des enfants s'abstiennent de parler leur langue maternelle une fois qu'ils entrent à l'école ou demandent à leurs parents de ne pas leur parler. Une réaction liée à des sentiments de honte autour d'un élément de leur identité qui les différencie du reste de leurs camarades de classe – ou plus simplement peut-être la reproduction des règles en vigueur dans la salle de classe anglophone. Nous avons aidé les parents à inscrire leurs enfants dans des cours du week-end où ils apprennent leur langue maternelle. Lorsque cela est possible, les enseignants doivent

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

encourager les élèves à parler ou à écrire dans leur langue maternelle lorsqu'ils/elles préparent ou donnent des réponses. Si il y a une assistante d'enseignement bilingue ou un autre élève qui parle la même langue, la traduction en simultané doit être facilitée afin de permettre à l'enfant de participer plus pleinement aux conversations.

La Southfields Academy, dans le sud-ouest de Londres, offre un bon exemple de la manière dont une école peut encourager et défendre la diversité des élèves¹. Son groupe international comprend environ 150 élèves arrivés de l'étranger dans le système scolaire anglais, et comprend des migrants, des réfugiés, des demandeurs d'asile et des mineurs non accompagnés. Les enfants nouvellement réinstallés peuvent partager – en groupe – leur expérience d'insertion dans l'environnement d'apprentissage. Toute une partie de l'école est réservée à ce groupe d'enfants où ils peuvent se sentir partie intégrante de la norme et non de l'exception. Chaque membre du personnel qui les enseigne est sensibilisé aux défis auxquels sont confrontés ces enfants en termes de langage et d'expérience différente des méthodes d'apprentissage. Des bénévoles servent de mentors aux étudiants pour les aider dans leur apprentissage de l'anglais mais aussi dans leur apprentissage en dehors de l'école ainsi que pour la planification de leur avenir en termes de conseils d'orientation ou de carrière et d'accès aux parcours d'enseignement supérieur.

L'école comme source plus globale d'autonomisation

Les espaces d'apprentissage ont également le potentiel d'autonomiser les autres membres de la famille, en particulier les femmes. Étant donné que les femmes sont les principales dispensatrices de soins dans les familles de réfugiés que nous soutenons, elles sont pleinement impliquées dans les préparatifs pratiques pour se rendre à l'école et en revenir, et sont très conscientes de ce que leurs enfants apprennent, en récoltant le compte rendu des journées passées à l'école, en sollicitant les commentaires des enseignants et en assistant aux réunions. Cette implication est l'une de leurs motivations majeures pour apprendre l'anglais. Les enfants, qui ont de jeunes cerveaux capables d'absorber plus d'informations et qui sont immergés dans un environnement anglophone, aiment également jouer le rôle d'enseignant pour leurs aînés.

Les écoles peuvent avoir de nombreux autres effets positifs sur la vie de la famille, au-delà de l'éducation dispensée à leurs enfants. Par exemple, des rassemblements autour d'un café

à l'école suite à la dépose des enfants peuvent offrir aux parents des occasions de se rencontrer. Cela peut contribuer à atténuer l'isolement que certains peuvent ressentir, à créer des liens entre les communautés et à offrir aux parents la possibilité de partager des expériences similaires et de faire connaissance avec l'école et son personnel. Certaines écoles proposent également aux parents des cours d'anglais pour locuteurs de langues étrangères. L'espace d'apprentissage est déjà connu et, comme les parents sont déjà connus, ils n'ont pas à passer par un processus d'évaluation et à remplir de formulaires pour prouver leur admissibilité. Les cours dispensés par l'école de leurs enfants peuvent aussi être mieux adaptés aux horaires des parents.

Enfin, les écoles constituent un espace sécurisé dans lequel les femmes peuvent explorer de nouvelles opportunités de formation et de travail. Des organisations de soutien aux parents peuvent les aider à comprendre que l'expérience qu'elles ont acquise en dispensant des soins patients et constants à leurs enfants est une compétence recherchée en matière de garde d'enfants et d'enseignement. Par exemple, Single Homeless Project a récemment négocié des opportunités d'emploi en milieu scolaire pour deux femmes réfugiées, l'une en tant que superviseuse de repas dans une école primaire et l'autre en tant qu'assistante pédagogique – le premier poste rémunéré obtenu par ces deux femmes depuis leur réinstallation².

Les parents déplacés consacrent une grande partie de leur énergie à élever et éduquer leurs enfants, mais ils peuvent avoir subi des traumatismes, avoir eu de mauvaises expériences scolaires ou simplement avoir des craintes ou de l'appréhension vis-à-vis de l'éducation que recevront leurs enfants dans leur pays de réinstallation. Les parents devraient être accompagnés dans le processus de familiarisation avec le système scolaire et la voix des enfants devrait rester au centre du processus. Tandis que leur parcours scolaire aide les enfants à s'épanouir et à nouer des liens significatifs avec leurs pairs et avec le monde qui les entoure, les parents commenceront également à envisager leur propre apprentissage et leur propre développement.

Marwa Belghazi Marwa.belghazi@gmail.com
Directrice d'équipe, Refugee Resettlement Service – SHP (Single Homeless Project)
www.shp.org.uk/welcoming-refugees/

1. www.southfieldsacademy.com

2. Voir aussi, Belghazi M (2018) « Accompagner et soutenir les réfugiés récemment réinstallés au Royaume-Uni » *Revue Migrations Forcées* numéro 58

Carences éducatives pour les réfugiés syriens en Turquie

Melissa Hauber-Özer

La Turquie et plus largement l'ensemble de la communauté internationale doivent combler les carences de l'offre éducative et s'assurer de donner aux réfugiés des possibilités adéquates d'éducation.

Lorsque des déplacés syriens ont commencé à traverser sa frontière sud-est en 2011, la Turquie n'avait pas de cadre cohérent en matière de migration ou d'asile. Depuis lors, un certain nombre de politiques ont été élaborées pour combler les lacunes en matière de services à l'intention du nombre toujours croissant de réfugiés syriens, qui maintenant sont au nombre de 3,6 millions. Toutefois, ces politiques restent sujettes à de mauvaises interprétations et à des modifications fréquentes. La Turquie a été un pays d'accueil généreux, tout d'abord à travers une politique de frontière ouverte et plus tard, à partir de 2014, à travers l'octroi d'un statut de « protection temporaire » destiné aux Syriens. Néanmoins, le cadre politique de la Turquie se fondait sur la prémisse que les Syriens dans leur majorité retourneraient rapidement chez eux et n'a pas tenu compte des difficultés d'un déplacement prolongé.

En conséquence, malgré un financement généreux et une attention concentrée de la part du gouvernement turque, et dans une moindre mesure de la communauté internationale, bon nombre de ceux qui jouissent d'un statut de protection temporaire vivent dans des conditions précaires et l'accès à l'éducation et au travail

reste un motif tout particulier de préoccupation. Même si techniquement la Turquie ne considère pas les Syriens comme des réfugiés, le pays a très clairement des obligations en tant qu'État membre de l'ONU et signataire d'une législation sur les droits humains qui prévoit un accès à une éducation de qualité pour ceux qui vivent sous sa protection. Des législations constamment modifiées et leur application erratique au niveau local rendent toutefois l'accès à cette offre extrêmement compliquée dans la pratique.

Des centres temporaires d'éducation

Initialement, des centres temporaires d'éducation (CTE) ont été établis dans 25 camps de réfugiés construits le long de la frontière entre la Turquie et la Syrie ainsi que dans diverses communautés accueillant de nombreux réfugiés. Ces centres proposaient une éducation fondée sur le programme national syrien et dispensée en arabe, avec des cours supplémentaires de langue et d'histoire turques. Ces centres d'éducation, habituellement financés par des organisations non gouvernementales, employaient des enseignants syriens bénévoles recevant une rémunération modique dont seul un petit nombre avait des qualifications professionnelles adéquates.

Le manque de formation des enseignants, le financement irrégulier, l'absence d'autorité pour remettre des diplômes et plus largement le manque de supervision de ces CTE par une autorité turque a généré des inquiétudes sur la qualité de l'éducation proposée et sur les options d'avenir des élèves. Avec le temps et du fait de la surpopulation et du manque de possibilités d'emploi dans les camps, les Syriens dans leur grande majorité se sont déplacés pour vivre dans des communautés turques sans toutefois qu'il y ait suffisamment de CTE dans les zones où ils auraient été les plus nécessaires. Ces préoccupations, renforcées par la poursuite du conflit en Syrie et le déplacement de ses citoyens, ont incité le gouvernement turc à annoncer en 2016 la fermeture progressive des CTE ou leur transformation en écoles publiques intégrées dans le but de transférer tous les enfants syriens dans les écoles primaires et moyennes turques d'ici à 2020.



HCR/Emrah Gürell

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

De nombreuses écoles turques faisaient déjà face à la surpopulation et à des ressources limitées avant le conflit syrien et elles éprouvent maintenant beaucoup de difficultés à absorber de nombreux élèves supplémentaires. Seul 60 % des enfants syriens en Turquie sont actuellement scolarisés – une amélioration significative par rapport aux années précédentes, mais une situation qui reste toutefois consternante comparée aux taux de scolarisation pratiquement universel de cette génération dans la Syrie d'avant-guerre et comparée au taux de scolarisation des enfants turques de naissance¹. De nombreuses familles de réfugiés signalent que des administrateurs d'école refusent d'inscrire leurs enfants ou leur demandent de payer des frais d'inscription. S'ils ont réussi à inscrire leurs enfants, il est courant que les parents doivent payer des frais de transport et acheter les uniformes ainsi que le matériel scolaire, y compris les cahiers, la papeterie et parfois même les manuels – ce qui représente une difficulté énorme pour des familles qui subsistent à l'aide de d'allocations limitées et de travail informel.

Les étudiants adolescents qui sont nombreux à avoir manqué plusieurs années d'école, rencontrent des difficultés particulières et seul 20 % des élèves du secondaire supérieur sont scolarisés. Des mécanismes d'adaptation propres à chaque sexe – résultat d'un déplacement à long-terme – réduisent la fréquentation scolaire des garçons comme des filles. De nombreux garçons adolescents sont contraints au travail, souvent dans des conditions d'exploitation avec de très faibles salaires. Les filles quant à elles restent à la maison par crainte de la violence basée sur le genre ou sont mariées bien avant l'âge légal minimum de 18 ans, souvent comme épouse supplémentaire par le biais de cérémonies religieuses de mariage sans aucune légalité qui les laissent vulnérables face aux abus et dépourvues de droits légaux d'épouse.

Prise en compte de la diversité dans le système scolaire

Jusqu'en 2014, il n'y avait pas en Turquie de politique globale d'immigration définissant clairement les procédures et l'admissibilité à l'asile ; la détermination et l'administration du statut d'asile étaient principalement déléguées aux gouvernements provinciaux ce qui laissait beaucoup de place à des incohérences d'interprétation et de mise en application. En outre, des approches historiquement répressives à l'égard des groupes minoritaires ont contribué à un système scolaire qui tend à insister sur

la culture et la langue nationales, et qui de manière générale privilégie une approche de « nage ou coule » en matière d'intégration des nouveaux arrivants. Le système est également très centralisé, et les écoles comme les districts ne sont pas autorisés à modifier les programmes. Grâce au soutien financier de l'UNICEF et à l'assistance des centres linguistiques turcs TÖMER et de l'Institut Yunus Emre, le ministère de l'Éducation nationale est en train de préparer un programme à l'intention des élèves qui apprennent le turc comme seconde langue et de concevoir une formation à cet effet pour les enseignants. Ces initiatives vont toutefois prendre du temps avant d'atteindre toutes les classes et pendant cette période des enfants ne recevront pas le soutien dont ils ont besoin. Même avec un enseignement approprié, les enfants immigrants ont besoin de plusieurs années pour atteindre le niveau social et linguistique nécessaire pour être en phase avec leurs pairs scolarisés dans leur langue maternelle.

Il est déconcertant de constater que le cadre de compétence des enseignants et le rapport de stratégie du ministère de l'Éducation nationale ne mentionnent même pas la présence dans le système scolaire de ceux qui apprennent le turc comme une seconde langue ou la nécessité de favoriser leur intégration. De plus, mon enquête informelle portant sur le programme d'éducation des enseignants dans plusieurs grandes universités turques suggère que les élèves enseignants ne reçoivent qu'une formation très limitée en pédagogie relative à l'enseignement d'une seconde langue. Les Syriens qui vont à l'école n'obtiennent qu'un soutien minimal pour apprendre le turc, pour rattraper les cours manqués et pour s'adapter aux difficultés psychosociales associées au conflit, au déplacement ainsi qu'à l'ajustement culturel². En conséquence, l'intégration sociale et les succès académiques sont limités et les taux d'abandon scolaire élevés. Par exemple, le principal d'une école primaire m'a indiqué que sur environ 700 élèves syriens, seulement 40 bénéficiaient d'un enseignement du turc comme seconde langue. Sept « traducteurs » syriens proposent un soutien dans les classes aux autres enfants mais quatre d'entre eux ne parlent pas le turc. Selon le principal, la situation est similaire dans la plupart des écoles de la région.

De nombreux enseignants des écoles publiques expriment ouvertement leur frustration face aux difficultés qu'ils rencontrent pour enseigner à des élèves syriens. Par exemple, d'importants groupes Facebook – conçus pour l'échange d'outils pédagogiques, de postes

vacants et pour favoriser l'interaction sociale – sont remplis de plaintes sur les capacités et le comportement des élèves syriens. Même si de nombreux membres du groupe défendent les élèves syriens, il n'en reste pas moins évident qu'il existe un manque préoccupant de compréhension des difficultés rencontrées par ces élèves parmi les enseignants, une indication de l'absence de soutien administratif et du manque de connaissances sur comment travailler avec des enfants réfugiés. Une étude à grande échelle pour chercher à définir le développement professionnel, les orientations officielles, les modifications de programme et les autres formes de soutien dont les enseignants avaient bénéficié ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent serait utile pour évaluer l'approche actuelle et attirer l'attention sur les améliorations nécessaires.

Comblant les lacunes de l'offre éducative nécessitera des efforts nationaux constants en vue de concevoir et appliquer des politiques d'ensemble, notamment celles liées au développement professionnel des enseignants et à la conception de nouveaux programmes. Ce chantier immense nécessitera de la part de la communauté internationale un soutien financier accru et un partage d'expertise en matière d'éducation multiculturelle et multilingue. Plusieurs modèles éducatifs courants utilisés ailleurs pourraient être envisagés. Par exemple,

en Australie, les enfants réfugiés sont scolarisés dans des Centres séparés d'apprentissage intensif de l'anglais, et ce jusqu'à quatre trimestres, avant d'être intégrés dans les écoles publiques, alors que dans de nombreux endroits des États-Unis les élèves qui apprennent l'anglais suivent des cours séparés spéciaux à l'intérieur des écoles publiques et sont soutenus par des enseignants formés pour répondre à leurs besoins. Parmi les autres options, on trouve un modèle d'éducation accélérée ou des programmes de transition, comme ceux mis en place au Soudan et en Afghanistan, en vue d'aider les enfants déplacés et les préparer aux difficultés linguistiques, cognitives et psychosociales de la scolarisation. Pour éviter d'avoir à déplorer une « génération perdue » de jeunes Syriens ainsi que la persistance de difficultés de cohésion sociale, la Turquie doit choisir avec soin et appliquer systématiquement une approche adaptée.

Melissa Hauber-Özer

mhauberr@masonlive.gmu.edu

Candidate doctorante, Université George Mason
<https://cehd.gmu.edu/centers/cie/>

1. ONU Femmes (2018) Needs Assessment of Syrian Women and Girls Under Temporary Protection Status in Turkey bit.ly/UNWomen-Syrian-women-girls-Turkey-2018
2. Voir, Aydin H et Kaya Y (2017) 'The Educational Needs of and Barriers Faced by Syrian Refugee Students in Turkey: A Qualitative Case Study', *Intercultural Education* 1–18 <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>

L'éducation des enfants non accompagnés dans les centres d'accueil des États-Unis

Kylie Diebold, Kerri Evans et Emily Hornung

Il faut examiner de manière plus critique les services éducatifs fournis aux enfants non accompagnés dans les centres d'accueil financés par les pouvoirs publics des États-Unis afin de mieux répondre aux nombreux besoins des enfants, mais aussi de satisfaire aux normes fédérales en matière d'éducation publique.

Depuis 2014, plus de 250 000 enfants non accompagnés sont arrivés à la frontière sud-ouest des États-Unis, en quête de protection¹. Dès leur arrivée, la plupart de ces enfants sont placés sous la garde du Bureau de réinstallation des réfugiés du Département des services sanitaires et humains des États-Unis (HHS/ORR) puis transférés vers des installations d'accueil financées par les pouvoirs publics. Le Bureau sous-traite ces installations pour fournir aux enfants non accompagnés divers services, notamment des soins médicaux et de santé mentale, la gestion de cas, des loisirs et des

programmes éducatifs. Comme les enfants non accompagnés ne sont pas autorisés à s'inscrire directement à l'école publique tant qu'ils vivent dans un centre d'accueil, ils doivent bénéficier d'un enseignement sur place qui leur transmet les connaissances et les compétences nécessaires pour opérer une transition vers une école locale², lorsqu'ils quittent le centre d'accueil et sont placés chez un tuteur approuvé.

Besoins éducatifs dans les centres d'accueil

Aux États-Unis, tous les enfants ont le droit à un enseignement primaire et secondaire gratuit, quel

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

que soit leur statut migratoire. Le pays dispose de directives spécifiques qui définissent les normes et les services éducatifs minimaux pour les enfants non accompagnés qui sont accueillis dans des centres. Ces directives ont été adaptées par HHS/ORR dans ses politiques et procédures relatives au programme pour enfants non accompagnés (désignées ci-après sous le nom de « Guide de l'ORR »)³. Selon le Guide de l'ORR, les centres d'accueil permanent doivent fournir :

- une évaluation éducative initiale dans les 72 heures suivant l'admission d'un enfant afin de déterminer son niveau de développement scolaire, d'alphabétisation et de compétences linguistiques
- des services éducatifs incluant six heures d'enseignement par jour, du lundi au vendredi, dans un environnement structuré en salle de classe, tout au long de l'année civile
- un enseignement dans les matières de base dont les sciences, les études sociales, les mathématiques, la lecture, l'écriture, l'éducation physique et le perfectionnement en langue anglaise
- des rapports scolaires et des notes de suivi pour chacun des élèves
- des ressources pédagogiques et des fournitures scolaires qui reflètent la diversité des enfants et sont sensibles aux différences
- des ressources dans toutes les langues maternelles représentées dans le centre
- des programmes incluant des cours de rattrapage, des séances de soutien scolaire et des possibilités d'évolution scolaire, notamment des projets spéciaux, des études indépendantes et des cours de préparation au test d'évaluation en éducation générale (General Education Development, GED), qui aboutit à une certification équivalente à un diplôme d'études secondaires aux États-Unis.

Pratiques et défis

HHS/ORR administre actuellement plus de 100 centres permanents dans 17 États, avec des capacités variables comprises entre moins de 30 enfants et plus de 400. Alors que ces centres doivent respecter les exigences éducatives minimales établies par le Guide de l'ORR, le programme éducatif proposé diffère d'un centre à l'autre en raison de plusieurs facteurs tels que la surface même de l'établissement, l'expertise du personnel, le manque de programmes scolaires standardisés et le degré de soutien

apporté par le district scolaire local. Comme l'assistance apportée par HHS/ORR est limitée, de nombreux centres peinent à trouver le temps et les ressources nécessaires pour élaborer des programmes scolaires et mettre en place des services éducatifs novateurs et adaptés.

Souvent, les centres ne disposent que d'un espace limité et doivent donc faire quelques adaptations pour dispenser un enseignement à tous les enfants. Certains centres contournent ce problème en divisant les élèves en groupe du matin et groupe de l'après-midi ; toutefois, il peut être difficile de trouver des enseignants disponibles durant cette journée prolongée. Il arrive également que les centres augmentent le ratio élève-enseignant afin d'accueillir un plus grand nombre d'élèves. Ce sont les enseignants du centre qui décident si les élèves sont regroupés par âge ou en fonction de leur niveau scolaire et de leurs compétences linguistiques, ces deux options posant chacune des défis pour l'enseignement en classe.

Il arrive qu'aucun enseignant qualifié ne soit disponible pour réaliser l'évaluation éducative initiale, auquel cas il pourra être remplacé par un membre du personnel moins bien formé. Lorsque les postes enseignants deviennent vacants, il est possible qu'il soit offert à des candidats ne répondant pas à l'ensemble des critères idéaux (bilinguisme, certification pour enseigner aux personnes apprenant l'anglais et connaissances des enfants non accompagnés) afin d'éviter l'interruption des services éducatifs fournis aux enfants.

L'élaboration d'un programme scolaire répondant à la diversité des besoins éducatifs des enfants non accompagnés dans les centres d'accueil est un défi constant. Selon le Guide de l'ORR, le contenu du programme scolaire devrait se baser sur les normes éducatives locales, être compatible avec la durée moyenne de séjour dans le centre concerné et être adapté au niveau et aux capacités spécifiques de chaque enfant. Toutefois, les classes accueillent des étudiants de différents âges et de différents niveaux d'instruction qui arrivent au centre et le quittent à différents moments. Ces facteurs, conjugués aux problèmes comportementaux, au niveau variable d'intérêt pour l'éducation et aux réactions post-traumatiques, limitent souvent la capacité des enseignants à préparer correctement les étudiants à intégrer le système scolaire local après leur sortie. Il peut facilement arriver que les besoins individuels des étudiants ne soient pas satisfaits. Les étudiants qui restent dans le centre pour une durée plus longue que la moyenne suivent une

deuxième fois le programme d'enseignement si le personnel du centre ne parvient pas à leur trouver d'autres opportunités d'apprentissage, ce qui risque de désengager les étudiants concernés et de les priver de progrès éducatifs.

Comme les centres d'accueil sont des installations louées auprès des autorités fédérales et subventionnées, elles doivent respecter les lois et les normes fédérales conçues pour protéger les élèves présentant un handicap, des besoins particuliers ou des compétences limitées en anglais, et prendre en compte d'autres facteurs tels que l'origine ethnique, l'identité de genre et l'âge. Bien que la plupart des enfants non accompagnés arrivant à la frontière sud-ouest soient hispanophones, certains parlent des langues mayas autochtones tandis que d'autres proviennent de pays tels que la Guinée, le Ghana, l'Inde et le Bangladesh, si bien que les classes se caractérisent par la diversité linguistique. Il peut être difficile de trouver des interprètes locaux et des ressources pédagogiques adaptées sur le plan culturel aux langues les moins couramment parlés, ce qui entrave l'accès des élèves concernés. En outre, bien que la législation fédérale protège les droits des personnes souffrant de handicap, il est possible que les élèves hébergés dans les centres ne soient pas correctement diagnostiqués en raison de leur accès limité à des évaluateurs qualifiés et certifiés. Et en l'absence d'un diagnostic exact et d'un accès aux services d'assistance requis, l'apprentissage des élèves souffrant de handicap peut en pâtir.

Enfin, comme les programmes éducatifs en centre d'accueil ne bénéficient généralement pas de financements publics ou locaux et ne sont pas contraints par la loi de respecter les normes et directives éducatives de l'État, ce dernier n'inspecte pas les programmes d'enseignement. En revanche, HHS/ORR assure un niveau minimum d'inspection. Les élèves ne participent pas aux évaluations standardisées de l'État ou du pays tandis qu'aucun critère ni seuil d'apprentissage n'a été fixé pour ces programmes.

Malgré ces difficultés, nous proposons plusieurs recommandations et voies possibles pour encourager la réussite des étudiants, aussi bien dans les centres d'accueil qu'au moment de leur transition vers une école locale.

Introduction dans l'école d'accueil

Les enfants non accompagnés ont suivi une grande variété de parcours éducatifs et la plupart d'entre eux ne connaissent pas les

normes et les pratiques de l'enseignement aux États-Unis. La salle de classe peut être un environnement complètement nouveau pour l'élève, surtout s'il n'a jamais fréquenté l'école régulièrement ou si, dans son pays d'origine, son école manquait sévèrement de ressources. Les enseignants des centres d'accueil devraient aider les élèves à comprendre les règles, les normes, les pratiques et les attentes des écoles américaines. En effet, les élèves qui n'apprennent pas à se comporter correctement risqueront d'être perçus négativement et d'être exclus de la classe après leur transition vers une école locale. Il est donc important d'enseigner des comportements positifs dès le départ. Il peut être bénéfique d'organiser des séances d'orientation, individuelles ou en petits groupes, en dehors de la salle de classe habituelle, dirigées par un enseignant assistant ou par d'autres personnels auxiliaires, afin d'accueillir les étudiants et de les aider à s'ajuster tout en évitant qu'un même enfant suive cette séance d'orientation plusieurs fois, puisque de nouveaux enfants arrivent plusieurs fois par semaine. Nous recommandons également aux enseignants d'intégrer les compétences essentielles quotidiennes et les normes sociales américaines à leur enseignement, puisque les élèves n'auront probablement pas été exposés à ces informations précédemment.

Évaluation et apprentissage

Les évaluations des élèves en centre d'accueil devraient se concentrer sur leurs atouts et leurs compétences dans leur langue maternelle, plutôt que mettre en lumière leurs lacunes ou leur manque de maîtrise de l'anglais. Ces évaluations devraient être rigoureusement conçues de manière à saisir toutes les informations nécessaires. Nous recommandons que ces évaluations soient conduites par un éducateur qualifié disposant des ressources et de la formation requises pour identifier correctement les besoins des élèves. L'intervention d'un interprète pourrait également s'avérer nécessaire pour évaluer correctement certains élèves. En outre, les centres devraient éviter de proposer des instructions à suivre soi-même, à moins que l'élève concerné ait achevé le programme d'enseignement standard du centre ou qu'il s'agisse d'un élève doué. Dans ce type de cas, il est recommandé d'utiliser des programmes d'apprentissage à distance permettant aux étudiants de gagner des crédits du secondaire, à condition que ce programme soit supervisé par un enseignant du centre.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

Pour les élèves dont les compétences en anglais ou en lecture et écriture sont limitées, les plateformes d'apprentissage linguistique en ligne et les outils d'audio-apprentissage peuvent renforcer ce qu'ils apprennent en classe.

Partenariats

Certains centres d'accueil ont exploré la possibilité d'établir des partenariats avec leur district scolaire local pour les aider à fournir des services éducatifs aux enfants non accompagnés¹. Ces partenariats peuvent élargir l'accès à des enseignants qualifiés, à des services éducatifs spécialisés et à des évaluateurs expérimentés des besoins éducatifs et des handicaps. Pour les élèves qui séjournent dans un centre pendant une période prolongée, les partenariats avec les districts scolaires peuvent également leur donner accès à de meilleurs programmes scolaires et à la possibilité d'obtenir des crédits pour les matières qu'ils réussissent. Il est ainsi plus probable qu'ils finissent par satisfaire les exigences du cursus d'enseignement secondaire avant d'atteindre l'âge limite pour obtenir un diplôme de secondaire (21 ans dans la plupart des États américains). Les partenariats avec les districts scolaires locaux pourraient également renforcer la supervision générale des programmes éducatifs dans les centres d'accueil pour mieux s'assurer qu'ils répondent aux exigences de l'État concerné. Étant donné que les districts scolaires locaux ne sont pas obligés d'enseigner aux élèves des centres d'accueil et qu'ils ne reçoivent pas de financement de l'État à cette fin, nous recommandons que HHS/ORR fournisse un soutien financier pour renforcer cette collaboration sur le long terme.

Districts scolaires locaux

L'éventail complet des professionnels participant à l'éducation des enfants non accompagnés devrait promouvoir l'inscription rapide et équitable des élèves dans les écoles locales après leur sortie d'un centre d'accueil. Une fois inscrit, nous recommandons que l'élève ait accès à une orientation et qu'il soit évalué avant de déterminer correctement en quelle année l'inscrire et les services de soutien dont il aura besoin. Les enseignants des centres peuvent soutenir ces efforts en établissant un dossier éducatif détaillé et des recommandations de services spécifiques ou un plan éducatif individualisé pour l'enfant, lorsque celui-ci quitte le centre. Il faudrait expliquer au tuteur d'apporter ces documents au moment de l'inscription de l'enfant et également de

les remettre à l'enseignant le premier jour d'école. Qui plus est, les écoles doivent suivre les directives publiées par le Bureau des droits civiques du Ministère de l'Éducation des États-Unis⁵ et veiller à ce que les documents soient traduits et à ce qu'un interprète soit proposé pour épauler les tuteurs dans la maîtrise l'anglais est limité, afin qu'ils puissent jouer un rôle actif dans l'éducation de leur enfant. Enfin, nous recommandons aux éducateurs et aux autres prestataires de services de continuer à rechercher de nouvelles stratégies pour obtenir de bons résultats et pour promouvoir le traitement équitable de tous les enfants non accompagnés dans leur communauté.

Kylie Diebold KDiebold@uscgb.org

Spécialiste des services aux enfants, Service de la migration et des réfugiés, Conférence des évêques catholiques des États-Unis (USCCB) www.usccb.org/about/migration-and-refugee-services/

Kerri Evans kerri.evans@bc.edu

Doctorante, École des travailleurs sociaux du Boston College www.bc.edu/socialwork

Emily Hornung emilyehornung@gmail.com

Consultante spécialiste du comportement/ thérapeute mobile, Services de conseil de Pennsylvanie, et prestataire indépendante, Service luthérien pour l'immigration et les réfugiés www.lirs.org

Les opinions exprimées ici sont celles des auteures uniquement et ne représentent pas nécessairement les opinions ou les positions de l'USCCB, des Services de conseil de Pennsylvanie ou du Service luthérien pour l'immigration et les réfugiés.

1. Est considéré comme enfant non accompagné tout enfant de moins de 18 ans qui arrive à la frontière américaine sans statut d'immigration légal et sans parent ni tuteur légal pour s'en occuper et en assurer la garde physique.
2. Aux États-Unis, les écoles publiques sont regroupées en districts scolaires, qui sont gouvernés par des conseils scolaires. Chaque district est une administration publique ad hoc indépendante, dont le fonctionnement est régi par les directives du gouvernement fédéral des États-Unis, de chaque gouvernement d'État des États-Unis et de sa commission scolaire locale.
3. Bureau de réinstallation des réfugiés (2015) *ORR Guide: Children Entering the United States Unaccompanied* <https://www.acf.hhs.gov/orr/resource/children-entering-the-united-states-unaccompanied>
4. Ho S (2018) « US school districts weigh duty to youth migrant shelters » bit.ly/BostonNews-US-schools-districts-shelters
5. Ministère de l'Éducation des États-Unis (2018) *Schools' Civil Rights Obligations to English Learner Students and Limited English Proficient Parents* www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/ellresources

Enseignants en situation de déplacement : leçons tirées de Dadaab

Mohamed Duale, Ochan Leomoi, Abdullahi Aden, Okello Oyat, Arte Dagane et Abdikadir Abikar

En dépit des difficultés qu'ils rencontrent, les enseignants réfugiés croient au potentiel de l'éducation pour transformer la vie des élèves réfugiés et de leur communauté. Les structures éducatives pour réfugiés doivent écouter ces enseignants et répondre à leurs besoins afin d'améliorer l'accès à l'enseignement et les résultats éducatifs.

Les camps de réfugiés de Dadaab dans le nord-est du Kenya, ouverts en 1991 pour les réfugiés fuyant la guerre civile en Somalie, accueillent actuellement autour de 225 000 personnes. Parmi elles, 58 % ont moins de 18 ans et sont desservies par 35 centres préscolaires, 35 écoles primaires et 6 écoles secondaires dans les camps, qui sont dirigés par des organisations non-gouvernementales (ONG) ou des entités privées, en plus des écoles coraniques gérées par la communauté¹. Comme les écoles dirigées par les ONG fournissent un enseignement de faible qualité, le nombre d'écoles privées a augmenté ces dernières années ; celles-ci facturent l'équivalent de 15 \$ US par mois pour un élève d'école primaire est de 30 \$ pour un élève du secondaire. Des prix prohibitifs pour la plupart des familles de réfugiés des camps de Dadaab, qui dépendent de l'assistance humanitaire.

Formation des enseignants et ressources

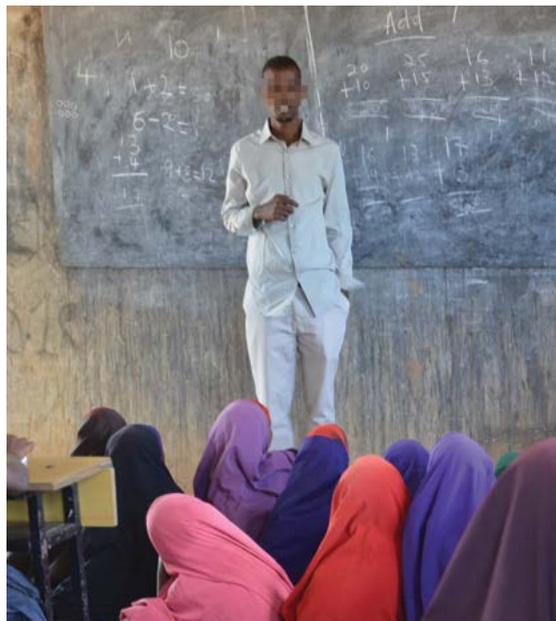
L'un des facteurs qui limite particulièrement la qualité des écoles dirigées par les ONG est le manque de développement professionnel proposé aux enseignants réfugiés (c'est-à-dire, les enseignants qui sont eux-mêmes réfugiés), qui représentent la majorité des enseignants d'école primaire et secondaire des camps de Dadaab. Ces enseignants, dont 72 % sont uniquement diplômés du secondaire, doivent souvent s'en remettre à leur propre expérience de l'instruction scolaire pour étoffer leur pédagogie et gérer leurs classes. Peu de possibilités de formation s'offrent à eux, en dehors des séances d'information sur les politiques opérationnelles de l'ONG qui dirige l'école. Quant aux ONG, elles expliquent que c'est par manque de financements qu'elles n'organisent pas de formation officielle et n'emploient pas suffisamment d'enseignants réfugiés.

Conséquence la plus évidente de leur manque de formation, ces enseignants s'en remettent dans une large mesure à la mémorisation et aux tests plutôt qu'à l'apprentissage basé sur la curiosité, ce qui limite la créativité et la pensée critique. Les apprenants qui souffrent d'un manque de

connaissances, de difficultés d'apprentissage ou de troubles du comportement (parfois provoqués par des traumatismes sous-jacents) ne bénéficient pas du soutien dont ils ont besoin, ce qui encourage l'absentéisme et le décrochage scolaire. En outre, le programme d'enseignement suivi par les enseignants n'est pas adapté sur le plan culturel et ils manquent également de formation pour savoir comment appliquer et modifier les ressources et les méthodes pédagogiques. Quant aux ressources disponibles, elles ne sont souvent pas en nombre suffisant pour que l'ensemble des enseignants et des élèves puissent les utiliser, ce qui limite à la fois la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire.

Classes surpeuplées

Les salles de classe des camps de Dadaab sont toutes particulièrement surpeuplées et



L'école primaire d'Hormud dans le camp Ifo de Dadaab accueille plus de 2 000 élèves réfugiés.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

accueillent entre 80 et 100 élèves. Ces classes à gros effectifs influencent l'enseignement fourni quotidiennement par les enseignants à l'aide de moyens de communication verbale et non verbale, et réduisent également leurs possibilités de fournir un enseignement différencié et de répondre aux besoins des élèves dont les capacités sont différentes. Notre expérience de l'enseignement dans les camps de Dadaab nous a appris que les classes surpeuplées, dans lesquelles les élèves sont en compétition pour un nombre limité de places assises, contribue à multiplier les conflits et les problèmes de comportement. À Dadaab, les enseignants consacrent souvent une partie disproportionnée de leur temps à résoudre les différends entre les élèves, ce qui réduit le temps d'enseignement. Par conséquent, les enseignants non formés finissent parfois par considérer les châtiments corporels comme un moyen de maintenir l'ordre. Comme nous l'a expliqué un ancien enseignant réfugié préoccupé par cette situation : « Ici à Dadaab, la canne utilisée pour punir est souvent appelée l'assistant d'enseignement ».

Le recours aux châtiments corporels peut avoir des conséquences psychosociales négatives pour les élèves, reproduire des structures et des inégalités de pouvoir existantes et transmettre comme message qu'il est possible de résoudre les problèmes par la force et la soumission à

l'autorité. Partout dans le monde, des études ont lié les punitions corporelles à l'absentéisme et au décrochage des élèves, ces derniers finissant par voir l'école comme un environnement hostile, et ces pratiques peuvent s'avérer particulièrement néfaste pour les réfugiés qui auront déjà vécu des traumatismes ou vu leur famille ou leurs amis souffrir de traumatismes.

Conditions de travail précaires

Les enseignants réfugiés sont souvent des personnes qui étaient parmi les plus brillantes de leur promotion à l'école secondaire, qui parlent plusieurs langues et qui font le lien entre les ONG et les communautés de réfugiés. Toutefois, ils se heurtent à de nombreuses difficultés, dont le manque de coordination entre les autorités éducatives et les autorités d'enregistrement des réfugiés, les difficultés pour obtenir leur accréditation et un emploi en tant qu'enseignant, ou encore l'hostilité et l'exclusion de la part des syndicats d'enseignants². Sur le plan pratique, leurs conditions sont également très difficiles et ils doivent parfois voyager de longues distances à l'intérieur ou à l'extérieur de leur camp pour aller travailler dans des classes à gros effectifs, sans ressources suffisantes.

Au Kenya, la plupart des enseignants réfugiés ne sont pas formés et n'ont pas de certificat d'enseignement. Comme les réfugiés n'ont pas le droit de travailler au Kenya, les enseignants réfugiés sont employés en tant que soi-disant « travailleurs incitatifs » et reçoivent un salaire fixe et peu élevé, qui représente généralement une fraction du salaire qui serait versé à un Kenyan pour le même poste³. De plus, cette rémunération demeure identique même s'ils obtiennent des qualifications postsecondaires. Les enseignants réfugiés n'ont pas le droit de gagner plus que ce salaire incitatif et sont sanctionnés s'ils exercent une activité rémunérée supplémentaire. En raison des disparités entre enseignants réfugiés et non réfugiés, cette vocation paraît moins attrayante aux réfugiés professionnels instruits, en particulier les femmes, qui recherchent un travail moins stressant en plus des responsabilités qu'elles doivent déjà assumer chez elles. L'HCR, l'agence des Nations Unies pour les réfugiés, négocie le salaire des enseignants réfugiés avec les autorités kényanes et il est attendu que les enseignants se satisfont de ce salaire incitatif puisque leur statut de réfugié leur donne droit à un logement gratuit et à une assistance alimentaire. Par conséquent, les enseignants réfugiés sont beaucoup plus vulnérables que



les enseignants de nationalité kényane face au risque d'être limogés en cas de déficit de financement, d'être rétrogradés, d'être ignorés dans les processus de recrutement ou d'être victimes de discrimination au motif de leur statut juridique ou de leur origine ethnique. Par exemple, les enseignants et les directeurs d'école réfugiés du camp de Kakuma, dans une autre région du Kenya, ont été récemment remplacés sans préavis par des enseignants autochtones, sur demande des autorités kényanes⁴.

En règle générale, les enseignants réfugiés ne sont pas consultés sur les questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage à l'école, leur contrat de travail ou l'application du programme scolaire. De telles pratiques nuisent au professionnalisme des ces enseignants en général et à l'autorité des directeurs d'école réfugiés en particulier. Qui plus est, les enseignants réfugiés se heurtent toujours aux difficultés sociales, économiques et politiques liées à leur statut de réfugié. Ils sont exposés au risque de violence et d'extorsion de la part des forces de police et des autres agents armés. Ils ont parfois besoin de prendre un congé parce qu'un membre de leur famille est malade ou décédé, une réalité fréquente dans les camps de réfugiés où les départs d'incendie, la violence et les maladies transmissibles sont monnaie courante. Quelle que soit la situation, il leur paraît souvent difficile d'accéder au type d'assistance plus généralement mis à disposition du personnel national et international.

Vers une réforme

Il existe une profonde contradiction à organiser l'éducation, qui implique une planification importante et prolongée, autour d'une approche qui découle de la pensée d'urgence, basée sur l'hypothèse que le déplacement sera temporaire et de courte durée. Pour améliorer la qualité et l'inclusivité de l'éducation des réfugiés, les bailleurs et les acteurs humanitaires devraient investir dans la formation des enseignants réfugiés, réduire la taille des classes et favoriser un meilleur accès aux ressources pédagogiques. Les ONG devraient garantir un salaire égal aux autochtones et aux enseignants réfugiés hautement qualifiés, ce qui contribuerait à la fois à retenir les personnes qualifiées et à soutenir le développement professionnel général des enseignants dans les camps, notamment en instituant un système de mentorat pour les enseignants novices et non formés.

Cela fait longtemps que les enseignants réfugiés souhaitent que les choses changent⁵. Les

acteurs humanitaires reconnaissent eux aussi la nécessité de réformer l'éducation des réfugiés⁶ et notre proposition de réforme s'aligne sur ces perspectives. Il conviendrait de conduire des examens régionaux systémiques sous forme de consultations avec les principales parties prenantes (en particulier les enseignants réfugiés, les élèves, les parents, les chefs communautaires, les ONG, les bailleurs, les autorités éducatives nationales et les universitaires) pour envisager une réforme fondamentale et à long terme de l'éducation des réfugiés. Les réfugiés, et plus particulièrement les éducateurs réfugiés, doivent pouvoir participer pleinement à la planification et à la fourniture de l'enseignement aux réfugiés puisque ce sont eux-mêmes, plus que tout autre personne, qui ont le plus à gagner de cette réforme. En l'absence de réforme, les efforts visant à améliorer l'éducation des réfugiés finiront par être entravés par un manque de participation, ce qui renforcera l'idée que les réfugiés sont des acteurs passifs qui sont gouvernés par la communauté humanitaire, plutôt que des personnes pouvant envisager elles-mêmes comment leur vie devrait être organisée.

Mohamed Duale Mohamed_Duale@edu.yorku.ca
Étudiant de doctorat

Ochan Leomoi anepo@my.yorku.ca

Abdullahi Aden capture@my.yorku.ca

Okello Oyat omo01@my.yorku.ca

Arte Dagane arte2007@my.yorku.ca

Abdikadir Abikar abikar14@my.yorku.ca

Étudiants en Master d'éducation dans le cadre du projet Borderless Higher Education for Refugees (BHER), et enseignants réfugiés travaillant actuellement dans les camps de Dadaab.

Faculté d'éducation, Université de York, Canada
<https://edu.yorku.ca/>

1. HCR (2017) Mise à jour opérationnelle : Dadaab, Kenya bit.ly/UNHCR-Dadaab-October-2018
2. Sesnan B, Allemanno E, Ndugga H et Said, S (2013) *Educators in Exile: The Role and Status of Refugee Teachers* Londres : Commonwealth Secretariat, p. 3.
3. Kamau C et Fox J (2013) *The Dadaab Dilemma: A Study on Livelihood Activities and Opportunities for Dadaab Refugees*, Danish Refugee Council, p. 18 bit.ly/DRC-Dadaab-livelihoods-2013
4. Ebru TV Kenya (17 janvier 2018) « Refugee Teachers Ask President Uhuru For Help » <https://www.youtube.com/watch?v=R55NzyiaZsw>
5. IRIN (2013) *Education disrupted by teachers' strike in Kenya's Dadaab refugee camp* bit.ly/IRIN-Dadaab-teachers-strike-2013
6. HCR (2016) *Missing Out: Refugee Education in Crisis* bit.ly/UNESCO-refugee-education-2016

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

Travail des enfants et fréquentation scolaire en Turquie

Ozlem Erden

La promotion de l'autosuffisance parmi les populations déplacées peut avoir pour conséquence non souhaitée de miner les efforts de scolarisation de l'ensemble des enfants syriens.

En Turquie, le concept de l'autosuffisance est un aspect fondamental, et largement accepté, de l'approche de l'accueil des réfugiés syriens. Tant les autochtones que les Syriens estiment que tout le monde peut se construire une nouvelle vie en travaillant dur ou en créant une entreprise. Néanmoins, cette approche basée sur l'autosuffisance n'est pas sans risque, dans la mesure où elle déprécie l'éducation par rapport au travail et qu'elle encourage les adultes et les enfants syriens à penser que l'éducation n'améliorera pas immédiatement leur qualité de vie et qu'il est donc plus important d'acquérir des compétences professionnelles.

Le nombre d'enfants syriens qui exercent un travail est extrêmement sous-estimé. Comme les parents ne peuvent pas gagner suffisamment d'argent pour couvrir leurs dépenses quotidiennes, il cherche des options pour accroître le revenu du ménage, et l'une de ces options consiste à envoyer les enfants au travail. Cette situation compromet l'éducation des garçons car les communautés syriennes comme les communautés locales sont basées sur une structure patriarcale et estiment que ce sont les hommes de la famille qui doivent être les pourvoyeurs. Les employeurs locaux et la population locale soutiennent également le travail des enfants car un très grand nombre estime que, si les enfants syriens commencent à travailler et à acquérir des compétences à un jeune âge, ils ne se retrouveront pas sans emploi à l'avenir. Il est toutefois intéressant d'observer que les autochtones n'envoient pas leurs garçons au travail car ils redoutent la mise en application de la loi turque relative au travail des enfants, qui interdit à tout enfant de moins de 13 ans de travailler. Mais alors, comment est-il possible que des enfants syriens soient autorisés à travailler ?

Je me suis rendu dans 15 écoles publiques, 25 centres d'éducation temporaires et une école syrienne dans le cadre de mes études de terrain dans la région d'Anatolie centrale au cours de l'année scolaire 2015-16 et j'ai rencontré des centaines d'enfants syriens de moins de 13 ans. Avant de commencer mon travail sur le terrain, je me suis procuré les statistiques relatives au nombre de réfugiés syriens inscrits dans les écoles publiques. Selon ces statistiques officielles, chaque école ne comptait que quelques élèves syriens.

Mais en fait, les écoles publiques comptaient un plus grand nombre d'étudiants que le nombre officiellement inscrit. Par exemple, les registres de l'une des écoles que j'ai visitées indiquaient que 39 élèves syriens y étaient inscrits, alors qu'ils étaient en fait 134. À la fin de l'année scolaire, ce nombre avait toutefois chuté à 95. Parmi ces abandons, seuls trois élèves avaient été officiellement transférés vers une autre école : parmi les autres, certains avaient commencé à travailler dans des magasins locaux ou d'autres établissements pour aider leur famille, et d'autres étaient devenus des apprentis à temps partiel.

Un patron local employant deux jeunes réfugiés résume le point de vue des communautés locale et syrienne :

« J'ai deux apprentis syriens. Le premier a 11 ans et le second en a 12. J'aimais bien Rahman alors j'ai demandé aux aînés de sa famille s'ils avaient un autre garçon qui travaillait aussi dur que lui. Et donc ils m'ont envoyé ce petit... Je fais de mon mieux pour les aider en leur donnant du travail. Ils ne vont pas à l'école. Je leur transmets des compétences pour qu'ils puissent gagner leur vie à l'avenir. Imaginez qu'ils aillent à l'école : pendant combien d'années devront-ils y aller ? Dix ans, peut-être. Et ensuite ? Ils n'auront pas de travail. Ces gens doivent apprendre à voler de leurs propres ailes. »

Les familles syriennes décident de manière stratégique lesquels de leurs enfants iront à l'école et lesquels iront travailler. Par exemple, Ahmad est un étudiant réfugié dont la famille a décidé qu'il irait à l'école car elle a besoin que l'un de ses membres parle le turc pour faciliter les démarches telles que les rendez-vous à l'hôpital et les demandes d'emploi, tandis que son frère travaille avec son père. Les parents syriens prennent ces décisions en se basant sur les aptitudes scolaires et sur le sexe de leurs enfants. Dans ce cas, Ahmad va à l'école car il montre une meilleure aptitude que son frère pour apprendre le turc. Toutefois, il est probable qu'il abandonne l'école une fois que ses compétences linguistiques auront atteint un niveau suffisant pour aider sa famille à évoluer dans son environnement social. Par ailleurs, l'importance que les familles et la communauté locale accordent à l'autosuffisance façonne comment les étudiants réfugiés perçoivent la valeur de l'école et de l'éducation. Bien que certains

étudiants réfugiés m'aient confié que l'éducation les aidait à s'intégrer et leur offrait un meilleur avenir, un grand nombre d'entre eux ne pensent pas que l'éducation peut améliorer leur vie.

Politiques relatives à l'éducation des réfugiés

Les enseignants sont fermement opposés au travail des enfants mais ils ne savent pas comment s'attaquer à ces problèmes. Ils sont conscients des raisons sous-jacentes, telles que la pauvreté, et des représentations locales telles que l'autosuffisance, si bien qu'ils hésitent à critiquer les parents syriens. Un enseignant explique ces dilemmes :

« Lorsqu'ils étudient, les enfants ne devraient pas travailler. Mais ils doivent soutenir leur famille... Ici, beaucoup d'entre eux sont contents d'apprendre le turc. Leurs parents aussi, car ils pensent que leurs enfants pourront trouver un meilleur emploi ou les aider à obtenir une assistance lorsqu'ils ont besoin de traducteurs. Croyez-moi, parfois je me sens coupable parce que, quand nous enseignons le turc, ces enfants trouvent un emploi si rapidement. »

Les enseignants et les administrateurs des écoles associent le travail illégal des enfants syriens aux défaillances de la politique turque en matière d'inscription et de fréquentation scolaire. Selon cette politique, les élèves syriens ne disposant pas d'une carte de protection temporaire peuvent s'inscrire à l'école à condition qu'ils fassent une demande de carte d'identité lorsqu'ils commencent les cours. Toutefois, en l'absence de carte, les informations des élèves ne sont pas enregistrées officiellement et les autorités ne savent donc pas si un enfant fréquente ensuite une autre école ou décroche de l'école. De nombreux enseignants inscrivent le nom des élèves syriens à la main sur le registre de présence. De plus, les règles de fréquentation scolaire, généralement si strictes en Turquie, ne s'appliquent pas aux élèves syriens. Par conséquent, les écoles peinent énormément à assurer le suivi de la présence des élèves syriens.

Le directeur d'une école primaire publique décrit ces problèmes :

« Nous savons que certains enfants, surtout des garçons, abandonnent l'école pour aller travailler. Leurs parents leur trouvent des places d'apprenti dans certains établissements. Vous voyez, ils ont besoin d'argent. J'ai tenté de convaincre les parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Ils semblent convaincus lorsque je m'adresse à eux car ils craignent les autorités mais, en fin de compte, ils font ce qu'ils veulent. Récemment, j'ai vu l'un des élèves syriens ayant abandonné chez un barbier. Pauvre petit, il n'a que neuf ans et il travaille déjà. J'ai demandé à son employeur de l'envoyer au moins une

demi-journée à l'école. D'abord, il m'a répondu que « l'école n'était d'aucune utilité pour cet enfant, qui avait besoin d'acquérir des compétences ». Après une plus longue discussion, il a accepté d'envoyer l'enfant à l'école tous les après-midi. Si nous pouvions assurer le suivi des élèves [grâce au système de carte d'identité], leurs parents n'auraient pas d'autre choix que de les envoyer à l'école. »

Les autorités éducatives de Turquie travaillent dur pour réduire les taux de décrochage scolaire en proposant un enseignement professionnel mais cette approche sert en fait à légitimer encore davantage l'importance actuellement accordée aux compétences professionnelles. De plus, en dépit de l'application occasionnelle de la loi sur le travail des enfants, il semble que les problèmes continueront de se poser tant que les acteurs influents de la société locale soutiendront le travail des enfants au nom de l'autosuffisance.

Ozlem Erden ozlemerden@gmail.com

Annement chercheuse au Centre pour l'éducation, le développement et la recherche à l'international de l'Université de l'Indiana ; actuellement adjointe de direction principal pour la Commission Fulbright de Turquie à Ankara <https://fulbright.org.tr>

La boîte à outils du Groupe mondial de l'éducation

Le Groupe mondial de l'éducation (Global Education Cluster, GEC) est une plateforme formelle ouverte, établie sous l'égide de l'IASC, en charge de la coordination et de la collaboration en matière d'éducation dans les situations de crise humanitaire. Il réunit des ONG, des agences de l'ONU, des universitaires et d'autres partenaires dans un objectif commun : garantir la fourniture d'une éducation prévisible, bien coordonnée et équitable aux populations touchées par les crises humanitaires.

La boîte à outils du GEC offre des modèles, des outils et des directives au personnel chargé de la coordination du Groupe de l'éducation sur le terrain. Tout en étant adaptables aux différents contextes, ces outils et ces documents offrent un moyen de standardiser le travail du Groupe de l'éducation et les questions communes à de nombreux contextes. Les outils, les directives et les ressources de cette boîte à outils ne sont pas des documents généraux pour l'éducation dans les situations d'urgence, dans la mesure où ils se concentrent sur le travail du Groupe et sur les problèmes de coordination.

Cette boîte à outils est régulièrement mise à jour pour refléter les meilleures pratiques et les nouveaux outils. Elle est actuellement disponible en anglais et sera bientôt disponible en français et en arabe. Le Groupe compte sur le feedback des équipes de coordination pays pour poursuivre le développement de sa boîte à outils. Pour en savoir plus: <http://bit.ly/GEC-Toolkit> et contactez help.edcluster@humanitarianresponse.info.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

Coopération intersectorielle pour l'éducation des réfugiés afghans en Iran

Reem Shammout et Olivier Vandecasteele

Un décret récemment promulgué en Iran a levé un obstacle juridique qui empêchait les enfants de réfugiés sans-papiers de fréquenter l'école. Cependant, d'autres difficultés demeurent. Une organisation non-gouvernementale nous parle des succès et des difficultés de l'adoption d'une approche intersectorielle pour surmonter ces obstacles.

L'Iran accueille plus de trois millions et demi d'Afghans déplacés. Quelques 951 000 Afghans jouissent de facto du statut de réfugié par le biais du programme Amayesh¹, qui leur permet de vivre et de se déplacer dans la province où ils ont été enregistrés ; 620 000 détiennent un passeport accompagné d'un visa temporaire ; et entre 1,5 et 2 millions d'Afghans sans papiers vivent en Iran sans aucun statut juridique. Ce dernier groupe est le plus vulnérable dans la mesure où il n'a presque aucun accès juridique aux services essentiels.

Les autorités iraniennes ont toujours permis aux enfants réfugiés détenteurs de papiers d'accéder au système d'éducation publique mais, jusqu'à récemment, les enfants sans-papiers ne bénéficiaient pas de ce privilège. En mai 2015, un nouveau décret a ouvert l'inscription scolaire à tous les enfants afghans sans-papiers. Leur famille peut dorénavant faire une demande de « carte bleue », le passe éducatif qui facilite l'inscription de leurs enfants à l'école. De plus, les détenteurs d'une carte bleue et leur famille ne peuvent pas être renvoyés en Afghanistan tant que l'enfant est scolarisé.

Véritable révolution pour l'éducation des réfugiés en Iran, cette nouvelle approche a permis d'accroître considérablement le nombre d'élèves scolarisés. Toutefois, ce décret a seulement supprimé les obstacles juridiques/documentaires entravant l'accès à l'éducation. D'autres obstacles persistent.

Ce décret n'a fait qu'accroître les pressions qui pèsent sur un système d'enseignement public déjà surchargé, caractérisé par des classes surpeuplées et un manque de fournitures et de matériels pédagogiques. Peu d'investissements ont été réalisés dans les infrastructures scolaires et, selon certains médias, 30 % des écoles sont en mauvais état et ont besoin d'être reconstruites ou rénovées².

Il existe également d'importants obstacles financiers. De nombreuses familles n'ont pas les moyens d'assumer les coûts liés à l'éducation (par exemple les uniformes, les fournitures

et les examens médicaux). Et la situation se complique encore si l'école est loin et que les enfants doivent s'y rendre par un moyen de transport. Alors même qu'une étude récente a révélé que l'éducation était une priorité des parents afghans, certains d'entre eux n'en ont tout simplement pas les moyens. De nombreux enfants travaillent ou ont uniquement accès à une éducation informelle, qui est moins coûteuse mais qui ne leur délivre aucun certificat officiel pouvant leur permettre de poursuivre leurs études. En outre, la récente réintroduction des sanctions américaines à l'encontre de l'Iran exacerbe encore davantage les difficultés financières des ménages les plus vulnérables.

Par ailleurs, tandis que ce décret leur a permis d'accéder à l'éducation primaire, les enfants rencontrent des difficultés à poursuivre des études secondaires. Et ceux qui ont la chance de le faire n'ont que quelques options à leur portée. L'enseignement tertiaire est uniquement accessible à ceux qui détiennent un passeport avec visa ; les possibilités de formation professionnelle sont limitées ; et les entrepreneurs ou propriétaires d'une petite entreprise déploient souvent leurs activités dans l'économie informelle.

Enfin, bon nombre de réfugiés sont établis dans des zones difficiles d'accès et/ou manquent de papiers, si bien qu'il est difficile de les trouver. Toutefois, le décret sur l'éducation a donné aux acteurs humanitaires une occasion d'identifier un grand nombre de ces familles et d'entrer en contact avec elles.

Une réponse globale

Il semblait clair dès le début qu'il ne s'agissait pas simplement d'aider les familles à obtenir une carte bleue et à inscrire leurs enfants à l'école. Il fallait apporter une réponse plus globale. Par conséquent, le Conseil norvégien pour les réfugiés a décidé de fournir une assistance combinant différentes composantes pratiques, en nature et de formation. La plupart des écoles sont mixtes, fréquentées tant par des enfants afghans que des enfants iraniens. Nos équipes

chargées du logement ont évalué la condition physique des bâtiments scolaires puis effectué les réparations nécessaires afin de rendre l'environnement d'apprentissage plus sûr et plus agréable. Nos équipes chargées de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène (WASH) ont rénové ou construit des installations telles que des stations de lavage des mains, des latrines et des fontaines d'eau potable. Elles ont également fourni des trousseaux d'hygiène et formé les parents et les enfants iraniens et afghans aux pratiques hygiéniques. Cette formation a permis de rapprocher ces deux communautés dans le cadre d'une activité qu'elles jugeaient toutes les deux importante. Parallèlement, notre unité chargée de l'information, des conseils et de l'assistance juridique a fourni des informations à toutes les familles sans papiers qu'elle a rencontrées à propos des démarches pour obtenir une carte bleue. Elle a également fourni une assistance en espèces qui pouvait être utilisée pour obtenir des papiers et, donc, faciliter l'accès à l'école, ou pour régler directement les frais liés à l'éducation des enfants. Enfin, nos équipes éducatives ont évalué les besoins des écoles et fourni des équipements tels que des bureaux, des bibliothèques et des fournitures pédagogiques. Elles ont également aidé la Direction de l'éducation à dispenser des formations sur les compétences essentielles aux parents afghans et iraniens et aux enseignants.

Nous collaborons également avec une organisation publique, l'Organisation du mouvement pour l'alphabétisation. Les enfants qui avaient besoin de suivre un programme éducatif accéléré (des cours de « rattrapage ») ont été inscrits aux cours de lecture et de mathématiques de cette organisation (qui s'accompagne de sessions sur les compétences essentielles) et ont ensuite été autorisés à s'inscrire au niveau d'études correspondant à leur âge afin qu'ils puissent étudier avec des enfants du même âge. Aujourd'hui, ce programme est également ouvert à tous les enfants sans papiers.

Notre objectif est d'appliquer une approche intégrée et globale qui considère l'unité familiale comme un ensemble afin que l'environnement familial soit tout aussi propice à l'apprentissage et au développement cognitif que l'environnement scolaire. Cette approche intégrée implique de répondre aux besoins de l'environnement d'apprentissage dans l'ensemble ; des services essentiels tels que l'abri, la santé, l'état civil et les moyens d'existence font également tout partie de cette approche, qui s'articule avant tout autour de la protection, en vue d'aider les familles dans la plus grande mesure du possible à envoyer leurs

enfants à l'école et faire en sorte qu'ils restent scolarisés. Par exemple, aider l'un des adultes du ménage à trouver un emploi peut permettre de garantir qu'un des enfants du ménage n'ait plus besoin de travailler, tandis qu'aider une famille à mettre à jour son statut juridique dans le pays peut favoriser l'accès des adultes à un plus vaste éventail de professions. De plus, un projet pilote que nous avons déployé en 2016 en collaboration avec l'HCR, l'agence des Nations Unies pour les réfugiés, a montré que lorsque les parents participent aux cours de lecture et de mathématiques aux côtés de leurs enfants, ils parviennent mieux à apprécier la valeur de l'éducation. Par exemple, de nombreux pères qui s'étaient opposés à la scolarisation de leurs filles ont ensuite changé d'avis et d'attitude vis-à-vis de l'éducation de ces dernières.

Éléments clés de cette approche

Une évaluation récemment conduite par un consultant externe a permis d'identifier les éléments suivants en tant que facteurs du succès de cette approche³.

Structure organisationnelle décentralisée :

Nous nous sommes éloignés des méthodes de travail très centralisées (avec un centre de décision principalement basé dans le bureau pays) en nommant des grands responsables des programmes et des équipes de programme spécialisées pour chaque compétence essentielle, mais aussi des équipes de soutien dans chaque bureau local. Cela nous a permis de nous concentrer sur la mise en œuvre des projets de haute qualité au niveau provincial, y compris en réalisant fréquemment des visites de terrain. Cette structure permet une expansion plus rapide, lorsque c'est nécessaire, dans de nouvelles provinces où des besoins éducatifs demeurent insatisfaits. Les spécialistes de haut niveau de chaque compétence essentielle, basés à Téhéran, apportent leur soutien à des équipes dans différentes zones géographiques dans le cadre de la mise en œuvre du projet. Les spécialistes des programmes contribuent à la conception des projets, soulèvent d'importantes questions de nature politique et technique, et fournissent une formation au personnel chargé de la mise en œuvre. Ces spécialistes sont également chargés de l'orientation stratégique et de la qualité technique du programme pays dans son ensemble.

Concentration des efforts et des ressources dans un nombre limité d'emplacements :

En nous concentrant initialement sur deux

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

provinces seulement, à savoir Qom et Kerman, nous avons pu faire une véritable différence pour les grandes populations afghanes qui y étaient établies. En rendant fréquemment visite aux acteurs de l'éducation et au Bureau des étrangers et de l'immigration⁴ (tant au niveau central à Téhéran qu'au niveau provincial dans les zones d'opération), nous avons pu construire de véritables relations. Grâce à cette concentration des efforts, il était également plus facile de mesurer l'impact du programme pilote et d'en tirer des enseignements avant d'élargir la couverture géographique du programme.

Approche intersectorielle intégrée :

Les équipes techniques (qui couvrent toutes les compétences essentielles et les fonctions transversales) sont encouragées à travailler en tant qu'une seule équipe intégrée, dans la mesure du possible. Ces équipes entreprennent conjointement l'évaluation des besoins, la mise en œuvre et le suivi. Les différentes équipes locales sont également encouragées à partager leurs connaissances, leurs expériences, leurs contacts et leurs documents. Cette approche a été identifiée comme étant « intersectorielle », les activités étant déployées entre et parmi les secteurs techniques. Ce n'est pas la même chose qu'une approche « multisectorielle », qui pourrait impliquer des programmes distincts, mis en œuvre séparément.

Que pouvons-nous améliorer ?

L'évaluation externe de notre programme a mis en lumière deux principaux aspects à surveiller. Premièrement, pour répondre au besoin urgent de places supplémentaires dans les écoles, nous devons davantage sensibiliser les bailleurs et la communauté internationale pour soutenir le ministère de l'Éducation, qui s'efforce d'accueillir tous les enfants.

Le deuxième aspect concerne le recours aux distributions d'espèces pour améliorer l'accès à l'éducation et les taux de rétention. Grâce au suivi de la distribution des espèces, nous avons quelques données indiquant que les familles consacrent cet argent à l'éducation. Toutefois, nous avons besoin de recueillir de plus amples informations pour confirmer si ces sommes sont consacrées à l'éducation de la manière visée par l'approche intégrée. Nous examinons actuellement l'utilisation spécifique des espèces



Des enfants afghans en Iran participent à un cours « d'éducation à la paix à travers l'art » soutenu par le NRC.

dans les programmes éducatifs et les différentes modalités possibles. L'une de ces modalités pourrait consister à introduire un certain élément de conditionnalité, par exemple en étalant les paiements sur plusieurs versements, de manière à ce que le second versement soit effectué après réception d'une preuve de l'inscription des enfants à l'école. Une autre modalité actuellement à l'étude consiste à distribuer l'argent à des points d'enregistrement dans les écoles et à aider les familles à compléter les formalités d'inscription. Un programme pilote sera mis en œuvre pour déterminer la méthode la plus efficace.

Quels obstacles reste-t-il à surmonter ?

Il reste encore de nombreux obstacles. L'approche intersectorielle est peut-être plus efficace mais, en raison du manque de financement, notre capacité à élargir les espaces d'apprentissage demeure limitée. En effet, les coûts liés à l'expansion des écoles ou à la construction de nouvelles écoles représentent le plus grand défi pour le secteur de l'éducation. En outre, les familles elles-mêmes rencontrent encore des obstacles financiers et un grand nombre d'entre elles dépendent du revenu gagné par leurs enfants.

Bien que l'évolution des politiques puisse apporter des changements considérables, elle doit s'accompagner d'une stratégie de mise en œuvre. En effet, un changement de politique ne se traduit pas immédiatement en résultats : les familles ne sont pas aussitôt pleinement informées de leurs droits et ne savent pas aussitôt comment les exercer. Les acteurs de l'éducation doivent adopter une approche systématique et durable afin de s'assurer que les grands changements apportés

aux politiques sont mis en œuvre de manière efficace. Cette approche pourrait être facilitée par la capacité à entreprendre un mappage et une analyse plus approfondie des mécanismes d'inscription à l'école, afin d'identifier plus précisément les lacunes et comment les combler.

En dépit des immenses efforts déployés par les autorités iraniennes, les besoins éducatifs demeurent immenses eux aussi. Il faut donc agrandir l'échelle de l'assistance humanitaire et, dans cette situation de déplacement prolongée, il faut également adopter une approche du développement axé sur le long terme, accompagnée des financements nécessaires. Entre-temps, il faut mettre en lumière les avancées telles que celles réalisées en Iran afin d'encourager les autres pays d'accueil à adopter des politiques semblables qui contribueront à garantir le droit à une éducation élémentaire pour tous.

Reem Shammout reem.shammout@nrc.no

Spécialiste de l'éducation

Olivier Vandecasteele olivier.vandecasteele@nrc.no

Directeur pays

Conseil norvégien pour les réfugiés, Iran

www.nrc.no/countries/middle-east/iran/

1. En 2003, l'Iran a mis en place un nouveau système appelé « Amayesh » (« logistique » ou « préparation » en persan) pour enregistrer tous les ressortissants afghans alors établis en Iran. La majeure partie des Afghans arrivés depuis n'ont pas été inscrits au programme et ne disposent pas de carte *Amayesh*. Les détenteurs d'une carte *Amayesh* bénéficient d'une protection en grande partie conforme aux droits accordés par la Convention de 1951 mais ils doivent renouveler leur statut tous les 12 à 18 mois.
2. *Tehran Times* (26 juillet 2018) bit.ly/TehranTimes-schools
3. Talbot C (2018) *External Evaluation of NRC's Education Programme in Iran* (financé par la Direction générale de la protection civile et des opérations d'aide humanitaire européennes).
4. La principale entité publique chargée des questions relatives aux réfugiés et le partenaire principale des organisations humanitaires non gouvernementales internationales.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019

Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs

Bien qu'il s'attache aux mouvements de population de tous types, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 souligne que ce sont les demandeurs d'asile et les réfugiés qui sont les plus exposés au risque de passer à côté de l'éducation. En signant la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants en septembre 2016, les pays se sont engagés à veiller à ce que tous les enfants réfugiés soient scolarisés dans les trois mois suivant leur arrivée dans leur pays d'accueil. Au cours des deux années suivantes, on estime que les réfugiés ont perdu 1,5 milliard de jours d'école, tandis que les enfants demandeurs d'asile résidant dans les centres de détention de pays tels que l'Australie, la Hongrie, l'Indonésie, la Malaisie ou encore le Mexique risquent de passer partiellement ou totalement à côté des opportunités éducatives.

Ce rapport exhorte les responsables à inclure pleinement les enfants et les jeunes migrants et déplacés dans les systèmes d'éducation nationaux et à adapter ces systèmes aux besoins des nouveaux arrivants. Il convient également de mettre en place des programmes d'apprentissage accéléré pour contrebalancer les conséquences de l'interruption du parcours éducatif. Il faut également soutenir les enseignants qui doivent répondre à un vaste éventail de défis liés non seulement à leurs étudiants mais aussi à leurs conditions de travail. Enfin, il faut reconnaître les qualifications et le parcours d'apprentissage des réfugiés pour ne pas gaspiller leur potentiel.

Ce rapport décrit également les efforts encourageants de certains pays, y compris des pays aux ressources limitées, pour intégrer les réfugiés à leur système éducatif national. Cependant, il révèle également qu'un tiers seulement du coût total de l'éducation des réfugiés est actuellement couvert et que les pays d'accueil ont également besoin d'un soutien financier international pour leur permet de faire la transition entre l'assistance humanitaire à court terme et l'aide au développement à long terme.

Ce rapport rappelle aux responsables à quel point l'éducation a le pouvoir d'aider les sociétés à saisir les opportunités et surmonter les défis liés à la migration et au déplacement : en remettant en question les idées préconçues, en favorisant la cohésion sociale grâce à un programme scolaire qui respecte l'histoire passée et la diversité actuelle, en reconnaissant les contributions apportées par les migrants et les réfugiés, en promouvant l'ouverture à une multitude de perspectives et en encourageant les approches critiques.

Pour consulter le rapport complet et des informations sur les événements et les discussions accompagnant le lancement mondial, visitez <http://gem-report-2019.unesco.org/>.



mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement



L'apprentissage connecté met à profit les technologies numériques pour connecter les apprenants à des sujets et des cours accrédités

qui les intéressent ; à leur pairs, tant au niveau local qu'à l'échelle internationale ; à l'Internet et au discours mondial ; et à des enseignants, des mentors et des animateurs formés. Il implique souvent un apprentissage mixte, dans le cadre duquel les apprenants étudient sur des supports électroniques et en ligne, mais également avec des cours en présentiel.

Le **Connected Learning in Crisis Consortium (CLCC)** est une organisation forte de 23 membres, dont des universités, des organisations non-gouvernementales, des organisations internationales et des fournisseurs d'éducation, codirigée par l'HCR (l'agence des Nations Unies pour les réfugiés) et le centre InZone de l'Université de Genève. Son objectif est de promouvoir et de faciliter la fourniture d'une éducation supérieure de qualité dans les situations de conflit, de crise et de déplacement, grâce à l'apprentissage connecté. Il donne priorité au partage des connaissances, des

expériences et des informations ; au développement de pratiques modèles ; et à la redevabilité envers les étudiants et leur communauté afin de favoriser l'autonomie et la résilience.

En 2017, le CLCC a publié *Quality Guidelines Playbook*, un recueil des directives de qualité, qui décrit en détail des pratiques prometteuses et des enseignements tirés dans quatre thèmes différents : accès à l'enseignement supérieur, conception des parcours d'apprentissage, pédagogies d'apprentissage connecté et soutien universitaire. Le *Playbook* examine chaque thème sous l'angle de la fourniture d'un apprentissage connecté dans les situations d'urgence et de crise, en donnant des exemples concrets tirés des programmes des membres du CLCC.

Fin 2019, le CLCC produira une version numérique du *Playbook*, qui aura comme fonctionnalité supplémentaire de permettre aux organisations de télécharger leur propre contenu.

Vous pouvez accéder au *Playbook* et aux autres publications du CLCC sur www.connectedlearning4refugees.org/publications.

Apprentissage connecté : l'avenir de l'éducation supérieure ?

Hana Addam El-Ghali et Emma Ghosn

Les institutions d'enseignement supérieur libanaises devraient envisager la possibilité d'améliorer l'accès des jeunes réfugiés et des membres de la communauté d'accueil à l'enseignement supérieur grâce à l'apprentissage connecté.

Le Liban accueille environ 1,1 million de réfugiés syriens, dont la plupart sont de jeunes adultes en âge de fréquenter l'université qui peinent à poursuivre leur éducation dans le contexte du déplacement¹. Cependant, certains jeunes Syriens parviennent à accéder à l'enseignement supérieur : 7 315 jeunes adultes étaient inscrits dans des institutions tertiaires au cours de l'année scolaire 2017-18 au Liban, soit une augmentation d'environ 20 % par rapport à l'année 2014-15. Cette augmentation est due en partie à l'augmentation du nombre de bourses mais aussi à l'existence de modes d'apprentissage alternatifs, dont l'apprentissage connecté. L'apprentissage connecté fait référence à l'enseignement au moyen des technologies de l'information et de la communication (TIC), qui rend l'apprentissage plus flexible dans la mesure où il élimine les contraintes de temps et de lieu, au contraire de l'enseignement supérieur traditionnel². Cette méthode rend également l'apprentissage plus interactif et peut permettre de donner accès à l'éducation à un grand nombre d'étudiants dans différentes régions du monde, à un faible coût³.

En général, les universités libanaises utilisent déjà l'Internet pour faciliter l'apprentissage durant les cours, mais elles commencent à adopter des

méthodes d'apprentissage « mixtes » (combinant cours traditionnels et en ligne) afin d'être accessibles aux réfugiés syriens et aux étudiants vivant tant dans les zones reculées du Liban qu'à l'étranger, certaines offrant même des cours intégralement dispensés en ligne. Une récente étude de l'apprentissage connecté au Liban a révélé que les institutions d'enseignement supérieur recourent généralement à trois types d'apprentissage : mixte, en ligne uniquement et cours-passerelle (axés sur l'enseignement des langues)⁴. Les méthodes d'enseignement virtuel employées peuvent impliquer des interactions en temps réel entre l'enseignant et les étudiants, par exemple par visioconférence ou chat en direct, ou des interactions différées, par exemple en publiant sur des forums de discussion ou en apprenant à partir de cours magistraux filmés. L'utilisation des réseaux sociaux et d'autres plates-formes Internet facilitent des interactions plus informelles entre les étudiants et leurs pairs mais aussi entre les étudiants et leurs enseignants, et complète ainsi leur apprentissage formel.

Obstacles à l'apprentissage connecté

Comme les programmes d'apprentissage connecté sont nouveaux au Liban, un certain

nombre d'obstacles structurels, pédagogiques et techniques entravant leur usage sont apparus.

Parmi les principales barrières structurelles, on peut citer l'absence de politique qui, à ce jour, reconnaît l'apprentissage en ligne au Liban. Toutefois, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a élaboré un projet de loi en mai 2016 visant à identifier les conditions et les procédures entourant les programmes formels d'enseignement supérieur dispensés en suivant des méthodes non traditionnelles, y compris l'apprentissage connecté. Ce projet de loi, qui témoigne de l'importance que le ministère accorde à la nécessité de préserver la qualité de l'apprentissage en ligne, établit certains critères (notamment, l'établissement d'une équipe d'assurance qualité) que toute organisation ou institution souhaitant fournir des programmes d'enseignement non traditionnels doit respecter.

Le fait que l'apprentissage en ligne soit encore peu connu et soit généralement perçu négativement constitue une autre barrière structurelle. En effet, les gens doutent souvent des avantages de l'impact des programmes d'apprentissage connecté puisqu'ils ne sont pas familiers avec ces derniers ; un grand nombre de personnes estime que la technologie peut uniquement s'avérer utile en tant qu'instrument auxiliaire permettant d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage, mais pas comme mode principal ou exclusif d'enseignement. On retrouve également une certaine résistance culturelle jusque dans les communautés de réfugiés syriens. Par exemple, les étudiantes syriennes refusent d'être filmées dans le cadre de visioconférences car cette pratique n'est pas acceptable dans leur culture.

Des obstacles pédagogiques sont également apparus, notamment les difficultés entraînées par la bureaucratie institutionnelle, qui cause des retards dans l'acquisition de ressources, et l'autonomie limitée pour concevoir et dispenser des programmes d'apprentissage connecté. Quand il doit dispenser des cours d'apprentissage connecté, le personnel enseignant ne dispose que de compétences limitées et peine à soutenir les étudiants en ligne. En conséquence, de nombreux membres du corps enseignant continuent de privilégier les cours en présentiel plutôt que les cours en ligne. Bien qu'un grand nombre d'étudiants (mais pas tous) possèdent un smartphone, certains d'entre eux n'ont pas les compétences informatiques requises pour suivre de tels cours. En outre, l'évaluation constitue un autre obstacle, de nombreuses institutions manquant de méthodes validées d'évaluation de l'apprentissage connecté.

Enfin, les obstacles techniques tels que la lenteur de la connexion Internet, le manque de fiabilité de l'alimentation électrique et le manque d'équipements, sont la source de grandes frustrations pour le personnel d'encadrement, les membres du corps enseignant et les étudiants qui participent aux programmes d'apprentissage connecté.

Opportunités

De nombreux programmes sont gratuits ou proposés à un prix très modique, notamment les programmes proposés par le biais d'organisations non-gouvernementales locales, nationales et internationales. Parallèlement, les compétences apportées par les institutions éducatives libanaises proposant des programmes plus traditionnels semblent déconnectées des besoins du marché du travail contemporain. Cette approche, basée sur un programme unique, ignore le recours croissant aux technologies et l'essor de l'économie numérique. Par conséquent, il faut multiplier les actions de plaidoyer, conjuguées à une meilleure collaboration internationale, afin de favoriser l'élaboration de politiques éducatives nationales plus flexibles pouvant intégrer l'évolution du marché économique en faisant progresser et en adaptant l'enseignement supérieur. Nous suggérons que le ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur prenne les rênes de ces efforts de collaboration, avec l'appui des institutions d'enseignement supérieur locales et internationales et d'autres organisations internationales possédant l'expérience requise. L'apprentissage connecté est un moyen d'offrir aux étudiants une occasion d'apprendre, en particulier lorsqu'ils rencontrent des difficultés à accéder à l'enseignement traditionnel, qu'ils soient des réfugiés ou des jeunes issus de la communauté d'accueil locale.

Hana Addam El-Ghali ha58@aub.edu.lb

Directrice du programme EYPR à l'Institut Issam Fares de l'Université américaine de Beyrouth
<https://website.aub.edu.lb/ifi/Pages/index.aspx>

Emma Ghosn emma.ghosn@mail.utoronto.ca

Candidate en doctorat, University of Toronto
www.utoronto.ca

1. El-Ghali H A, Berjaoui R et McKnight J (2017) *Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Lebanon (Policies, Practices, and Perspectives)* bit.ly/UNESCO-HE-Arab-region-2017
2. HCR (2014) *Roundtable Report on Connected Higher Learning Programmes for Refugees* bit.ly/UNHCR-Connected-Learning-2014
3. Gladwell C, Hollow D, Robinson A, Norman B, Bowerman E, Mitchell J, Floremont F et Hutchinson P (2016) *Higher education for refugees in low-resource environments: landscape review*, Jigsaw Consult, Royaume-Uni bit.ly/JigsawConsult-HE-refugees-2016
4. El-Ghali H et Ghosn E (2019) « Connected Learning in Lebanon », Institut Issam Fares Institute de l'Université américaine de Beyrouth et HCR Liban

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

L'apprentissage connecté : évalué par des réfugiés

Moise Dushime, Eugenie Manirafasha et Kalenga Mbonyinshuti

L'apprentissage connecté offre des possibilités pour étendre l'accès des réfugiés à l'éducation supérieure, un avantage tant pour les individus que pour les communautés.

Depuis 2013, l'organisation non gouvernementale Kepler et l'Université du sud du New Hampshire (SNHU) ont mis en place un programme diplômant du premier degré agréé par les États-Unis destiné à des réfugiés et à des ressortissants rwandais. Le premier campus a été ouvert à Kigali en 2013, suivi en 2015 par un second campus à l'intérieur du camp de réfugiés de Kiziba à l'ouest du Rwanda. Les étudiants suivent un modèle « mixte » qui associe un enseignement en ligne par le programme de SNHU à des instructions et un soutien en face à face assurés par Kepler.

Pour des étudiants réfugiés comme nous (qui sommes diplômés de SNHU du programme Kepler de Kiziba), le fait d'aller à l'université n'est pas seulement une voie vers l'espoir et la dignité ; cela peut aussi avoir un impact positif pour nos communautés. Lorsque quelqu'un obtient un emploi, cette personne aide sa famille et d'autres individus à être autonomes à leur tour. Grâce aux avancées technologiques actuelles les agences humanitaires sont confrontées à une opportunité immense de contribuer à étendre l'accès des réfugiés à l'éducation. Sur la base de notre expérience du

programme Kepler/SNHU du Rwanda nous offrons les recommandations suivantes :

Faire en sorte de rendre l'éducation supérieure plus inclusive : les programmes doivent s'engager résolument à garantir l'accès des femmes et des personnes vulnérables au sein des communautés réfugiées comme des communautés hôtes. Par exemple, dans le campus de Kiziba un programme de leadership destiné aux femmes propose des classes préparatoires pour soutenir les candidates à améliorer leurs compétences et les encourager à s'inscrire à des programmes diplômants. Des interventions de ce type et une approche fondée sur l'équité des admissions ont réussi à obtenir une parité 50/50 entre les étudiants des deux sexes sur les deux campus. Les programmes d'apprentissage connecté donnent la possibilité d'une plus grande inclusivité que la plupart des programmes de bourses traditionnels : seulement 31 % des bénéficiaires de bourses du programme DAFI du HCR en 2017, par exemple, étaient des femmes¹.

Proposer des diplômes agréés : les étudiants qui terminent avec succès le programme Kepler/



Alex Buisse

Un groupe mixte d'étudiants/étudiantes participe au programme Kepler de Kiziba au Rwanda.

SNHU obtiennent un diplôme de premier degré dûment agréé par les États-Unis. La certification par les États-Unis signifie la reconnaissance du diplôme dans de nombreux pays et permet aux étudiants de poursuivre leur éducation supérieure. Si les programmes ne débouchent pas sur des diplômes, il est difficile qu'ils soient concurrentiels sur le marché local comme sur le marché mondial.

Prendre en considération les perspectives d'emploi : le programme se concentre sur des compétences visant la préparation à l'emploi, et en particulier le développement de compétences dans l'utilisation de logiciels courants et d'outils professionnels en ligne. Dans le cadre du programme de Kiziba, les étudiants doivent faire des stages – soit en entreprises au Rwanda ou à distance au sein d'entreprises internationales – afin d'obtenir une expérience et des compétences professionnelles concrètes. Ils acquièrent ainsi également des compétences professionnelles spécifiques liées à la communication, le leadership et le travail en équipes. Une équipe du département carrières à Kepler s'efforce d'établir des relations avec des employeurs locaux et aident les étudiants à poster et à trouver des postes à pourvoir. En conséquence, 90 % des étudiants trouvent un emploi à temps plein dans les six

mois qui suivent l'obtention de leur diplôme. Bien évidemment, l'emploi des réfugiés est une proposition beaucoup plus viable dans un pays comme le Rwanda – où les réfugiés jouissent de la liberté de mouvement et du droit de travailler dans le secteur officiel – que dans d'autres. Néanmoins, les programmes dans les pays d'accueil où les réfugiés ne bénéficient pas de ces droits devraient permettre aux étudiants de développer des compétences d'emploi autonome (et notamment d'emploi à distance ou en ligne) ou de trouver du travail dans leurs pays d'origine.

Moise Dushime dumoise07@gmail.com

Eugenie Manirafasha
eugeniessnhu1995@gmail.com

Kalenga Mbonyinshuti
mbonyinshutijeremie@gmail.com

Diplômés de l'Université du sud du New Hampshire par l'intermédiaire du programme Kepler, programme de Kiziba
www.kepler.org/kepler-kiziba
<https://gem.snhu.edu/>

1. Le Programme DAFI du HCR est l'un de deux programmes de bourses d'études qui fonctionnent au Rwanda spécifiquement dédiés aux réfugiés. Voir, HCR (2018) *The Other One Per Cent – Refugee Students in Higher Education: DAFI Annual Report 2017* bit.ly/DAFI-AnnualReport-2017

L'importance de l'accès et de la certification : les enseignements de la frontière entre la Thaïlande et le Myanmar

Mary Purkey et Megan Irving

La communauté de personnes déplacées à la frontière entre la Thaïlande et le Myanmar répond depuis longtemps aux besoins élémentaires en matière d'éducation d'un grand nombre d'enfants. Pourvoir une éducation reconnue et agréée, demeure cependant un combat.

La région autour de Mae Sot, dans l'ouest de la Thaïlande, abrite une importante population de réfugiés ainsi que d'autres migrants qui ont fui des conflits, l'oppression politique ou des difficultés économiques au Myanmar (mais ne vivent pas dans les camps de réfugiés). Dans les années 90, des enseignants parmi la population déplacée ont commencé à créer des écoles informelles appelées Centres d'apprentissage pour migrants (Migrant Learning Centres – MLC). Pendant des années, le gouvernement thaïlandais a constamment menacé de fermer les MLC. Puis, en 2006, une nouvelle politique d'Éducation pour tous, mise en place par le

gouvernement a modifié la dynamique entre éducateurs et gouvernement. L'Éducation pour tous visait à ouvrir les portes des établissements d'enseignement thaïlandais à tous les enfants, quel que soit leur statut juridique ou leur absence de documentation. Toutefois, la mise en pratique de cette politique s'est révélée difficile, et dans la réalité la plupart des enfants migrants ne fréquentent pas les écoles thaïlandaises.

Initiatives pour fournir des certifications

Au fil des ans, s'est instaurée une collaboration constructive entre la communauté migrante impliquée dans le secteur de l'éducation et les

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

représentants du gouvernement thaïlandais. Les différents acteurs impliqués réalisent de plus en plus la nécessité d'apporter aux enfants une éducation reconnue et agréée, et notamment des relevés de notes transférables à d'autres systèmes éducatifs et ouvrant des voies d'accès à l'enseignement supérieur. Étant donné que les MLC n'ont pas de reconnaissance légale en tant qu'établissements d'enseignement et que de nombreux enseignants n'ont pas les qualifications ordinairement requises pour enseigner, à l'heure actuelle obtenir un enseignement qui soit reconnu et agréé n'est possible que par l'intermédiaire des systèmes gouvernementaux (que ce soit en Thaïlande ou au Myanmar) auxquels peu de gens ont accès.

Un certain nombre d'initiatives sont en cours pour remédier à cette situation. Certaines comprennent des programmes visant à faciliter le transfert des élèves des MLC vers des écoles du gouvernement royal thaïlandais ou, alternativement, vers des enseignements formels au Myanmar. En ce qui concerne la première option, on attend maintenant de tous les MLC qu'ils enseignent le thaï, bien que cela soit difficile à mettre en œuvre dans la mesure où les écoles sont totalement dépendantes des donateurs et ne reçoivent aucun financement du gouvernement. Les étudiants sont également encouragés à s'inscrire dans un programme d'éducation informel appelé Kor Sor Nor, un programme de rattrapage de trois ans créé à l'origine pour des étudiants thaïlandais sans éducation primaire mais qui est désormais ouvert aux étudiants migrants. Le programme vise à les initier progressivement à la langue et au programme d'enseignement thaïlandais. Les enfants en âge d'aller à l'école primaire suivent les cours Kor Sor Nor dans les MLC, visitent régulièrement les écoles Kor Sor Nor thaïlandaises, et peuvent éventuellement (s'ils terminent le programme) faire la transition vers le système scolaire formel thaïlandais. Les élèves plus âgés fréquentent directement les écoles Kor Sor Nor, mais doivent d'abord développer leurs compétences en langue thaï.

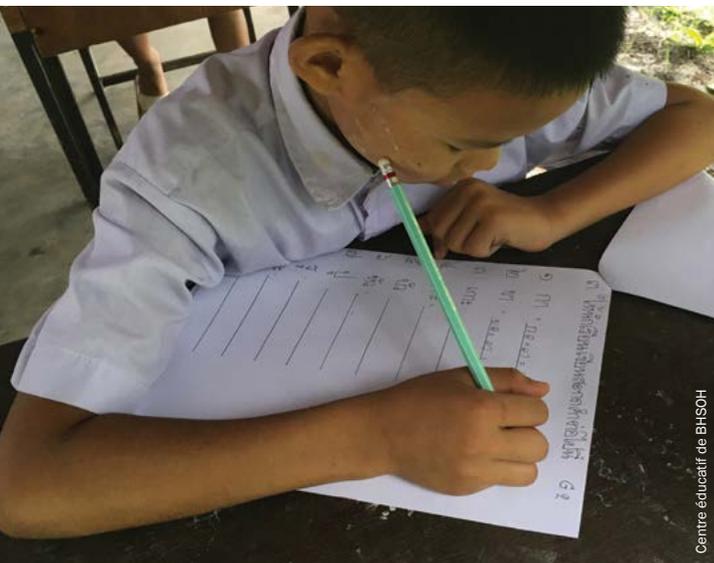
Ces dernières années, le ministère de l'Éducation du Myanmar a mis en place un programme similaire – le programme d'Éducation primaire non formelle du Myanmar – dans le cadre de sa réforme plus large de l'éducation. Les étudiants migrants sont désormais en mesure de suivre les cours et les examens de l'Éducation primaire non formelle au Myanmar dans des MLC à Mae Sot. Les étudiants sont également autorisés à passer

des examens scolaires du gouvernement du Myanmar – pour différents niveaux scolaires – dans les MLC. Les programmes thaïlandais et birman offrent tous deux un avantage essentiel : des preuves reconnues de réussite.

La communauté de migrants a également pris des initiatives indépendantes pour faciliter l'accès à un enseignement reconnu et agréé. Par exemple, les MLC et des organisations communautaires ont collaboré à l'élaboration d'examens normalisés pour certains niveaux ; ces examens et les examens du gouvernement du Myanmar permettent aux étudiants d'obtenir une certification qui facilite leur transfert dans des écoles du Myanmar. En outre, en 2016, le Comité pour l'éducation des travailleurs migrants birmans, un mouvement communautaire, World Education Thailand et d'autres partenaires du secteur de l'éducation ont créé le Cadre de qualité de l'éducation, un outil d'évaluation permettant de garantir une certaine normalisation et une qualité minimale de l'enseignement dispensé dans le réseau diversifié des MLC, alignant ainsi d'avantage les écoles sur les normes pédagogiques thaïlandaises. Le ministère de l'Éducation thaïlandais souhaite que les MLC soient unifiés au sein d'une même organisation et qu'ils utilisent les outils d'évaluation de l'éducation fournis par le gouvernement thaïlandais tout en restant néanmoins ouvert à la diversité qui existe entre les MLC et leur utilisation du Cadre de qualité de l'éducation.

Défis à relever

L'approche du gouvernement thaïlandais témoigne d'une ambivalence compréhensible à l'égard de la communauté migrante impliquée dans le secteur de l'éducation. Il refuse aux MLC le statut officiel d'école et n'accorde pas à leurs enseignants le droit d'enseigner légalement. Cependant, le ministère de l'Éducation a fourni des cartes d'identité aux enseignants migrants et a servi d'intermédiaire entre eux et les agents de l'immigration pour les protéger de l'expulsion. En outre, il informe les parents de la possibilité d'envoyer leurs enfants dans des écoles thaïlandaises. Enfin, même si les MLC utilisent de plus en plus le programme du Myanmar, le ministère de l'Éducation thaïlandais a démontré sa volonté d'engager un dialogue avec eux et semble avoir une vision positive à l'égard de la disponibilité de l'Éducation primaire non formelle du Myanmar et du potentiel qu'ont les élèves migrants de s'inscrire dans les écoles du Myanmar. Les responsables du ministère de l'Éducation thaïlandais de la province de



Centre éducatif de BHSOH

Ce jeune garçon passe un examen de langue à BHSOH, un Centre éducatif pour migrants qui propose un programme Kor Sor Nor actif de remise à niveau.

Tak ont également assuré la médiation entre la communauté migrante impliquée dans le secteur de l'éducation et les forces de l'ordre thaïlandaises et celles de l'immigration. Les enfants migrants nés en Thaïlande peuvent désormais recevoir une carte d'identité valable 10 ans garantissant une sécurité accrue pendant une plus longue période.

Cependant, alors que les initiatives décrites ci-dessus ont créé de nouvelles voies pour que les jeunes migrants puissent entrer dans l'un ou l'autre système d'éducation, aucun des deux gouvernements ne fournit de soutien financier. Il incombe aux MLC de trouver les ressources financières et humaines nécessaires auprès de bienfaiteurs et d'ONG. La tâche est immense dans un environnement où il est devenu de plus en plus difficile de trouver des fonds simplement pour garder les portes des écoles ouvertes.

La communauté éducative de Mae Sot est confrontée à plusieurs autres problèmes. Pour des raisons culturelles ou parce que leurs familles doivent souvent se déplacer pour travailler, les enfants de migrants ne s'intègrent pas toujours facilement aux systèmes d'éducation formelle des pays d'accueil. Le gouvernement thaïlandais laisse aux MLC un certain degré de liberté d'opération mais sans toutefois leur donner accès aux processus de certification officielle. Le succès de nouvelles initiatives est souvent entravé par des obstacles bureaucratiques, logistiques et

financiers dans un pays où les règles changent souvent. Si des parents migrants sont sans papiers, ils craignent souvent d'inscrire leurs enfants dans des écoles thaïlandaises. Le chômage pèse lourdement sur la cellule familiale et de nombreux jeunes quittent l'école pour travailler clandestinement. Enfin, éducateurs, parents et enfants du Myanmar ne partagent pas les mêmes objectifs. Il n'existe donc pas de solution unique pour créer un seul parcours menant à une éducation agréée et reconnue.

Un changement dans les mentalités et dans la pratique ?

Malgré les obstacles, l'expérience de la communauté migrante impliquée dans le secteur de l'éducation de Mae Sot montre qu'il

existe des possibilités d'élargir l'accès à une éducation agréée et reconnue. Lorsque les gouvernements travaillent en collaboration avec les communautés migrantes impliquées dans le secteur de l'éducation, les choix en matière de sécurité et d'éducation peuvent être améliorés. L'Éducation pour tous a profondément modifié les mentalités et les pratiques des fonctionnaires thaïlandais. Bien qu'ils soient incapables de fournir une accréditation, les MLC de Mae Sot ont été autorisés à dispenser une éducation de base – et à apporter sécurité et soutien aux enfants – et quelques-uns vont plus loin, par exemple en préparant les jeunes aux examens du gouvernement du Myanmar ou au Diplôme d'enseignement général (DEG) reconnu internationalement qui permet, au moins potentiellement, l'entrée dans les universités. En acceptant les réalités de la situation, en faisant preuve de flexibilité, et grâce à la coopération entre les éducateurs, les ONG et le gouvernement, bien des choses ont pu être accomplies.

Bien plus pourrait être fait, cependant. Le gouvernement thaïlandais pourrait aller plus loin en créant des passerelles entre la communauté éducative des migrants et le système éducatif formel sur la base des réalisations positives du système informel des MLC tel que le Cadre de qualité de l'éducation. En Asie du Sud-Est, la migration et les déplacements forcés ont des

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

implications et des conséquences régionales ; si l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE) pouvait créer un cadre pédagogique à l'échelle de l'ANASE pour soutenir le statut juridique des MLC, le transfert des dossiers académiques et la certification des compétences des enseignants, cela servirait les intérêts de ceux qui bâtissent l'économie régionale en même temps que ceux des personnes migrantes ou déplacées de force. Les acteurs de la société civile, en l'occurrence les éducateurs, pourraient jouer un rôle essentiel dans l'élaboration de normes et de mécanismes permettant d'atteindre ces objectifs, notamment en développant un programme de Diplôme d'enseignement général de l'ANASE destiné à remplacer celui actuellement utilisé (programme de Diplôme d'enseignement général développé par les États-Unis).

Enfin et surtout, les gouvernements doivent fournir des fonds s'ils veulent que des politiques telles que l'Éducation pour tous ou des initiatives transfrontalières soient mises en œuvre de

manière efficace – afin d'éviter que des fonctions vitales ne restent financièrement dépendantes des organisations internationales. Récemment le financement des MLC à la frontière a fortement diminué parce que les ONG et les gouvernements donateurs ont réduit leur financement, probablement en raison de la priorité accordée à des besoins perçus comme plus importants au Myanmar ou ailleurs. La communauté migrante impliquée dans le secteur de l'éducation à Mae Sot s'est sentie abandonnée. L'éducation des réfugiés et des autres migrants exige non seulement une reconnaissance, mais aussi des investissements.

Mary Purkey marypurkey@gmail.com
 Coordinatrice, Projet éducatif de Mae Sot
<https://maesot.ubishops.ca>

Megan Irving meg.g.irving@gmail.com
 Directrice de l'administration,
 Centre éducatif de Parami, Mae Sot
www.facebook.com/parami.learningcentre

Améliorer les environnements d'apprentissage en situations d'urgence grâce à la participation communautaire

Zeina Bali

Une boîte à outils pour l'éducation dans les situations d'urgence, élaborée par Save the Children, étudie comment il est possible d'améliorer les environnements d'apprentissage grâce à la participation communautaire. Les projets pilotes menés en Syrie et en Ouganda ont également permis de mettre en lumière certaines des tensions et des contradictions qui sous-tendent la fourniture de l'éducation dans les contextes humanitaires.

La boîte à outils Improving Learning Environments Together (« Améliorer ensemble les environnements d'apprentissage », ILET)¹ se base sur des évaluations pour améliorer les environnements d'apprentissage dans les contextes humanitaires grâce à la participation communautaire. Son objectif est de répondre aux besoins d'informations plus nombreuses et de meilleure qualité sur les approches éducatives qui fonctionnent dans les situations d'urgence. Elle met en pratique le Cadre pour un apprentissage de qualité (Quality Learning Framework, QLF) de Save the Children² en s'appuyant sur ses cinq piliers en tant que bases du bien-être et de l'apprentissage de tous les enfants (protection émotionnelle et psychosociale, protection physique, enseignement et apprentissage, parents et communautés, et

leadership et gestion scolaire), qu'il évalue par des questions mesurables et quantifiables donnant lieu à des actions. Ces questions sont posées aux élèves, aux enseignants et aux parents afin d'identifier comment améliorer l'environnement d'apprentissage. ILET apporte une valeur supplémentaire en fournissant aux communautés scolaires des informations fiables basées sur ces données et en soutenant leurs efforts de plaidoyer pour améliorer l'environnement scolaire en l'inscrivant dans un cadre fondé sur les droits. Par cette approche, le rôle de Save the Children devient, dans l'idéal, celui d'un facilitateur ou d'un catalyseur du changement.

Les deux premières étapes du processus en cinq étapes de l'ILET se rapportent à la conception du programme, à l'élaboration de la proposition, à la coordination et à la formation ; elles sont

principalement réalisées par le personnel du programme. La troisième étape marque l'ouverture du dialogue avec les communautés. Dans le cadre de cette étape, le personnel du programme collecte des données auprès de cinq sources : enseignants, parents, enfants, un directeur d'école ou une liste de contrôle, et par une observation en classe. Une plate-forme de gestion des données en ligne permet de collecter, de traiter et de stocker les données en temps réel puis de produire des visualisations et des rapports automatisés de ces données, qui synthétisent les atouts et les faiblesses de l'école ou de l'espace d'apprentissage temporaire relativement au cadre QLF. La quatrième étape consiste à partager ces résultats avec les communautés sous une forme simple, à savoir une carte récapitulative utilisant un système de code de couleurs, attribuant une note à chacun des cinq piliers du cadre QLF. Enfin, dans la cinquième et dernière étape, une équipe chargée de l'amélioration de l'école est nommée. Composée d'adultes et d'enfants issus de la communauté, elle est chargée de concevoir un plan d'amélioration scolaire basé sur les résultats de l'évaluation puis, avec l'aide d'une petite subvention, d'assurer le suivi de la mise en œuvre de ce plan.

Cette boîte à outils a été pilotée entre 2017 et 2018 dans dix écoles et espaces d'apprentissage temporaires, dont cinq écoles du district d'Adjumani en Ouganda fréquentées par des enfants ougandais et des enfants réfugiés originaires du Soudan du Sud, et cinq autres du nord-ouest de la Syrie, dans lesquelles étaient scolarisés des enfants issus de la communauté locale et d'autres enfants syriens déplacés de l'intérieur. Les enseignements tirés tout au long de la mise en œuvre de ces projets pilotes ont permis d'éclairer le développement du projet ILET et de transférer les connaissances entre les deux pays concernés.

D'autres conclusions intéressantes ont également été tirées de ces projets pilotes, dont les suivantes :

Responsabilisation : Des points communs surprenants sont apparus en mettant en œuvre le même processus en Ouganda et en Syrie. Par exemple, lorsque le personnel du programme est retourné dans les communautés scolaires d'Ouganda et de Syrie pour partager les résultats, il était évident que les personnes concernées s'étaient imaginé qu'il ne reviendrait pas. Cette réaction est révélatrice d'une tendance plus générale dans le secteur de l'aide, à savoir que les résultats des évaluations sont

rarement rapportés aux personnes concernées. Dans ce cas, l'enthousiasme du personnel du programme vis-à-vis de l'efficacité de la plateforme de gestion de données pour produire des cartes récapitulatives automatisées et faciles à comprendre est l'un des éléments ayant contribué au succès du partage des données. Les séances de feedback ont également joué un rôle important pour valider les conclusions. En outre, comme les personnes interrogées venaient de divers horizons, il n'était pas possible d'attribuer ces conclusions à un seul groupe de personnes. Enfin, bien que l'analyse des données soit réalisée par le personnel du programme, la séance de feedback et l'organisation des résultats autour d'un cadre exhaustif, celui du QLF, encouragent la responsabilisation dans la mesure où la communauté scolaire demande activement à Save the Children, mais aussi aux autres prestataires éducatifs, de respecter des normes élevées en veillant à ce qu'ils mettent en place un environnement d'apprentissage exhaustif et de qualité.

Trouver des solutions au niveau local : Les enseignants comme les parents ont souvent indiqué que la priorité devait être l'amélioration de l'école par la construction d'infrastructures, par l'approvisionnement en combustible et par l'augmentation du salaire des enseignants. Tout en reconnaissant l'importance de ces besoins, l'ILET souhaite élargir la discussion sur les environnements d'apprentissage de qualité pour y inclure des éléments « souples », c'est-à-dire des activités qui, avec un budget limité,



Une enseignante reçoit du matériel scolaire pour son école primaire dans la zone de réinstallation de réfugiés de Bidibidi, au nord de l'Ouganda.

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

peuvent améliorer le bien-être et les compétences des enfants et des enseignants, ou renforcer la participation des parents. En conséquence, les participants ont pu identifier des solutions locales et à faible coût, auxquelles Save the Children ne devait apporter qu'un soutien minimal, voire aucun. Par exemple, en Ouganda, les parents se sont portés volontaires pour nettoyer l'enceinte de l'école et améliorer les installations de la cour de récréation afin que les enfants puissent pratiquer des activités récréatives.

Investir son temps : Certaines personnes doutaient du caractère adapté de l'ILET dans les contextes d'urgence, au vu du temps nécessaire pour mettre en œuvre le projet dans son intégralité. En effet, il faut attendre au moins deux mois pour que les améliorations commencent à être visibles. Cela dit, l'analyse en temps réel réalisée par la plate-forme de gestion des données permet au personnel du programme de communiquer immédiatement les résultats aux communautés, un temps de traitement rapide par rapport aux autres évaluations qui peuvent prendre jusqu'à une quinzaine de jours. Quoiqu'il en soit, d'autres acteurs reconnaissent qu'il faut forcément du temps et des ressources pour fournir une éducation de qualité à laquelle la communauté participe. Comme l'explique un enseignant ougandais : « Ce n'est pas perdre du temps. C'est faire participer les gens à la planification. »

Durabilité : Les enseignants ougandais avaient l'impression que l'impact de l'ILET continuerait

de se faire sentir après la fin du projet car celui-ci était fondé sur la mobilisation de la communauté et avait introduit un cadre théorique utile, le QLF – et la connaissance de ce cadre semblait stimuler les enseignants. Quand on leur demandait quelle serait leur réaction si Save the Children n'était plus en mesure de leur apporter son soutien, les enseignants insistaient fréquemment sur leur profond sentiment d'appropriation et leur volonté de mobiliser les parents et de

faire du plaidoyer auprès d'autres acteurs. Et cette capacité à s'organiser eux-mêmes et à défendre les droits des enfants semblait déjà évidente dans les exemples d'action qu'ils nous ont donné, que ce soit la soumission de demandes au bureau de l'éducation du district ou leur capacité à improviser quand les ressources viennent à manquer.

De plus vastes dilemmes

La mise en œuvre de ces deux pilotes a également fait apparaître plusieurs dilemmes plus vastes, intrinsèques aux processus de l'aide et du développement, qui ne sont sûrement pas uniques à ce projet :

Du local au mondial : L'ILET donne avant tout priorité à l'appropriation locale et à des solutions ancrées localement. Cette approche s'appuie donc implicitement sur l'hypothèse que le cadre QLF (sur lequel le projet repose) est applicable à chaque environnement d'apprentissage. Mais les contradictions de cette approche apparaissent lorsque les solutions locales ne concordent pas avec le cadre mondial et les valeurs défendues par Save the Children. Ces tensions reflètent d'ailleurs des dilemmes couramment identifiés dans la documentation sur le développement participatif. En effet, les organisations humanitaires, motivées par des considérations opérationnelles et pragmatiques, coopèrent souvent avec des acteurs dont les valeurs ne s'alignent pas pleinement sur les leurs. Devant faire face à des identités locales et mondiales antagonistes³, les organisations non-gouvernementales internationales risquent de perpétuer des pratiques discriminatoires sous couvert de « sensibilité culturelle ». Ainsi, reconnaître que les hypothèses de l'organisation, son propre système de valeurs et ses cadres normatifs ne sont ni neutres ni universels est le premier pas pour atténuer ces éventuelles tensions entre l'échelle locale et l'échelle mondiale.

Gérer les attentes : L'ILET repose entre autres sur l'intime conviction que les communautés doivent pouvoir accéder à des informations transparentes et faciles à comprendre (des données fiables et en temps réel) afin de pouvoir revendiquer leurs droits, œuvrer collectivement à l'amélioration de l'environnement d'apprentissage et demander des comptes aux prestataires de services. Toutefois, les participants soulignent que dans certains cas, la prise de conscience peut avoir des effets décourageants. Par exemple, un enseignant a signalé que, même si



HCR/David Azia

L'approfondissement de ses connaissances avait eu un effet positif sur ses pratiques pédagogiques, elle l'avait également rendu anxieux : « Je me demande si les enfants devraient réellement rentrer dans cette salle de classe, car elle est en mauvais état. Si son état ne s'améliore pas, je le vivrai comme un échec. On m'a fait prendre conscience qu'il y avait beaucoup de choses à faire. » Il est donc crucial de gérer les attentes et de souligner que l'environnement d'apprentissage peut être amélioré progressivement, en procédant par petites étapes successives.

Participation des enfants : Les conclusions tirées en Ouganda indiquent que les programmes de l'ILET doivent utiliser un langage et des mécanismes d'information mieux adaptés aux enfants afin de favoriser la participation de ces derniers. Et dans les cas où des enfants participaient au projet, il y avait un risque de cooptation de leur participation par les adultes ou par les besoins d'autres enfants, renforçant ainsi des structures de pouvoir et de privilèges déjà inégales. Par exemple, quand on leur demandait

directement ce qu'ils souhaitaient modifier dans leur école, plusieurs élèves de différentes écoles ont cité le besoin d'aménager une salle des professeurs plus grande et mieux équipée.

L'ILET a pour objectif à renforcer le potentiel du développement participatif en tant qu'approche transformatrice, en fournissant un appui et des informations aux communautés locales pour leur permettre de revendiquer leurs droits, de demander des comptes aux détenteurs du pouvoir (y compris Save the Children) et d'impulser un changement social plus général, qui commence à l'école.

Zeina Bali zeina.sh.ball@gmail.com
Conseillère en éducation, Redd Barna/Save the Children Norway www.reddbarna.no

1. bit.ly/ILETpackage
2. Pour de plus amples informations, consulter le document cadre de Save the Children sur l'enseignement dans les situations d'urgence bit.ly/SaveTheChildren-EiE-Framing-2017
3. Voir Kloster M O (2018) « Why it Hurts – Save the Children Norway and the Dilemmas of 'Going Global' », Forum for Development Studies Vol 46:1: 1–22 bit.ly/Kloster-SCF-Going-Global-2018

Parvenir à évaluer l'apprentissage en situation d'urgence : leçons de l'Ouganda

Nikhil D'Sa, Allyson Krupar et Clay Westrope

Un nouvel outil d'évaluation vise à donner un aperçu rapide et global des besoins des apprenants déplacés.

À l'heure actuelle, les évaluations de l'éducation en situation d'urgence se concentrent sur l'accès ou visent à comprendre les expériences et les qualifications des enseignants, plutôt que d'examiner étroitement les expériences et l'apprentissage des enfants¹. De plus, de nombreuses évaluations nationales et internationales sont longues à réaliser et nécessitent des collecteurs de données hautement qualifiés, qui sont rarement disponibles immédiatement après un déplacement. En raison du manque d'évaluations qui soient à la fois rigoureuses et réalisables dans le cadre des programmes d'éducation en situation d'urgence, on ne dispose souvent que d'informations limitées sur les lacunes des enfants et sur l'impact de ces programmes.

L'Évaluation globale des résultats d'apprentissage et de développement (Holistic Assessment of Learning and Development

Outcomes, HALDO) a été conçue pour combler ce manque d'informations². Elle permet aux praticiens de comprendre les besoins des apprenants âgés de 4 à 12 ans dans quatre domaines : alphabétisation, mathématiques, apprentissage social et émotionnel (ASE) et fonctionnement exécutif³. HALDO contient également des questions à propos des caractéristiques démographiques et du ménage, de la situation socio-économique, de l'environnement d'apprentissage à domicile et du handicap⁴.

En 2018, HALDO a été piloté dans 32 écoles et centres éducatifs dirigés par Save the Children et Windle International Uganda dans les camps de réfugiés de Rwamwanja et Kyangwali dans l'ouest de l'Ouganda. Étant donné que ces deux camps venaient récemment d'accueillir des réfugiés en provenance de République démocratique du Congo aux origines linguistiques diverses

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

(24 langues maternelles avaient été identifiées), les écoles ont trouvé particulièrement difficile de répondre aux besoins des apprenants.

Difficultés de mise en œuvre

Nous avons trouvé que HALDO offrait une mesure fiable et valide des différents domaines d'apprentissage et de développement des enfants dans ces contextes. Dans le présent article, nous nous concentrons sur trois défis rencontrés durant le pilote, en rapport avec son application pratique.

Langue : Durant nos discussions avec les organisateurs communautaires, nous avons identifié l'anglais, le kiswahili et le kinyabusha/kinyarwanda comme les langues les plus appropriés pour l'évaluation. Il fallait donc qu'une majorité des évaluateurs parlent ces trois langues couramment puisque les écoles n'étaient pas séparées en fonction de la langue des élèves. Par ailleurs, les évaluateurs ont jugé que la terminologie utilisée dans la traduction en kiswahili n'était pas adaptée aux enfants ; plutôt que de permettre aux évaluateurs de reformuler les questions durant les évaluations, nous avons en fait dû réviser la formulation de tous les éléments de l'évaluation durant la formation afin d'en garantir la cohérence et d'utiliser une terminologie adaptée. Au vu de cette diversité linguistique, nous recommandons aux personnes qui entreprendront d'autres évaluations à l'avenir de conduire un exercice d'identification linguistique plus complet avant de traduire l'outil, de créer un cadre d'échantillonnage basé sur les langues parlées, de faire intervenir des évaluateurs qui parlent ces langues couramment et de conseiller aux traducteurs de travailler avec les membres de la communauté afin d'utiliser un langage adapté aux enfants.

Formation des évaluateurs : Nous avons piloté un modèle de « formation rapide des évaluateurs », utilisable dans les programmes d'éducation en situation d'urgence dont le temps et les ressources sont limités. Ce pilote, déployé en Ouganda, a mis en lumière les inconvénients de ce modèle. En particulier, le déploiement d'un tel modèle de formation peut avoir pour conséquence de réduire la fiabilité de la notation des évaluateurs puisqu'ils n'ont pas toujours suffisamment de temps pour acquérir une compréhension harmonisée de l'évaluation et de son utilisation. Ce pilote nous a aidé à identifier des questions particulières qui posent problème aux évaluateurs (par exemple, les tâches à durée limitée et la sélection des réponses

correctes et incorrectes aux questions ASE), ce qui nous a permis de modifier la formation rapide des évaluateurs pour qu'ils comprennent mieux ces domaines d'évaluation et sachent mieux noter les réponses correspondantes.

Informations utiles aux animateurs : L'un des objectifs de HALDO est de donner aux enseignants et aux animateurs des informations globales sur les lacunes des enfants avec lesquels ils travaillent, et le pilote a souligné à quel point cela était important. L'un des moyens de fournir ces informations aux animateurs est de relier les résultats de l'évaluation à un contenu pédagogique sur-mesure afin de garantir que les besoins d'apprentissage et de développement identifiés s'accompagnent d'instructions claires quant aux ressources pédagogiques à utiliser pour y répondre.

Nous allons continuer de perfectionner HALDO, notamment en élaborant des directives expliquant les meilleures méthodes pour l'adapter et le traduire, et en améliorant la formation des évaluateurs afin que l'outil puisse être déployé rapidement dès le début d'une situation de déplacement. Après une série de tests et d'analyses, nous utiliserons les résultats de HALDO pour éclairer nos recommandations à l'attention des enseignants et des évaluateurs travaillant avec des enfants dans des situations de déplacement forcé, afin de garantir que l'éducation fournie réponde plus efficacement aux besoins des enfants.

Nikhil D'Sa ndsa@savechildren.org

Directeur de la recherche, de l'évaluation et de l'apprentissage

Allyson Krupar akrupar@savechildren.org

Spécialiste senior, recherche en apprentissage

Clay Westrope cwestrope@savechildren.org

Spécialiste senior, recherche en apprentissage

Save the Children www.savethechildren.org

1. Pour de plus amples informations sur un « apprentissage de qualité » pendant le déplacement, consultez l'article de Krupar et Anselme dans ce numéro.
2. Pour en savoir plus sur HALDO, veuillez écrire à learningassessment@savechildren.org.
3. L'alphabétisation évalue le vocabulaire, l'identification des lettres, la précision de la lecture et la compréhension écrite. Les mathématiques évaluent le comptage, l'identification des nombres, les additions et soustractions, et les problèmes écrits. L'ASE évalue l'image de soi et l'empathie. Le fonctionnement exécutif évalue la mémoire à court terme et la mémoire de travail à l'aide de questions basées sur des séquences numériques.
4. HALDO inclut trois questions sur le handicap qui s'inspirent du bref ensemble de questions sur le fonctionnement (Short Set on Functioning) du Washington Group bit.ly/WG-SS-2017

Données sur l'éducation en situation d'urgence : qui décide et pourquoi c'est important

Nadeen Alalami

L'analyse des propositions de financement de recherches éducatives soumises à Dubai Cares, un bailleur mondial de l'éducation, révèle une absence inquiétante de contributions de la part des acteurs locaux et des utilisateurs finaux à toutes les étapes du processus.

À l'occasion du Sommet humanitaire mondial d'Istanbul de 2016, Dubai Cares¹ s'est engagé à accroître la part de son assistance aux programmes d'éducation dans les situations d'urgence (ESU) jusqu'à ce qu'elle atteigne 33 % de son portefeuille financier ; 10 % de cette augmentation seront par ailleurs investis dans la recherche sur l'ESU. Plus tard cette même année, nous avons lancé le budget de recherche pour l'éducation dans les situations d'urgence (Evidence for Education in Emergencies Research Envelope, « E-Cubed »). D'un montant total de 10 millions \$ US, qui seront décaissés sur une période de cinq ans, ce fonds de recherche a pour but de produire des données sur les stratégies de préparation et d'intervention efficaces dans le domaine de l'ESU.

Tout au long du processus d'établissement d'E-Cubed et dans nos communications avec d'autres bailleurs de la recherche, nous nous sommes retrouvés à nous demander ce que cela signifiait réellement de financer des données en faveur de l'ESU. Quel rôle les bailleurs peuvent-ils et doivent-ils jouer alors que nous nous engageons à fournir les financements nécessaires pour combler les carences de données dans le domaine de l'ESU ? Nous souhaitons partager nos réflexions préliminaires dans l'objectif d'ouvrir un dialogue sur la manière dont nous pouvons agir ensemble pour produire des données qui seront le plus favorables possible à l'éducation des enfants et des jeunes dans les contextes de crise.

L'engagement de Dubai Cares à financer de nouvelles données sur l'ESU est une réponse au sous-financement constant de l'ESU tant par les autorités que par les acteurs humanitaires. Afin d'encourager l'investissement dans l'ESU et de veiller à ce que des ressources déjà limitées soient orientées vers des modèles fondés sur une véritable compréhension des facteurs de réussite de l'ESU, nous devons investir dans le développement et la diffusion d'un ensemble de données probantes qui saisissent l'efficacité de ces modèles. Toutefois, le financement de données relatives à l'ESU n'est pas suffisant en soi. Nous devons également nous assurer que les données que nous finançons parviennent aux bonnes

personnes et qu'elles sont activement adoptées et utilisées par les acteurs de l'ESU au bon échelon du processus décisionnel. Cela signifie de financer des recherches auxquelles les personnes et les institutions sur le terrain dans les contextes de crise peuvent accéder librement, qui sont conçues pour elles et qui tiennent compte de leur opinion. Cela implique donc que nous suivions un processus d'apprentissage guidé par leurs besoins et par leurs questions, plutôt que de laisser les pays du Nord définir pour elles ce processus d'apprentissage.

Afin de pouvoir atteindre les acteurs qui sont le plus conscients des données manquantes, Dubai Cares a établi un partenariat avec le Réseau Inter-Agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (Inter-Agency Network for Education in Emergencies, INEE) pour concevoir et administrer le fonds. En tant que réseau mondial composé de plus de 15 000 membres individuels issus d'agences de l'ONU, d'organisations non-gouvernementales, de bailleurs, de gouvernements, d'universités, d'écoles et de populations touchées, qui travaillent ensemble pour que toutes les personnes aient le droit et la possibilité d'accéder à une éducation de qualité dans les situations d'urgence et de relèvement après-crise, l'INEE est le destinataire naturel du budget de recherche E-Cubed.

Absence d'inclusion des acteurs locaux

E-Cubed a été établi pour produire des biens publics mondiaux² pour le secteur de l'ESU dans son ensemble. Ainsi, ni Dubai Cares ni l'INEE n'ont identifié d'axes thématiques ou géographiques pour chaque appel à propositions, reconnaissant que ce sont les personnes sur le terrain qui sont les plus à même d'identifier les carences d'informations sur le terrain. Toutefois, le processus d'examen des soumissions pour les financements d'E-Cubed a révélé que le contenu éducatif et le mode d'enseignement ne s'inspiraient encore que rarement de solutions locales. Par exemple, durant l'évaluation des soumissions au deuxième appel à candidatures d'E-Cubed, nous avons observé que la majorité des propositions de recherche se penchait sur l'apprentissage social et émotionnel (ASE) dans les contextes d'urgence.³ En analysant

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

ces propositions, nous avons remarqué que la plupart d'entre elles souhaitaient tester la mise en œuvre d'approches de l'ASE définies par l'organisation elle-même, qui avaient été élaborées par des acteurs dans des pays stables et à revenus élevés pour des acteurs travaillant dans des contextes d'urgence. Trop souvent, la contribution des utilisateurs finaux visés était absente à chaque étape des propositions de recherche : de la sélection du modèle à tester à la formulation des questions de recherche et aux hypothèses sur lesquelles elles se basaient, et jusqu'à la diffusion des résultats de ces recherches. Cette observation est profondément préoccupante, en particulier à la lumière du fort intérêt que la recherche sur l'ASE pour l'ESU a suscité ces dernières années tant chez les bailleurs que chez les chercheurs.

Un solide ensemble de données issues de pays stable à revenus élevés indique que les programmes d'ASE peuvent améliorer les résultats scolaires, sociaux, émotionnels et comportementaux des enfants. En outre, la documentation récente révèle que les compétences transmises par l'ASU peuvent être des outils indispensables pour renforcer la résilience des enfants et des jeunes touchés par une crise. Par conséquent, l'étude des approches de l'intégration de l'ASE dans l'ESU pourrait s'avérer prometteuse. Mais à quels besoins cette voie de recherche répondrait-elle si l'utilisateur final visé n'est jamais présent tout au long du processus de recherche ? Aux questions de quels acteurs répondrait-elle en définitive ?

La recherche dans l'ESU peut fournir des orientations précieuses aux acteurs travaillant dans les contextes d'urgence, en leur permettant de faire un usage optimal des ressources et d'élaborer des modèles pouvant améliorer la vie des enfants et des jeunes touchés par les crises. Cependant, cela ne peut pas se produire si nous ne mettons pas les opinions des praticiens locaux au cœur du processus de recherche. Sans leur contribution, les recherches que nous finançons n'ont plus de sens. Au lieu d'investir dans ce qui fonctionne réellement pour l'ESU, nous finissons par imposer notre propre vision de ce qui, selon nous, devrait fonctionner. Afin de favoriser la production d'un ensemble de

données qui nous permette de comprendre plutôt que d'imposer, nous devons prendre des mesures pour apporter notre soutien aux approches de la recherche qui autonomisent explicitement les acteurs locaux et renforcent leurs capacités à définir eux-mêmes le programme d'apprentissage.

Dubai Cares a spécifiquement choisi l'INEE comme partenaire pour la conception et la gestion d'E-Cubed en raison de son engagement à diversifier ses membres et à utiliser des approches collaboratives pour s'assurer que l'opinion de chacun d'entre eux est prise en compte. Depuis sa fondation en 2000, l'INEE est devenue une ressource essentielle pour les praticiens à la recherche d'outils et de directives pour mettre en œuvre des programmes d'ESU. Reconnaisant le mandat de l'INEE en tant que rassembleur et plate-forme neutre pour le secteur de l'ESU, nous reconnaissons qu'il a le potentiel de se placer au cœur de tous les efforts afin de collecter des données pour le secteur de l'ESU et des réunir toutes les parties prenantes œuvrant à cette fin.

En tant que bailleur de recherches sur l'ESU, nous devons être conscients du pouvoir que nous détenons et de la capacité de nos programmes d'apprentissage et de nos décisions de financement à influencer la recherche dans ce domaine. Nous devons donc nous assurer que nos approches du financement suivent des processus consultatifs et démocratiques qui prennent en compte toutes les personnes concernées et qui répondent aux besoins du secteur de l'ESU dans son ensemble.

Nadeen Alalami Nadeen.alalami@dubaicare.ae
Analyste de recherche, Dubai Cares
www.dubaicare.ae

1. Une organisation philanthropique œuvrant pour améliorer l'accès des enfants à une éducation de qualité dans les pays en développement.
2. Un bien public mondial est une ressource ou une marchandise disponible en source ouverte et à disposition de tout le monde, et dont l'usage par une personne n'en réduit pas la disponibilité aux autres personnes.
3. L'apprentissage social et émotionnel peut être défini comme « le processus d'acquisition de valeurs, de comportements, de compétences, de connaissances et d'aptitudes sociales et émotionnelles qui sont essentiels à l'apprentissage, à l'efficacité, au bien-être et à la réussite dans la vie ». bit.ly/INEE-PSS-SEL-2016

INEE

Le Réseau Inter-Agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (Inter-agency Network

for Education in Emergencies, INEE) fournit à ses membres les ressources et l'appui dont ils ont besoin pour mener à bien leurs activités liées à l'éducation en situations d'urgence.

Le manuel des Normes minimales de l'INEE définit le niveau minimum d'accès à l'éducation et de qualité éducative qui doit être fourni pendant les urgences, de

la préparation à l'intervention et jusqu'au relèvement. Il est disponible dans de nombreuses langues.

<https://inee.org/fr/les-normes>

Le site Web de l'INEE, également disponible en plusieurs langues, contient un vaste éventail d'outils et de ressources pratiques et adaptés au terrain, dont la boîte à outils pour l'éducation en situations d'urgence (EiE), le glossaire EiE, une base de données interrogeable (sur laquelle les membres peuvent charger des ressources), un blog, une liste d'offres d'emplois et des forums interactifs. www.ineesite.org/fr

Localisation : nous sommes frustrés, pas stupides !

Listowell Efe Usen

Le Grand Bargain promet beaucoup mais un manque de confiance inhérent dans le système international entrave le renforcement des capacités à l'échelle locale.

Je travaille pour le Centre for Community Health and Development International (CHAD), une organisation non gouvernementale locale basée dans le nord-est du Nigeria. Je travaille en étroite collaboration avec la communauté internationale et je contribue à toute une série d'initiatives locales et mondiales, et je m'implique activement dans des interventions de protection et de gouvernance ici au Nigeria (et bon nombre de ces interventions bénéficient du soutien de partenaires internationaux).

J'ai suivi le programme de localisation et j'ai trouvé le lancement du Grand Bargain¹ et les engagements pris par les donateurs de soutenir les organisations non gouvernementales (ONG) locales comme la mienne, plutôt encourageant. Je sais que le Grand Bargain recommande que 25 % du financement humanitaire mondial soit alloué à des organisations comme CHAD et à d'autres partenaires locaux d'intervention. Mais plus j'ai essayé d'établir un dialogue avec les donateurs et la communauté mondiale, plus on m'a fait me sentir stupide.

Moi-même, mes collègues et de nombreux autres acteurs locaux nous ne sommes pas stupides. En fait nous savons beaucoup de choses. Et vous ne le devinez pas ? Nous sommes capables d'en savoir encore davantage ! Nous sommes tout à fait conscients de ne pas être parfaits. Beaucoup d'entre nous ont été éduqués dans un pays où le leadership manquait de responsabilité et avec peu d'accès à l'information et aux opportunités. Mais je connais aussi ma communauté et je travaille dur pour faire partie de cette impulsion au changement que nous voulons voir advenir au sein de notre société.

C'est pourquoi, je veux que vous imaginiez ce que l'on ressent en recevant le feedback suivant – que nous avons reçu d'un donateur cette année :

« Même si vos stratégies sont prometteuses, nous sommes très préoccupés par vos besoins en termes de renforcement des capacités, aussi nous vous remercions d'avoir répondu à notre demande de propositions. Nous vous souhaitons bonne chance pour vos entreprises futures ».

Quoi de plus ridicule. C'est exactement pour cela que je vous avais écrit.

Ce n'est pas la première fois que nous avons été rejetés pour avoir demandé de l'aide pour renforcer nos capacités tout en demandant concomitamment des fonds pour un projet. Nous en sommes maintenant à nous demander si les donateurs sont en train de suggérer que nous mentionnons à propos de nos faiblesses institutionnelles. Peut-être que cela nous permettrait de franchir leurs portes.

Au lieu de cela, notre honnêteté signifie que nous continuons d'être obligés de travailler en partenariat avec l'ONU et les ONG internationales qui nous soumettent à des vérifications de diligence raisonnable afin de déterminer nos « faiblesses en termes de capacités ». Mais nous savions déjà qu'elles étaient nos faiblesses (nous vous l'avions dit dans notre proposition). Nous nous retrouvons alors à bénéficier d'une formation élémentaire au cours d'ateliers centrés sur des sujets que mes jeunes collègues et moi-même aurions pu facilement assimiler en lisant un document PDF ou des ressources en ligne. Nous ne bénéficions d'aucun mentorat ou coaching. Pas d'engagements sur le long-terme. Et nous devons ensuite passer des jours et des jours éloignés de nos programmes pour accueillir des personnes qui viennent faire des vérifications à l'improviste pour nous dire ce que nous savons déjà – que nous n'avons toujours pas les capacités adéquates. Mais nous ne sommes pas des magiciens. Sans soutien concret – sans personnel, sans financement flexible et sans investissements en capitaux (ce que, soit dit en passant, vous avez préféré mettre à disposition des ONG internationales) – nous ne pouvons pas mettre ces systèmes en place.

Ces vérifications de diligence raisonnable sans fin (nous en avons subi trois au cours des 12 derniers mois) continuent de nous décrire, et d'autres ONG semblables à nous, de manière négative, mettant en lumière uniquement nos capacités limitées de manière à justifier pourquoi les fonds devraient être



mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

attribués aux ONG internationales plutôt qu'à nous. Qui demandent aux partenaires internationaux de rendre des comptes ?

Nous trouvons tout cela confus également parce que le Grand Bargain semble signifier l'ouverture de possibilités de financement à la fois pour les partenaires nationaux et internationaux mais que les donateurs font mine d'être surpris lorsque nous demandons l'opportunité de gérer nous-mêmes le renforcement de nos capacités avec l'aide d'experts de confiance véritablement extérieurs.

Nous vous demandons instamment d'avoir un peu plus confiance et d'être un peu moins rigides dans votre approche de manière à engager un dialogue plus effectif avec les acteurs locaux. D'être un peu plus intelligents, un peu moins punitifs à l'égard de nos carences et un peu plus attentifs aux

besoins réels d'acteurs locaux authentiques et acharnés au travail comme CHAD.

Je ne veux pas faire partie d'une nouvelle vague de jeunes individus désillusionnés. Je veux continuer à diriger ma communauté vers un meilleur avenir, à réaliser son potentiel en tirant parti de la bonne volonté de la communauté internationale et adopter pleinement les avancées technologiques. Je peux, comme d'autres acteurs locaux, être une puissante force de changement. Utilisez ce pouvoir. Il est inexploité, il est neuf, il est plein d'espoir et de détermination.

Usen Listowell efe.usen.listowell@chadintl.org
Responsable de programme, Centre for Community Health and Development International (CHAD International) www.chadintl.org

1. www.agendaforhumanity.org/initiatives/3861

La mise en œuvre des Pactes mondiaux : l'importance d'une approche associant l'ensemble de la société

Tamara Domicelj et Carolina Gottardo

La communauté mondiale doit maintenant agir de manière forte, décisive et coordonnée par le biais d'une approche associant l'ensemble de la société de manière à faire avancer l'application effective des deux Pactes mondiaux.

Le Pacte mondial sur les réfugiés comme le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières poursuivent tous deux une « approche associant l'ensemble de la société¹ ». Une telle approche offre d'importantes possibilités pour ancrer une participation et un leadership significatifs des réfugiés, des migrants ainsi que des membres des communautés d'accueil à l'infrastructure développée en vue de mettre en œuvre, suivre et évaluer les Pactes. Un aspect applicable tant aux contextes opérationnels que stratégiques au niveau des instances locales, nationales, régionales et mondiales.

Y parvenir nécessitera l'engagement de tous les acteurs afin d'établir des environnements propices à la fois sécurisés, inclusifs et durables. Cela signifiera le respect de tous les engagements en relation à l'âge, au genre et à la diversité ainsi que l'adoption de mesures qui soutiendront les organisations dirigées par les réfugiés et les migrants (y compris celles dirigées par des femmes, des jeunes et d'autres groupes susceptibles de rencontrer des obstacles à leur participation) lors de la planification et de la discussion des politiques

et des propositions sans avoir à craindre la discrimination, les interférences politiques, la détention, la déportation ou la mise en péril des revendications en matière de protection. Encourager des conditions pour une plus grande autonomie personnelle – comme l'accès aux droits du travail et à des conditions décentes de travail, aux marchés du travail et à la justice – permettra encore d'amplifier la voix des réfugiés et des migrants ainsi que leur capacité d'action et de direction, surtout pour ceux se trouvant dans des situations de vulnérabilité.

La poursuite d'une stratégie associant l'ensemble de la société est en accord avec des demandes plus larges pour une amélioration de l'engagement entre les acteurs des Nations Unies et les autres acteurs. Renforcer la coopération et la coordination entre les chefs de file mandatés et les agences responsables à l'intérieur du système onusien et en dehors de celui-ci sera crucial à une mise en œuvre effective des Pactes et permettra de garantir la complémentarité de leurs processus respectifs². Une approche associant l'ensemble de la société toute entière envisage également une « approche gouvernementale globale » ce

qui inclut aussi bien les villes que les autorités municipales dans des rôles de première ligne.

Même si bien accueillie, la manière précise dont cette approche sera mise en œuvre nécessite encore des clarifications, comme le nécessitent également les opportunités et les défis qu'elle soulève. Il sera déterminant, par exemple, de garantir le maintien du caractère humanitaire et du leadership de la protection des réfugiés lorsque divers acteurs – y compris certains sans mandat humanitaire ou de protection – sont impliqués. Un engagement permanent des migrants, des réfugiés et des autres acteurs de la société civile dans les discussions sur la mise en œuvre de l'approche sera crucial.

Mise en œuvre, suivi et bilan

Le Pacte mondial sur les réfugiés : l'adoption décisive du Pacte mondial sur les réfugiés est un appel à améliorer la réponse de l'ensemble de la communauté mondiale face aux situations de réfugiés, et elle implique un partage plus équitable et plus prévisible des responsabilités parmi un éventail plus étendu d'acteurs. Même s'il a été développé pour répondre aux défis des situations à grande échelle et prolongées, de manière plus générale le Pacte sur les réfugiés reste applicables à l'ensemble des situations de réfugiés et il signale les points de contact entre différents types de déplacement ainsi que les facteurs dont il faut tenir compte en vue de garantir une bonne gestion des interventions ainsi qu'un niveau renforcé de protection. Le Pacte sur les réfugiés incorpore le Cadre d'action global pour les réfugiés (Comprehensive Refugee Response Framework ou CRRF en anglais), qui a été progressivement déployé dans toute une série de pays et de contextes sous-régionaux³. Ces déploiements ont généré des initiatives positives ainsi que la participation d'acteurs diversifiés, et peuvent servir plus généralement à informer l'application du Pacte. Ils incluent l'adoption de déclarations sous-régionales accompagnées des plans nationaux correspondants qui impliquent les pays d'origine, de transit et de destination et ont été soutenus par des financements et une assistance technique sur plusieurs années et par des initiatives au niveau des pays et de certains secteurs, telles l'adoption de législation nationale sur les réfugiés et l'incorporation d'enfants et d'enseignants réfugiés aux systèmes scolaires nationaux. Certains déploiements ont également signalé des domaines nécessitant un développement supplémentaire, par exemple en vue de garantir un engagement solide et cohérent

des acteurs de la société civile. Depuis l'adoption en 2016 de la Déclaration de New York sur les réfugiés et les migrants, des développements significatifs en termes de financement ont également été accomplis, tel l'établissement par la Banque mondiale par exemple d'un fonds de 2 milliards de \$ US consacré à soutenir des pays à faible revenu qui accueillent de nombreux réfugiés pour leur permettre de réaliser des investissements à moyen et long terme en vue de gérer les impacts du déplacement sur les réfugiés et les communautés d'accueil. Pour être admissibles à ce fonds les pays doivent être dotés d'un cadre de protection des réfugiés adéquat assorti du plan d'action correspondant, et potentiellement également de réformes politiques.

Un Forum mondial sur les réfugiés se tiendra tous les quatre ans, avec des forums intérimaires de bilan à mi-parcours au niveau ministériel. Le premier Forum mondial sur les réfugiés (en décembre 2019) aura pour objet d'annoncer les engagements de soutien à tous les objectifs du Pacte, encourager les initiatives entre acteurs multiples et les initiatives jumelées, mettre en commun les pratiques positives en vue d'informer de futurs engagements, et donner des informations actualisées sur le développement de différents mécanismes comme ceux relatifs à la mesure de l'impact et aux indicateurs, le groupe de soutien sur la capacité d'asile et sur le projet de réseau universitaire du Pacte. Le premier Forum sur les réfugiés doit fonctionner comme « preuve conceptuelle » d'un partage renforcé des responsabilités et d'une approche de partenariat entre acteurs multiples centrée sur les réfugiés – deux éléments également essentiels d'une mise en œuvre réussie du Pacte. Et même s'il semble que le Forum sur les réfugiés sera basé à Genève, sa mise en œuvre devra être dirigée au niveau local et national et devra comporter une solide implication régionale. Le développement de plans d'action nationaux et la création d'environnements propices permettant l'éclosion d'initiatives engageant des acteurs multiples seront des aspects déterminants de ce processus.

Le Pacte mondial pour la migration : En sa qualité de premier instrument mondial destiné à fournir des directives et un cadre commun couvrant toutes les dimensions de la migration internationale, l'adoption du Pacte mondial pour la migration est une réalisation novatrice en matière de coopération internationale. Le Pacte réitère un engagement envers le droit international, il réaffirme que les droits humains des migrants doivent être respectés,

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

indépendamment de leur statut et de l'endroit où ils se trouvent, et souligne l'importance d'aligner la mise en œuvre du Pacte sur le programme des Objectifs de développement durable (ODD).

La mise en œuvre du Pacte doit être appuyée, entre autres, par le Réseau sur la migration de l'ONU nouvellement créé qui compte plusieurs agences onusiennes au sein de son comité exécutif et dont l'OIM assure le secrétariat. Avec pour mandat « d'assurer le soutien effectif, opportun et coordonné à l'échelle de l'ensemble du système des États membres », le réseau rendra compte au Secrétaire général de l'ONU tous les deux ans. Son « mécanisme de renforcement des capacités » inclura une plaque tournante de connexion (pour faciliter les connexions entre pays, partenaires de mise en œuvre et financeurs), un fonds de démarrage et une plateforme de connaissances à travers laquelle différents partenaires pourront contribuer des ressources techniques, financières et humaines. Le Réseau semble avoir un potentiel significatif mais pour être efficace il devra surmonter une série de défis clés tels que réussir à garantir un niveau de financement adéquat, combattre la méfiance entre agences onusiennes, impliquer une participation effective d'autres partenaires (société civile et migrants y compris) tout en ayant pour obligation de dépasser le mandat et les résultats de son prédécesseur le Groupe mondial pour la migration. Ses réalisations dépendront de l'engagement politique et de l'efficacité de sa structure. Il sera également essentiel que l'OIM, le secrétariat du Réseau, réussisse à développer une approche fondée sur les droits effective et rigoureuse.

Les États dirigeront le suivi et l'évaluation du Pacte pour la migration à travers un Forum d'examen des migrations internationales (International Migration Review Forum – IMRF, en anglais). Des consultations auront lieu en 2019 sur ses méthodes et processus, et le forum se tiendra ensuite tous les quatre ans à partir de 2022. Une fréquence aussi limitée est décevante car elle risque d'entraver l'impulsion et d'affecter l'engagement des États et des autres acteurs ; plus encourageant toutefois, des examens régionaux intérimaires menés par l'ONU (entre autres) auront également lieu à partir de 2020⁴. Le degré de répercussion de l'engagement envers le Pacte pour les migrations au niveau national et régional constituera un test clé du succès, ou non, de ces mécanismes.

Le Pacte mondial pour les migrations a suscité une forte dynamique initiale qui a clairement le potentiel de changer la vie des migrants dans certains domaines comme la

prise de conscience spécifique du fait que le changement climatique, les catastrophes et les dégradations environnementales peuvent entraîner le déplacement ou la suggestion de voies et de soutiens nouveaux en faveur des personnes affectées par un déplacement causé par le climat. Les États membres, les agences onusiennes et la société civile planifient déjà des initiatives conjointes dans ce domaine. D'autres domaines semblables concernent l'engagement de poursuivre une approche fondée sur les droits humains en matière de détention des migrants avec pour corollaire de chercher à mettre un terme à la pratique de la détention d'enfants dans le contexte de l'immigration internationale. Des efforts visant à appliquer cet engagement sont déjà en cours au Mexique, en Thaïlande et en Équateur grâce à une collaboration entre gouvernements et sociétés civiles⁵. Parmi ces efforts, il convient de signaler la signature en janvier 2019 d'un Protocole d'entente par le gouvernement royal thaïlandais s'engageant à stopper la détention d'enfants dans des centres d'immigration et à explorer des alternatives à la détention. Le Pacte traite également le cas de migrants en situations de vulnérabilité, prenant des engagements comme l'examen des politiques et des pratiques liées à ces situations de vulnérabilité, l'introduction de mesures spécifiques à l'égard des enfants vulnérables, le recours à une approche sensible au genre, la promotion de politiques et de partenariats clés ainsi que des mesures pour faciliter l'accès à la justice et à des évaluations individuelles.

Essentiellement, le Pacte sur les migrations incite les États à étoffer ou à créer des plans nationaux de mise en œuvre. Certains gouvernements en Amérique latine, comme celui du Costa Rica, prévoient de réviser la législation en vigueur à la lumière du Pacte, alors que la Corée du Sud élabore un nouveau manuel pour analyser les carences de ses lois et pratiques en relation au Pacte. Le Bangladesh s'emploie à une mise en œuvre complémentaire des deux Pactes et élabore un projet de stratégie nationale à cet effet. Au Salvador, le gouvernement a lié de manière formelle la mise en œuvre du Pacte sur les migrations à la mise en œuvre officielle des Objectifs de développement durable et s'efforce de poursuivre une approche associant l'ensemble de la société. Il est impératif que ces progrès pleins de promesses se propagent à travers les frontières nationales et continentales.

L'absence d'une complémentarité intégrale entre les deux Pactes, la question de la volonté politique et de l'étendue de l'engagement des

États membres ainsi que le fonctionnement effectif d'une approche associant l'ensemble de la société figurent parmi les obstacles potentiels à la mise en œuvre de ces initiatives prometteuses.

Les Pactes dans la région Asie-Pacifique

De nombreux États et acteurs de la société civile dans la région Asie-Pacifique se sont engagés de manière cohérente dans les processus de préparation des deux Pactes et les États de la région Asie-Pacifique les ont pratiquement tous adoptés. La complémentarité des Pactes constitue une préoccupation particulière dans la région Asie-pacifique dans la mesure où cette région ne cesse de produire et d'accueillir de nombreux réfugiés (notamment dans le cadre de situations prolongées) et qu'elle est également la région au monde qui compte le nombre le plus élevé de migrants internationaux (principalement Sud-Sud). La migration mixte est courante, et les réfugiés, les demandeurs d'asile et les migrants sans papier subissent souvent des conditions de précarité extrême et peuvent aussi rencontrer des difficultés significatives et communes à tous pour obtenir le respect de leurs droits. De nombreux États de la région Asie-Pacifique ne sont pas partie à la Convention sur les réfugiés, et il n'existe pas à l'échelle de la région de cadre global de protection des réfugiés. La région est également tout particulièrement touchée par les catastrophes dues au climat, à la dégradation environnementale et aux déplacements qui y sont associés.

Dans le cadre de ce contexte difficile, au cours des dernières années un nombre prometteur d'initiatives impliquant des acteurs multiples ont émergé au niveau local, national, sous-régional et régional. Parmi celles-ci, il convient de signaler le développement d'une infrastructure juridique et politique domestique de protection des réfugiés, des alternatives à la détention pour motif d'immigration dans les pays signataires ou non de la Convention sur les réfugiés ainsi qu'une collaboration intersectorielle soutenue et le développement d'un cadre sous-régional visant à combattre la traite des personnes, notamment à travers la création de plans nationaux intégrés associés à une coopération internationale. La collaboration de la société civile a également été considérablement renforcée avec l'émergence du Réseau pour les droits des réfugiés de la région Asie-Pacifique (Asia Pacific Refugee Rights Network – APRRN) qui avec plus de 350 membres, parmi lesquels des leaders réfugiés, des organisations communautaires, des ONG nationales, des

organisations confessionnelles, des avocats et des chercheurs de 28 pays différents qui tous s'efforcent ensemble de faire progresser les droits des réfugiés et des autres personnes déplacées.

S'ils sont mis en œuvre de manière effective, les Pactes peuvent apporter des avantages substantiels et durables aux réfugiés, aux migrants, à ceux qui les accueillent et à la communauté mondiale dans son ensemble, notamment en renforçant les instances de direction et l'élan déjà existant à travers la mise à disposition de ressources, l'entrée en jeu de nouveaux acteurs et une amélioration du partage des responsabilités. La société civile, réfugiés, migrants et communautés d'accueil y compris, apportera une expertise et une expérience vitales à ce processus et jouera un rôle déterminant dans la région Asie-Pacifique, comme partout ailleurs.

Tamara Domicelj tdomicelj@actforpeace.org.au

Chef de file régional pour la protection et la défense des réfugiés, Act for Peace www.actforpeace.org.au et Présidente, Groupe de travail régional pour la protection et point focal, Pacte mondial sur les réfugiés, Réseau Asie-Pacifique pour les droits des réfugiés (Asia-Pacific Refugee Rights Network – APRRN)

Carolina Gottardo carolina.gottardo@jrs.org.au

Directrice, Jesuit Refugee Service – Australie www.jrs.org.au et Présidente, Groupe de travail femmes, genre et diversité, Membre du conseil et point focal, Pacte mondial pour les migrations <https://aprrn.info>

1. Le Pacte sur les réfugiés fait référence à « une approche impliquant des parties prenantes et des partenariats multiples » ; nous utilisons le terme du Pacte pour les migrations « approche associant l'ensemble de la société » parce qu'elle est intrinsèquement et entièrement inclusive. Le concept sous-jacent provient de la Déclaration de New York sur les réfugiés et les migrants.
2. Voir par exemple, HCR (2019) *Joint Letter from IOM and UNHCR on the Collaboration Between the two Organizations*, 25 janvier 2019 <https://www.refworld.org/docid/5c519a614.html>
3. Le CRRF a été annexé à la Déclaration de New York sur les réfugiés et les migrants, adoptée en 2016. Des mises à jour opérationnelles peuvent être consultées : <http://www.globalcrrf.org>.
4. Ils seront menés par la Commission économique régionale de l'ONU ou par les Processus consultatifs régionaux et l'IMRF dans le cadre d'un processus en alternance qui aura lieu tous les deux ans à partir de 2020.
5. La Coalition sur la détention internationale (International Detention Coalition) dirige principalement ces efforts, comme par exemple au Mexique, où elle travaille avec le gouvernement à l'élaboration d'une feuille de route pour mettre un terme à la détention d'enfants pour motif d'immigration. Des travaux inter-régionaux sont également en cours et une plate-forme d'enseignement par les pairs a été mise en place. <https://idcoalition.org>

mars 2019

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

Publications

Le résumé d'étude « Refugees as Providers of Protection and Assistance (Des réfugiés comme fournisseurs de protection et d'assistance) » par Alexander Betts, Kate Pincock et Evan Easton-Calabria décrit une histoire largement négligée, celle qui explique comment les réfugiés eux-mêmes se mobilisent pour créer des organisations communautaires ou des réseaux informels afin de fournir une protection sociale (voir également, le mini dossier de six articles sur ce sujet qui figure dans le numéro 58 de RMF www.fmreview.org/fr/economies). Un deuxième résumé d'étude, « Uganda's Self-Reliance Model: Does it Work? (Le modèle d'autosuffisance en Ouganda : fonctionne-t-il ?) » par Alexander Betts, Imane Chaara, Naohiko Omata et Olivier Sterck, présente des recherches (menées par le Programme Économies de réfugiés du RSC) sur la stratégie d'autosuffisance des réfugiés en Ouganda qui accorde le droit de travailler et la liberté de mouvement aux réfugiés. Le résumé est accompagné d'un rapport intégral, *Refugee Economies in Uganda: What Difference Does the Self-Reliance Model Make?* (Économies de réfugiés en Ouganda : en quoi le modèle d'autosuffisance change-t-il les choses ?).

Un nouveau document de travail, « Seeking informal asylum: the case of Central Americans in the United States (À la recherche d'une forme d'asile informel : le cas des centroaméricains aux États-Unis) » par Angela Remus (diplômée du programme MSC, Études sur les réfugiés et la migration forcée), se sert de l'exemple des Centroaméricains venus du Triangle du nord d'Amérique Centrale qui vivent aux États-Unis, pour illustrer les décisions prises par les réfugiés d'abandonner l'asile formel au profit d'un statut irrégulier. Ce travail soutient que pour beaucoup de réfugiés, « l'asile informel » est préférable à l'entrée dans l'engrenage de l'asile formel.

Ces publications du Centre d'études sur les réfugiés et de nombreuses autres sont disponibles en anglais à l'adresse :

www.rsc.ox.ac.uk/publications.

Les podcasts

Les podcasts réalisés lors de la récente série de séminaires publics du RSC, sur les thèmes de, 1) Réfugiés au Royaume-Unis et, 2) Réfugiés urbains, sont disponibles en ligne en anglais. À écouter sur bit.ly/RSC-podcasts. Parmi les titres :

- Transnationalisme, visites au pays d'origine, sentiment d'être chez soi et appartenance : deuxième génération d'enfants de réfugiés
Professor Alice Bloch (Université de Manchester)
- Les réfugiés et le marché du travail britannique
Carlos Vargas-Silva et Isabel Ruiz (Université d'Oxford)
- Construire des villes inclusives : les enseignements qui émergent d'un échange de connaissances avec des villes du Royaume-Unis
Jacqueline Broadhead (Université d'Oxford)

Événements

Conférence annuelle Elizabeth Colson 2019

5 juin 2019

Département du développement international de l'Université d'Oxford

Cette conférence annuelle, en l'honneur de l'anthropologue de grand renom Elizabeth Colson, était donnée par Peter Redfield, Professeur d'Anthropologie à l'Université de Caroline du Nord à Chapel Hill. Pour plus d'informations et le podcast : www.rsc.ox.ac.uk/colson2019.

Pour recevoir des informations sur d'autres événements du Centre d'études sur les réfugiés, veuillez souscrire aux alertes de RSC :

www.rsc.ox.ac.uk/forms/general/connect

École internationale d'été sur les Migrations forcées

Du 5 au 17 juillet 2020, Oxford

L'École internationale d'été du RSC a pour objectif d'encourager un dialogue entre les universitaires, les praticiens et les décideurs qui cherchent à améliorer la situation des réfugiés et des autres migrants forcés. Ce cours associe les normes les plus élevées d'excellence intellectuelle de l'Université d'Oxford à une méthode participative et stimulante d'enseignement et de réflexion critiques. Informations disponibles sur :

www.rsc.ox.ac.uk/summer-school

Conseil consultatif international de RMF

Quoique l'affiliation institutionnelle des membres figurent ci-dessous, ils sont membres du Conseil à titre personnel et ne représentent pas forcément leur institution.

Lina Abirafeh

Lebanese American University

Nina M Birkeland

Norwegian Refugee Council

Jeff Crisp

Independent consultant

Eva Espinar

University of Alicante

Matthew Gibney

Refugee Studies Centre

Rachel Hastie

Oxfam

Lucy W Kiama

HIAS Kenya

Khalid Koser

GCERF

Erin Mooney

UN Protection
Capacity/ProCap

Steven Muncy

Community and Family
Services International

Kathrine Starup

Danish Refugee Council

Emilie Wiinblad Mathez

UNHCR

Richard Williams

Independent consultant

Présentation des rédactrices en chef : accès rapide au thème principal du numéro

L'année dernière RMF a lancé un nouveau produit – la présentation des rédactrices en chef. Ce carnet de 4 pages, au format A4, propose une synthèse des articles se rapportant au thème principal d'un numéro (accompagné de liens pertinents). Nous espérons que cela vous sera particulièrement utile à des fins de plaidoyer, d'information et de sensibilisation.



Pour la première fois, chaque destinataire habituel d'un exemplaire imprimé de RMF recevra également une copie de cette présentation des rédactrices en chef. Si vous désirez recevoir des exemplaires imprimés supplémentaires, faites-le nous savoir – vous pouvez aussi les imprimer vous-même sur : www.fmreview.org/fr/education-deplacement.

Thèmes des prochains numéros

- **Retour – numéro 62, sortie prévue en octobre 2019 (voir : www.fmreview.org/fr/retour)**

N'oubliez pas de vous enregistrer pour recevoir occasionnellement nos courriels d'alerte si vous souhaitez être prévenus des appels à articles et de la sortie des derniers numéros. www.fmreview.org/fr/souscrivez-aux-alertes-e-mail

▶ Les Rédactrices en chef envisagent les thèmes suivants pour les prochains numéros de RMF à partir de 2020 et au-delà :

Villes et métropoles • Crise climatique et communautés locales

Traite et trafic des êtres humains • Reconnaître les personnes en tant que réfugiées

Vos commentaires sur ces thèmes sont les bienvenus. Nous invitons également les agences et les donateurs particulièrement intéressés par l'un ou plusieurs de ces thèmes à envisager s'il leur serait possible de soutenir financièrement un numéro de RMF, soit directement auprès de RMF, soit dans le cadre d'un projet plus étendu (ou d'une offre de financement) dont RMF pourrait renforcer la dissémination et l'impact.

Produire un numéro de RMF en anglais, français, espagnol et arabe coûte environ 84 000 Livres sterling/110 000 USD et toute proposition de financement intégral ou partiel d'un numéro est bienvenue.

N'hésitez pas à prendre contact avec les Rédactrices pour en discuter. RMF est un projet collaboratif – entre nous qui produisons la revue et vous qui l'écrivez, la partagez, la transmettez et la financez. Merci de continuer à chercher des moyens pour la financer et lui permettre de perdurer.

Marion Couldrey et Jenny Peebles
Co-rédactrices en chef de la Revue des Migrations Forcées
fmr@qeh.ox.ac.uk +44(0)1865 281700

Ce qu'ils en disent

... fantastique contenu et grande diversité de points de vue

... une revue rigoureuse mais empreinte de sensibilité

... des articles pénétrants, révélateurs et informatifs

... l'un des meilleurs médias pour diffuser ce type de sujets n'importe où dans le monde



GRATUIT – NE PEUT ÊTRE VENDU

www.fmreview.org/fr/education-deplacement

