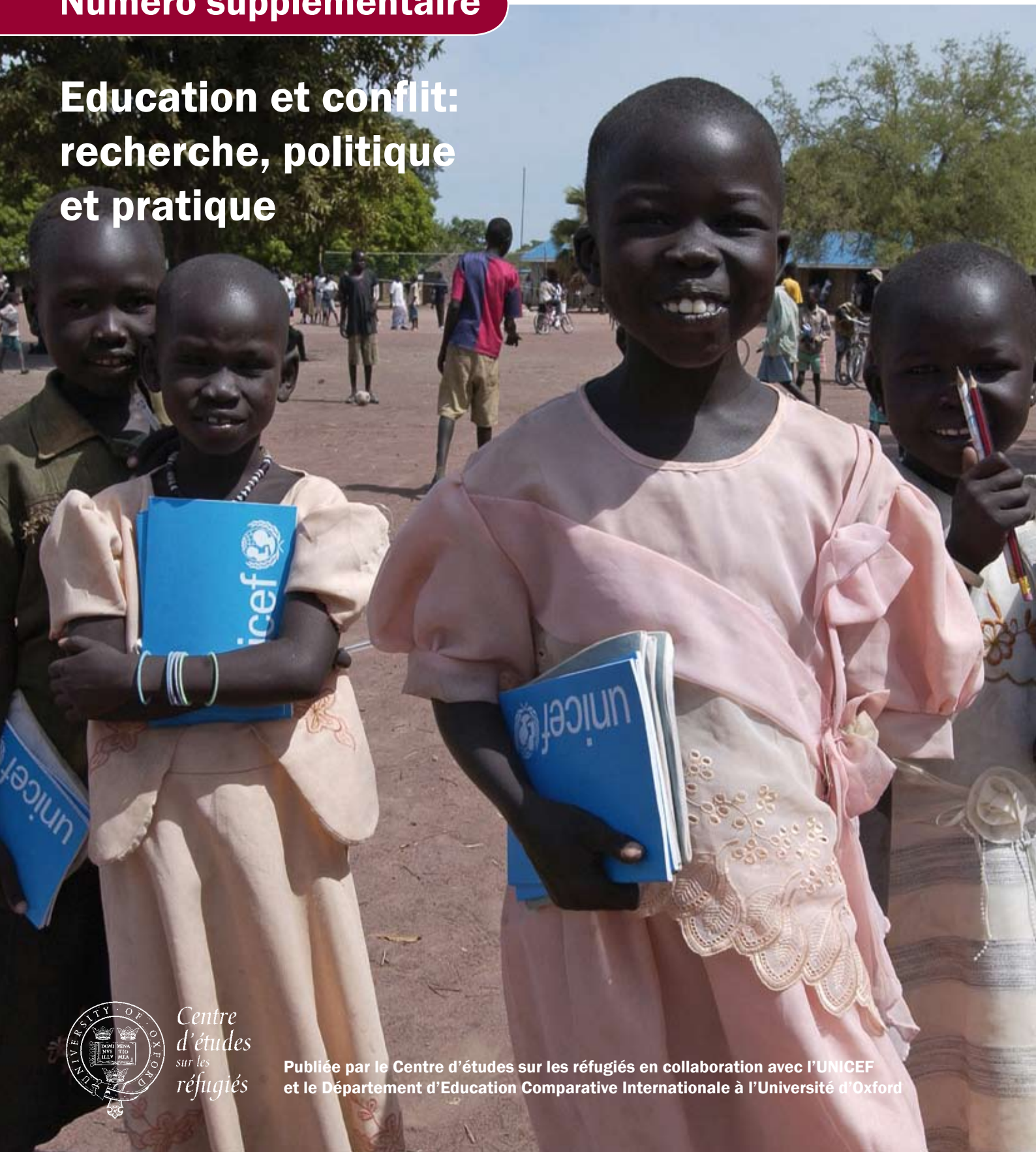


MIGRATION FORCÉE revue

octobre 2006

Numéro supplémentaire

Education et conflit:
recherche, politique
et pratique



Centre
d'études
sur les
réfugiés

Publiée par le Centre d'études sur les réfugiés en collaboration avec l'UNICEF
et le Département d'Education Comparative Internationale à l'Université d'Oxford

Revue Migration Forcée

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.

Rédacteurs en chef

Marion Couldrey & Dr Tim Morris

Assistant à la rédaction

Musab Hayatli

Assistante

Sharon Ellis

Revue Migration Forcée

Refugee Studies Centre
Department of International Development
3 Mansfield Road, Oxford OX1 3TB, UK
courriel: rmf@qeh.ox.ac.uk
Tél/fax: +44 (0)1865 280700
Skype: fmreview

Droits d'auteur et avis de non responsabilité

Les avis contenus dans RMF ne reflètent pas forcément les vues des éditeurs ou du Centre d'études sur les réfugiés. Tout document de RMF imprimé ou mis en ligne peut être reproduit librement, à condition que la source et l'URL spécifique de l'article soient mentionnés. Nous recevons volontiers tout commentaire sur le contenu et la présentation de la revue – veuillez nous envoyer un courriel ou un courrier.

Site internet

www.migrationforcee.org

Conception/design

Art24 (www.art-24.co.uk)

Imprimerie

LDI Ltd.

ISSN 1460-9819

Photo de page de couverture :

Enfants avec de nouveaux livres d'exercices et crayons suite à la distribution de matériel scolaire – fourni par UNICEF – à l'Ecole Primaire Comboni à Rumbek, au Sud-Soudan.
UNICEF/HQ06-0876/Mariella Furrer

Les rédacteurs aimeraient remercier l'UNICEF et Save the Children UK pour leur soutien généreux de ce numéro supplémentaire spécial de RMF.



table des matières

| | |
|--|----|
| Editorial | |
| par David Johnson et Ellen van Kalmthout | 3 |
| La stratégie pour l'Education lancée par l'UNICEF pour 2006-2015 | |
| par Cream Wright | 4 |
| Il est temps de revoir l'éducation postconflit | |
| par Peter Buckland | 7 |
| Faire participer les enfants | |
| par Jason Hart | 9 |
| Les défis éducatifs du HCR | |
| par Eva Ahlen | 10 |
| Urgences, éducation et innovation | |
| par Rebecca Winthrop | 12 |
| Comprendre les liens entre éducation et guerre | |
| par Lynn Davies | 13 |
| Apprendre à apporter de l'éducation dans des Etats fragiles | |
| par Martin Greeley et Pauline Rose | 14 |
| Education, reconstruction et édification nationale en Afghanistan | |
| par Jeaniene Spink | 15 |
| Les conflits et leurs impacts sur l'éducation - mieux cerner le problème | |
| par Kathryn Touré | 17 |
| Rep partir à zéro: l'éducation au Liberia | |
| par Diana Quick | 18 |
| L'Irlande du Nord : modèle d'éducation post-conflit ? | |
| par Paul Nolan | 19 |
| Urgence éducative au Soudan du sud | |
| par Tim Brown | 20 |
| Scolariser les enfants au Soudan du sud | |
| par Sibeso Luswata | 22 |
| La reconstruction du système pédagogique de Timor-Leste | |
| par Susan Nicolai | 23 |
| Education et crise chronique en Palestine | |
| par Susan Nicolai | 24 |
| USAID, l'éducation et les conflits en Asie et au Proche-Orient ; | |
| par Vijitha Eyango | 26 |
| Le projet BEFAre | |
| par Shakir Ishaq et Atle Hetland | 28 |
| Le Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence | |
| par Allison Anderson et Mary Mendenhall | 29 |
| Education et conflit vus du point de vue d'une ONG | |
| par Lyndsay Bird | 30 |
| L'opportunité spéciale d'aller à l'école | |
| par Isabella Kitari Feliciano | 31 |
| Réfugiée au Chad, une écolière saisit l'occasion de recevoir une éducation | |
| | 32 |

Editorial

par David Johnson et Ellen van Kalmthout

Il est reconnu que l'éducation forme partie intégrale de la réponse humanitaire en cas d'urgence. Elle contribue à restaurer la normalité, à sauvegarder les plus vulnérables, à offrir une aide psychologique, à promouvoir la tolérance, à unifier les communautés divisées et à démarrer le processus de reconstruction et de rétablissement de la paix.

Les recherches suggèrent aussi que l'éducation peut durcir l'intolérance, créer ou perpétuer les inégalités et intensifier les tensions sociales qui peuvent mener à des conflits civils et à la violence. L'éducation est un élément déterminant des revenus, de l'influence et du pouvoir. Les inégalités à l'accès à l'éducation peuvent mener à d'autres inégalités –en revenus, à l'emploi, à la santé et la nutrition ainsi qu'aux positions politiques, ce qui peut devenir une source importante de conflit.

L'intérêt porté à l'éducation et aux questions de conflit, ainsi que la reconnaissance de l'importance de l'apport d'éducation dans des situations critiques sont croissants. Au sein du système ONU, le comité permanent inter organisations (ISAC)¹ reconnaît que l'éducation est une partie importante de la réponse humanitaire. L'éducation est incluse dans les Plans d'action humanitaire communs (CHAPs) –qui établissent les réponses stratégiques et les plans pour des urgences spécifiques dans des pays ou régions- et dans la Procédure d'appel global (CAP), le mécanisme de l'ONU pour générer des finances en soutien d'action humanitaire².

Le Cadre d'Action pour l'Education pour Tous³ adopté par le Forum d'Education Mondiale en 2000 à Dakar contenait un appel explicite pour le soutien à l'éducation en cas d'urgence. Des préoccupations croissantes ont aussi mené à la création d'un Réseau Inter Organisations pour l'éducation dans les Urgences (INEE). Créé en 2001, INEE –porte-drapeau du mouvement de L'Education pour Tous dans les situations d'urgence- possède maintenant plus de 1 300 membres venant de diverses organisations.

Les bienfaiteurs augmentent aussi leur participation aux programmes d'éducation, de transition et aux situations post-conflituelles. Le Groupement des Etats Fragiles OECD/DAC a entrepris une analyse de détail des prestations dans les secteurs clés (y compris l'éducation) afin d'améliorer la

fourniture d'aide aux états fragiles⁴. Les bienfaiteurs explorent aussi comment soutenir les programmes d'éducation dans les états post-conflituels dans le cadre de l'Initiative de Réaction Rapide à l'Education pour Tous (EFA-FTI)⁵, un partenariat de bienfaiteurs bilatéral, des agences multilatérales, des sociétés civiles et des pays en développement agissant vers l'accélération du progrès vers l'Objectif Global du Millénaire d'éducation primaire universelle en 2015.

Une plus grande attention académique est aussi portée aux questions de conflits et d'éducation. Les recherches sont toujours limitées mais les efforts de documentation, de recherche et d'évaluation s'accroissent –comme le démontrent les études de World Bank et de l'Institut de Planification Pédagogique de l'UNESCO (IIEP)⁶. Alors que typiquement, les intervenants individuel manquent du temps et des ressources pour documenter leurs expériences, les agences de l'ONU et le ONG s'efforcent à présent de documenter et d'évaluer leur travail. Il en résulte une masse considérable de 'documents gris' sur l'éducation dans les urgences.

UNICEF est un participant important sur ce point à cause de ses intérêts dans les droits des enfants. UNICEF soutient activement l'éducation dans tous les pays touchés par les désastres naturels et par les conflits civils. UNICEF renforce les mécanismes de création et d'application de savoir par l'expérience sur la base d'enseignements sur le terrain, en vue d'informer les politiques et la conception des stratégies d'intervention, ainsi que l'identification et la promotion des 'pratiques recommandées' soutenues de manière prouvée.

L'Université d'Oxford prend une part grandissante aux recherches et à la génération du savoir dans cette discipline naissante. Un poste en Education dans les Réponses Humanitaires de l'UNESCO a été récemment créée au sein du Centre d'Etudes Comparatives et Internationales en Education⁷.

Compte tenu de la croissance rapide et de la convergence des intérêts dans le champ de l'éducation et des conflits, la politique et la recherche doivent être rapprochées au moyen d'un effort interdisciplinaire qui s'appuie sur le travail de recherche politique des institutions académiques ainsi que sur les pratiques de planification stratégiques des agences de développement. Afin de pousser le dialogue et d'élaborer un tel agenda, l'Université d'Oxford et UNICEF ont conjointement rassemblé une conférence à l'Université d'Oxford sur 'L'éducation et les conflits : Recherche, Politique et Pratique', le 11 et 12 avril 2006. La conférence avait pour but de développer une meilleure appréciation des rapports entre les conflits et l'éducation, avec des contributions en théorie et en recherche ainsi que des exemples pratiques sur place de résolution de conflits et de reconstruction post-conflituelle. La conférence a rassemblé des représentants d'agences de l'ONU, de World Bank, d'organisations bilatérales, de bienfaiteurs, d'ONG et du secteur académique.

Ce supplément s'ajoute à la publication de FMR sur l'éducation dans les urgences –'Education in emergencies: learning for a peaceful future' – publié en Janvier 2005⁸. Il comprend des sommaires de représentations clés à la conférence et contient des contributions complémentaires, en particulier des situations pratiques. Nous espérons qu'il contribuera à disséminer les aperçus de théorie et de pratique vers une large audience et qu'il stimulera et informera plus de documentation et de recherche, ce qui renforcera la politique, la théorie et la pratique à son tour.

David Johnson est Enseignant en Education Comparative Internationale à l'Université d'Oxford. Email: david.johnson@st-antony.oxford.ac.uk. Ellen van Kalmthout est agent de programmes pédagogique à UNICEF. Email: ekalmthout@unicef.org

1. www.humanitarianinfo.org/iasc
2. <http://ochaonline.un.org/cap>
3. www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml
4. www.oecd.org/department/0,2688,en_2649_33693550_1_1_1_1_1,00.html
5. www1.worldbank.org/education/efafti
6. www.unesco.org/iiep/eng/focus/emergency/emergency_1.htm
7. www.edstud.ox.ac.uk/research/comparative2.html
8. www.fmreview.org/FMRpdfs/FMR22/FMR22full.pdf

La stratégie pour l'Éducation lancée par l'UNICEF pour 2006-2015

par Cream Wright

L'UNICEF est présent dans tous les pays touchés par les catastrophes naturelles et les conflits civils. Soucieuse de protéger les droits des enfants en toutes circonstances, elle fait de l'assistance humanitaire et du soutien éducatif les piliers essentiels de son travail.

Les Objectifs du Millénaire pour le développement fixent, à l'horizon 2015, une série de buts à atteindre; pour mettre en lumière la contribution qu'elle peut apporter à ce projet dans le domaine de l'éducation, l'UNICEF établit à l'heure actuelle une Stratégie pour l'Éducation 2006-2015. Cette stratégie est développée en collaboration avec les partenaires de l'agence et sera présentée formellement pour approbation au Conseil d'Administration. Offrant un tableau d'ensemble des moyens que l'UNICEF compte mettre en oeuvre pour travailler avec ses partenaires à améliorer l'éducation et la parité dans l'enseignement, elle servira de règlement-cadre pour le Plan stratégique à moyen terme prévu pour 2006-2009¹, et qui vise, parmi les cinq priorités de l'agence, „l'enseignement de base et l'égalité entre les sexes“.

Ces dernières années, l'UNICEF a significativement intensifié son action et ses soutiens financiers dans les régions en crise. Dans de nombreux pays, elle est devenue le leader de la reconstruction et de l'amélioration éducative en situation de crise ou d'après-guerre. En outre, l'agence s'attache particulièrement à renforcer son travail en période de transition et participe activement aux discussions concernant les offres de services éducatifs dans les pays fragiles. C'est pourquoi le Plan à moyen terme met l'accent sur ces trois points: la rescolarisation d'urgence, la rescolarisation en situation d'après-crise, et la consolidation des systèmes éducatifs fragiles. Parallèlement, la Stratégie pour l'Éducation insiste sur l'éducation en situation d'urgence ou de transition, et souligne la volonté de l'UNICEF d'agir en coordinateur des nouveaux réseaux humanitaires qui offrent leur soutien aux pays en situation d'urgence.

La Conférence d'Oxford (Éducation et Conflit) a ouvert un forum et lancé une vaste consultation sur cette stratégie. Divers acteurs se sont exprimés, praticiens de l'humanitaire et théoriciens de l'éducation; nous tenterons ici de résumer le projet de stratégie proposé, en nous attardant particulièrement sur les aspects de l'urgence, de la transition et de l'après-crise.

Le projet et sa portée

L'UNICEF est guidé dans son action par les principes de la Convention relative aux droits de l'enfant.² Le Fonds s'attache donc en priorité aux enfants les plus démunis, dans les pays les plus pauvres, y compris les pays en crise. Il s'engage pour l'éducation en tant que droit, cherche à soutenir l'application de ce droit, et s'en sert pour induire des résultats dans les domaines connexes que sont la santé, la nutrition, la protection. Il s'adresse particulièrement aux jeunes de 0 à 18 ans, classifiés par tranches d'âges selon les cycles de la vie humaine, mais aussi selon les structures imposées par le système scolaire ou les formes alternatives d'éducation.

La stratégie de l'UNICEF se fonde sur une vision, celle de la bonne gouvernance telle qu'elle existe dans les sociétés démocratiques respectueuses des droits de l'individu, c'est-à-dire dans les pays où:

- les enfants sont préparés à leur scolarité et l'entament à un âge approprié,
- les écoles sont préparées à recevoir les élèves et disposent des ressources nécessaires à leur apprentissage dans un environnement propice,
- le soutien des parents à l'apprentissage scolaire est valorisé,

- les enfants accèdent librement à l'enseignement scolaire et peuvent achever leur scolarité,
- les enseignants sont compétents et adéquatement soutenus,
- les systèmes éducatifs sont gérés avec efficacité, transparence et souci des problèmes que rencontrent leurs élèves.

Toute situation d'urgence menace gravement cette vision. L'éducation devient alors un champ d'intervention essentiel, avant, pendant et après l'urgence. En général, on se consacre en priorité à assurer ou améliorer l'accès à l'enseignement, la parité, la qualité, l'achèvement des études. Ce schéma, éprouvé à maintes reprises, est maintenant fermement ancré dans les pratiques, et a même fait ses preuves dans des situations complexes impliquant plusieurs pays - ainsi le tsunami qui a affecté l'Océan Indien, les séismes qui ont frappé l'Inde (Gujarat), l'Iran (Bam) et le Pakistan, ou les situations d'après-guerre du Timor-Leste, d'Afghanistan, du Liberia ou du Soudan. L'UNICEF, fort de ces enseignements, est devenu un leader fiable et un coordinateur compétent pour gérer la palette des services nécessaires en situation d'urgence.

En se basant sur cette expérience, l'UNICEF continuera à assurer son rôle de premier répondant en matière d'éducation dans la phase humanitaire des gestions de l'urgence. En préparant de mieux en mieux ses personnels et en renforçant ses capacités, l'agence pourra apporter le savoir-faire nécessaire pour gérer une situation d'urgence, en conformité avec ses Principaux engagements pour les enfants dans les situations d'urgence³, ainsi qu'avec les Normes minimales pour l'éducation dans les situations d'urgence, de crise chronique et de début des opérations de reconstruction⁴ développés par l'INEE (le Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence, dont l'UNICEF est un pilier essentiel).

Mais en plus de se préparer plus efficacement à l'urgence, l'UNICEF compte également améliorer son action en faveur des pays en transition - et

donc multiplier ses interventions dans le domaine de la reconstruction et du développement. En étroite collaboration avec ses partenaires (gouvernements nationaux, Banque Mondiale, UNESCO et ONG internationales), le Fonds tentera d'agir le plus efficacement possible pour définir les rôles et les responsabilités de chacun afin de restaurer rapidement les structures d'enseignement. Les enfants touchés ont besoin, pour apprendre, d'un environnement polyvalent qui leur garantisse sécurité et soutien dans des domaines multiples (nutrition, appui psychosocial, contrôles de santé, prévention sanitaire), qui sont souvent négligés lorsqu'une crise frappe les institutions, les organismes et les systèmes gouvernementaux. Dans ce travail de reconstruction, l'UNICEF travaillera en partenariat avec d'autres organismes, suivant le principe „reconstruire, mieux construire” Il s'agira de remettre sur pied les institutions clés indispensables au fonctionnement du système éducatif (écoles, formation des maîtres, agences d'aide, administration scolaire, planification des contenus, gestion financière, autorités d'inspection et de contrôle).

En outre, l'UNICEF compte peser le plus fortement possible sur les leviers du changement pour induire une dynamique nouvelle dans les

pays touchés par les conflits, afin d'optimiser l'efficacité des systèmes éducatifs. Alors que par le passé, on s'attachait surtout à des aspects économiques, le travail actuel cherche plutôt à pallier les répercussions des conflits civils, de la violence sociale, des pandémies, des catastrophes naturelles, des désorganisations administratives et du fondamentalisme idéologique. Ces facteurs influent de plus en plus sur la capacité ou la volonté des gouvernements d'administrer réellement l'ensemble du territoire national et de s'engager efficacement pour que les enfants bénéficient de l'éducation et d'autres services. Pour traiter ces problèmes avec compétence, il faut pouvoir combiner un bagage théorique pertinent avec une expérience de terrain réunie dans le plus grand nombre de pays possible. L'UNICEF propose de mettre son expérience et ses connaissances au profit de la collaboration avec d'autres agences, avec des groupes citoyens, des instituts de recherche ou d'enseignement supérieur, afin d'améliorer les services éducatifs et de promouvoir le changement social dans les pays fragilisés par un conflit récent.

Le partenariat est un élément crucial du travail de l'UNICEF en situation d'urgence et de transition. Il faut impérativement tirer le meilleur parti possible du savoir-faire, des

compétences et des avantages comparatifs de chaque partenaire (l'INEE, la Banque Mondiale, l'UNESCO, l'UNICEF, le PAM, le PNUD, les ONG locales et internationales, et les gouvernements nationaux). C'est en les interconnectant qu'on met à profit le plus efficacement l'éventail des mesures disponibles, de l'assistance en urgence aux projets de développement et de croissance. L'UNICEF travaillera étroitement avec ces partenaires pour diriger vers les pays touchés un flux continu d'aides et d'expertise technique, qui permettront de construire les capacités locales. Les chantiers sont lancés, il s'agit de partager les expériences, d'instaurer un dialogue inter-institutionnel et d'appliquer les méthodes théoriques et pratiques du travail sur preuves en matière d'éducation et de conflit.

La priorité essentielle demeure l'accès à l'enseignement. L'UNICEF se donne pour objectif stratégique d'aider les pays à remplir les Objectifs du Millénaire et les missions EPT, c'est-à-dire de faire en sorte qu'à l'horizon 2015, tous les enfants soient préparés à l'éducation primaire ou y aient accès, ou bien qu'ils soient en voie d'achèvement de leur cycle primaire. En tout premier lieu, il faut s'adresser d'abord aux pays où la déscolarisation est la plus grave, c'est-à-dire aux régions grevées par une crise actuelle ou récente, et notamment

L'enseignement de langue pour des réfugiés birmans au Township de Buthidaung au Bangladesh.



l'Afghanistan, le Burundi, le Tchad, Haïti, le Népal, le Soudan et la Somalie.

En ce qui concerne la parité garçons-filles, l'UNICEF s'engage dans le même combat que la communauté internationale pour que les systèmes éducatifs soient plus équitables, et pour aider les femmes et les filles à s'auto-assister. Cette lutte ciblera en priorité les pays où l'éducation est la plus rudimentaire et où l'égalité et la parité sont au plus bas. Dans nombre de pays en crise, le fossé entre les sexes est profond, ce qui vulnérabilise surtout les filles dans les situations difficiles. L'UNICEF s'emploiera donc particulièrement à lever ces inégalités, surtout en ce qui concerne les proportions à l'inscription et à l'achèvement. Il intervient principalement au niveau local, sous forme de campagnes de sensibilisation, et au niveau gouvernemental, en s'efforçant de faire intégrer la problématique

*Jeune fille
faisant ses
devoirs d'école
dans un
camp pour
des déplacés
internes près
du village
de Tchê,
Ituri, RDC.*

dans les politiques et les budgets. Enfin, et ce n'est pas le moindre effort, un support technique permettra également de garantir que les questions de parité soient plus présentes dans les actions d'urgence - à cet égard, l'agence s'appuiera particulièrement sur les partenaires compétents réunis par l'Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles.⁵

Qualitativement, la contribution principale de l'UNICEF est de promouvoir une école « amie des enfants », c'est-à-dire une vision globale axée sur la sécurité, la santé et la protection en tant que piliers de l'apprentissage.⁶ Dans les conflits ou après les catastrophes naturelles, cet effort est crucial, car l'école, quand elle est placée dans un endroit sûr, est souvent le seul endroit où l'enfant soit protégé et entouré. Mais il y a plus : ce concept implique souvent une action de persuasion, afin de faire

élaborer de normes de construction qui prennent en compte les besoins de l'enfant. En période de reconstruction à grande échelle, le moment est souvent propice pour introduire ce genre de nouveauté.

En situation d'urgence ou d'après-crise, il faut aussi agir en-dehors du domaine proprement scolaire, pour aider les enfants à mettre le pied à l'étrier par le biais de programmes conventionnels pour la petite enfance. En éduquant les parents (en les formant aux besoins des nourrissons), en agissant institutionnellement au profit des enfants préscolaires, en soutenant la prise en charge des tout-petits par les communautés villageoises ou tribales, en développant des initiatives qui marient usages traditionnels et modernisme, on peut garantir aux jeunes enfants un soutien et un développement qui leur seront utiles pour leur scolarité.

Enfin, l'UNICEF s'engage pour

l'éducation intégrée, c'est-à-dire qu'il s'efforce de casser les logiques d'exclusion et de marginalisation. Ses interventions ciblent les enfants qui travaillent ou subissent d'autres formes d'exploitation, les minorités ethniques ou autres groupes marginalisés, ou bien les pays dits « fragiles », où les enfants sont abandonnés par des administrations nationales incapables ou indésireuses de subvenir aux besoins de toute leur population. L'agence va donc innover, avec le concours de ses partenaires, en élaborant des modèles qui soient profitables pour les politiques nationales, ou qui puissent jouer le rôle d'exemples de bonne pratique pour l'ensemble du système éducatif. On pense par exemple à des centres d'enseignement alternatifs ou des programmes d'enseignement accéléré ou à distance. Cependant, on préférera en général les modèles qui permettent d'intégrer les enfants dans un système scolaire existant.

Quel que soit son domaine d'action, l'UNICEF est toujours guidé par une approche intersectorielle. L'expérience montre bien qu'en travaillant sur l'alimentation, la nutrition, la sécurité, le travail des enfants, le trafic d'enfants, l'approvisionnement en eau et l'équipement sanitaire, on obtient des résultats qui facilitent ensuite l'accès à l'enseignement et l'assiduité scolaire, qui se répercutent positivement sur la qualité de la vie scolaire et donc sur l'apprentissage et le taux d'achèvement. En retour, ceux qui exercent dans ces domaines placent leurs espoirs en l'éducation et lui demandent de véhiculer leurs messages en sensibilisant les populations aux problèmes majeurs qu'ils tentent de pallier. Cette approche intersectorielle est donc porteuse de bénéfices mutuels, et elle est d'autant plus importante dans les situations d'urgence, où les écoles sont des lieux propices à concentrer les services et les aides aux enfants tout en leur assurant une certaine sécurité.

*Cream Wright est Directrice de l'UNICEF pour l'Éducation.
E-mail : cwright@unicef.org*

1. Investing in children : the UNICEF contribution to poverty reduction and the Millenium Summit agenda (www.unicef.org/aids/files/05-11_MTSP.pdf). Voir aussi http://www.unicef.org/french/earlychildhood/index_investment.html

2. www.unicef.org/french/crc/

3. www.unicef.org/french/publications/files/CCCEMERG_Frevised4.pdf

4. www.incesite.org/page.asp?pid=1240

5. www.ungei.org (en anglais) ; voir aussi http://www.unesco.org/education/efa/fr/know_sharing/flagship_initiatives/girls.shtml

6. http://www.unicef.org/french/girlseducation/index_focus_schools.html



UNICEF/H005-1235/Roger Lemoine

Il est temps de revoir l'éducation postconflit

par Peter Buckland

Alors que l'éducation n'est ni la cause des guerres, ni un moyen d'y mettre fin, tout système éducatif a le potentiel d'exacerber ou au contraire de minimiser les conditions qui contribuent aux conflits violents.

L'éducation est censée contribuer de manière significative à la reconstruction des sociétés qui ont été détruites. Les responsables politiques affirment qu'elle peut aider à guérir les blessures psychosociales de la guerre, résoudre le problème du chômage chez les jeunes, apporter décentralisation et démocratie, consolider la paix et favoriser le développement économique et social. Les évaluations manquent régulièrement de vérifier si ces attentes sont réalistes.

Reconnaître que les systèmes éducatifs sont presque toujours complices des conflits, qu'il est rare qu'ils cessent complètement de fonctionner et qu'ils reprennent rapidement les opérations avec ou sans soutien extérieur dès que diminue la violence, est un facteur important à l'origine de l'intérêt croissant pour les réponses éducatives précoces. Les organisations humanitaires commencent à admettre que les écoles peuvent perpétuer les techniques, les valeurs, les attitudes et les relations sociales des groupes dominants. Elles découvrent que les écoles et les systèmes éducatifs sont souvent étonnamment résistants et que les bouleversements causés par les conflits offrent des opportunités ainsi que des défis pour la reconstruction sociale.

Lorsque cessent les conflits, les systèmes éducatifs doivent être reconstruits dans un contexte où l'autorité politique et l'administration sont affaiblies, compromises ou inexpérimentées. Le désordre règne parmi la société civile - qui est plus habituée à s'opposer aux gouvernements que de travailler avec eux - et les ressources financières sont limitées et incertaines.

Cependant, chacune de ces limitations offre aussi des possibilités. Il est plus probable que de nouvelles autorités politiques cherchent à réformer le système éducatif pour se démarquer du régime précédent, surtout si l'aide internationale offre des mesures

incitatives supplémentaires. Les administrations affaiblies sont moins capables de résister aux réformes. La société civile se concentre souvent sur l'éducation en tant qu'activité autour de laquelle elle peut se rassembler. La publicité autour de la fin des conflits et le retour des enfants à l'école entraîne souvent un apport de ressources externes permettant donner un coup de fouet aux réformes.

Les problèmes communs à de nombreux pays après la fin des conflits sont les suivants:

- l'incapacité des Etats en voie de relèvement à financer les dépenses capitales ou courantes: peu d'Etats ont un revenu intérieur suffisant pour assurer la continuité des systèmes
- le manque chronique d'enseignants qualifiés - nombre d'entre eux ont été tués ou ont fui et les ONG ou les agences internationales s'accaparent une grande partie de ceux qui restent ou reviennent.
- une surabondance d'enseignants sans qualifications ou sous-qualifiés.
- les quantités de jeunes atteints par la guerre, de soldats démobilisés et de jeunes gens qui n'ont pas terminé leur éducation primaire
- des données administratives minimales, la corruption et le manque de transparence dans l'administration de l'éducation: les salaires sont souvent versés à des enseignants « fantômes »
- la « bulle du secours » dans le soutien financier international éclate souvent avant que des ressources fiables et continues soient mobilisées pour la reconstruction: les agences de secours réduisent souvent leurs opérations avant que les agences de développement ne soient mobilisées
- la formation technique des jeunes manque singulièrement de ressources, les programmes de formation professionnelle, lorsqu'ils

existent, ne parviennent souvent pas à préparer les personnes pour les emplois locaux disponibles

- les défis de la coordination: comme l'éducation implique des liens complexes et nombreux entre l'action humanitaire et le développement, il existe souvent une multitude de mécanisme de coordination
- l'incapacité de développer des initiatives réussies pour consolider les aptitudes des jeunes personnes et empêcher leur recrutement dans des activités militaires ou criminelles: les jeunes sont vus comme une menace pour la stabilité et peu de programmes considèrent les jeunes comme une ressource importante pour le développement et la reconstruction.

Les donateurs n'offrent qu'un soutien minimal à l'éducation secondaire, bien qu'il soit évident que l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur connaissent un déclin plus rapide pendant les conflits et mettent plus longtemps à s'en remettre. L'exclusion est l'expérience la plus fréquente chez les jeunes lors de la reconstruction postconflit. Les lents progrès de rétablissement des opportunités éducatives secondaires ou supérieures et le statut marginal de la plupart des programmes éducatifs pour adultes et de l'apprentissage accéléré ajoutent à cette frustration à un moment où la participation aux conflits donne souvent aux jeunes un sentiment nouveau d'autonomie.

Réfugiés et PDI négligés

Un autre aspect particulièrement négligé est l'échec de la réintégration des réfugiés et PDI dans les systèmes éducatifs traditionnels nationaux. Bien qu'il existe un consensus général confirmant que le programme scolaire idéal pour les réfugiés soit, du moins en principe, celui de leur pays d'origine, cela en est rarement le cas. Cela crée des problèmes de validation de l'apprentissage, surtout pour les rapatriés qui sont parfois contraints de réintégrer le système scolaire à un niveau moins élevé car les connaissances qu'ils ont acquises ne sont pas reconnues.



UNICEF/HQ01-0150/Giacomo Pirozzi

Session d'entraînement par Adriano Matsinhe portant sur le VIH/SIDA pour des éducateurs de pairs à l'ONG - appuyée par l'UNICEF - Kindlimuka, Maputo, Mozambique.

Le désintérêt pour l'enseignement secondaire et supérieur, typique des situations postconflit, est encore plus prononcé en ce qui concerne l'éducation des réfugiés. Seuls 6% des étudiants réfugiés suivent un enseignement secondaire. Dans les camps de réfugiés et de PDI, cela crée des problèmes importants au niveau de la motivation des élèves du primaire, du nombre d'enseignants en école primaire et de la cohorte de jeunes qui se sentent frustrés, sans emploi et inemployables. Les gouvernements d'accueil n'offrent souvent aucun soutien et sont souvent plus préoccupés par la politisation des institutions secondaires ou supérieures, ainsi que par la possible compétition pour l'emploi de la part des réfugiés éduqués.

Parmi les rapatriés se trouvent souvent les étudiants les mieux instruits et les enseignants les mieux qualifiés. Les enseignants dans les camps de réfugiés développent fréquemment des aptitudes leur permettant de contribuer de manière utile à l'éducation une fois de retour dans leur pays d'origine. Il est plus probable qu'ils soient engagés dans des travaux de développement des programmes scolaires, qu'ils possèdent l'expérience de l'enseignement pour différents niveaux et qu'ils aient été exposés à un savoir-faire international et à des approches pédagogiques alternatives. Pourtant, lorsqu'ils retournent dans leur pays d'origine, il leur est souvent difficile de trouver un emploi à cause du manque de reconnaissance de leurs qualifications et de leur expérience de l'enseignement.

La marche à suivre

Offrir une éducation aux réfugiés et aux personnes déplacées (même lors des conflits) est un problème qui relève de la reconstruction et du développement et qui demande l'attention des organisations qui œuvrent dans ces deux domaines; cette question ne doit pas être considérée comme une simple activité humanitaire. Les donateurs et les agences de développement et de

reconstruction travaillent maintenant vers une meilleure co-ordination de leurs actions et vers un meilleur partage de leurs connaissances suite à des initiatives telles que le Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE).¹ Un consensus ainsi apparaît pour les besoins suivants:

- rendre les écoles fonctionnelles le plus tôt possible afin que le retour en classe des élèves puisse être vu comme un « dividende de la paix » et renforce le soutien pour la paix
- entreprendre des actions symboliques audacieuses (telles que l'élimination des manuels scolaires au contenu provocateur) pour signaler que, bien que le système reste en grande partie inchangé, la réforme a commencé
- initier des réformes pour la décentralisation afin que soit offert aux parents un espace au sein de l'administration des écoles
- reconnaître que la création d'un système équitable capable d'offrir une éducation de qualité est un processus continu qui se fait par étapes, qui prend plusieurs dizaines d'années et qui nécessite un consensus national autour d'une vision plus large du développement et de la direction prise par le pays
- renforcer les capacités, encourager la participation et la coordination des communautés, des enseignants et de leurs organisations, des autorités locales et des autres acteurs.
- reconnaître que les rapatriés, en particulier les jeunes, peuvent contribuer à la reconstruction de l'éducation
- s'assurer que le soutien externe pour l'éducation s'appuie - plutôt que de leur faire concurrence - sur les efforts des communautés locales et des autorités déjà actives dans le soutien de l'éducation.

La nature de la reconstruction postconflit rend la collaboration inter-sectorielle particulièrement urgente. Il est nécessaire que les systèmes éducatifs collaborent avec différents secteurs pour les programmes sur le VIH/sida, l'éducation sanitaire, la sécurité à l'école, la sensibilisation aux mines terrestres et le soutien psychosocial. La reconstruction de l'éducation doit être alignée sur la planification du développement économique et social et la réforme du secteur public et des marchés du travail.

L'éducation ne cause pas la guerre, et n'y met pas fin non plus. Elle contribue cependant fréquemment aux facteurs qui sous-tendent les conflits et a aussi le potentiel pour jouer un

rôle significatif de manière directe et indirecte dans la consolidation de la paix, pour remettre les pays sur un chemin positif de développement et pour réparer les dommages créés par la guerre civile. L'investissement précoce dans l'éducation est donc une condition préalable essentielle pour l'établissement d'une paix durable.

Cela fait longtemps que la Banque mondiale a reconnu l'importance de l'engagement précoce dans la reconstruction des systèmes éducatifs suite aux conflits comme un élément clé de la prévention des conflits et de la reconstruction. Depuis le milieu des années 90, elle a modifié des procédures opérationnelles pour faciliter l'engagement précoce. Le soutien à la reconstruction de l'éducation a représenté un élément significatif de ses réponses d'urgence dans de nombreux contextes d'après-guerre, notamment en Sierra Leone, en Angola, au Mozambique, au Kosovo, au Timor-Leste, en Afghanistan et en Irak.

L'éducation a un rôle à jouer dans la prévention des conflits et la promotion de la reconstruction, mais seulement si elle est accompagnée d'efforts plus larges dans le domaine social, politique et économique. Sans ces liens et sans investissement stratégique soutenu, la reconstruction de l'éducation sera incapable de répondre aux attentes souvent peu réalistes qui reposent sur ses épaules. Cette relation entre l'éducation et la consolidation de la paix et la reconstruction sociale est depuis peu surveillée de plus près, avec l'attention de la communauté internationale portée sur les « Etats fragiles ». Cela offre une opportunité pour des études de cas et des méta-analyses plus systématiques et plus rigoureuses afin d'identifier les interventions qui ont le plus grand impact en fonction des contextes.

Peter Buckland est le spécialiste principal de l'éducation pour la Banque mondiale. E-mail: Pbuckland@worldbank.org. Il est l'auteur de: Reshaping the future: education and post-conflict reconstruction, Banque mondiale, 2005, qui offre une vue d'ensemble des découvertes principales d'une étude de l'éducation et de la reconstruction postconflit, établie à partir de sources littéraires, d'une base de données d'indices pour 52 pays atteints par des conflits et d'un bilan d'études portant sur 12 pays différents. Disponible sur: http://www1.worldbank.org/education/pdf/Reshaping_the_Future.pdf

1. Voir pages 29-30 et www.ineesite.org

Faire participer les enfants

par Jason Hart

Comment la recherche centrée sur les enfants peut-elle améliorer la perception du rôle et de l'impact des apports d'éducation dans des contextes conflictuels et post-conflictuels ?

Les plus récentes recherches en éducation se concentrent sur le système scolaire plutôt que sur les enfants. La défaillance générale des éducateurs à s'engager dans la réalité des vies d'enfants a des implications sérieuses pour l'opportunité, l'élaboration et l'évaluation des initiatives en éducation.

Une large proportion de des textes récents sur l'éducation et le conflit ne prête presque pas attention aux enfants. L'analyse est souvent mise en forme par la perspective de 'menace' ou de 'promesse': les jeunes sont soit des menaces en puissance à la stabilité –au cas où ils prendraient part à des activités militaires ou criminelles–, soit une ressource potentielle importante pour le développement et la reconstruction. Des énoncés sont faits sur les jeunes alors que nous devrions créer du savoir avec eux.

La nature restrictive des discussions sur les impacts de la guerre sur les enfants est en contraste marqué avec l'analyse étendue de l'impact sur les systèmes pédagogiques. Il devient impossible de prêter attention aux expériences, aux rôles, aux besoins et aux aspirations des jeunes dans des zones spécifiques de conflit à cause de l'approche qui assume que le 'choc', la 'vulnérabilité' et la 'victimisation' sont les caractéristiques universelles définissant les enfants qui ont vécu un conflit.

Une approche à la recherche se concentrant sur les enfants dans des contextes conflictuels n'assume pas d'uniformité dans la situation psychologique, matérielle ou sociale des enfants. Elle cherche plutôt à découvrir les façons complexes dont les conflits touchent la vie des enfants, en créant des opportunités et de nouveaux défis. La recherche conventionnelle, concentrée sur le système scolaire a tendance à assumer que le vulnérabilité est une propriété inhérente aux enfants dans les zones de conflits, alors que nous avons besoin d'une approche qui cherche à établir ce qui cause ou atténue la condition de vulnérabilité.

La recherche se concentrant sur les enfants assume que l'impact du conflit est différent pour chaque enfant. Le général canadien Roméo Dallaire,¹ par exemple, s'est élevé contre les programmes qui ignorent les besoins spécifiques des enfants qui ont mené des groupes militaires. De teks ex-combattants ne peuvent être simplement réinsérés dans un système qui ne les traite pas de manière différente de leurs pairs.

La recherche se concentrant sur les enfants rejette implicitement la notion que les idées des enfants, leurs expériences leurs besoins et leurs aspirations sont articulées adéquatement par les adultes, malgré leurs bonnes intentions. Le rôle du

chercheur doit être de faciliter la participation des enfants à la recherche aussi profondément qu'ils souhaitent le faire, en partageant leurs opinions en sécurité et à leur satisfaction. Il a été largement démontré dans de nombreuses situations de recherche que même les jeunes enfants sont tout à fait capables d'articuler une perspicacité importante sur leur vie.

Je ne rejette pas la valeur de l'approche prépondérante en ce moment aux recherches sur le terrain. Je préconise plutôt que de telles études et les interventions qu'elles aident à formuler gagneraient beaucoup à s'engager plus sérieusement avec les enfants eux-mêmes. Une meilleure appréciation de la situation des enfants permettrait d'élaborer le contenu de la scolarité, la manière de l'enseigner ainsi que le placement en temps et lieu des activités de telle façon que la plus grande pertinence et donc une meilleure fidélisation soient assurées.

Un ancien enfant soldat, Mohammad Amin, maintenant âgé de 18 ans, est présenté avec des affiches illustrant différents métiers lors d'une session avec un conseiller en emploi. Bagram, Afghanistan.



Lorsque la situation des enfants est bien comprise, il est possible de développer des programmes innovants qui offrent des opportunités d'apprentissage significatives. Pendant la guerre civile au Liban, le projet SAWA soutenu par UNICEF a engagé des enfants en apprentissage actif au travers d'un magazine contenant des articles amusants et distrayants, des jeux, des exercices et des problèmes. Au lieu de faire venir les enfants vers l'école et les professeurs, SAWA a apporté le mot écrit, les images, les jeux et les messages de solidarité aux enfants ; ainsi SAWA a pu toucher des enfants isolés chez eux au plus fort des combats. En Afghanistan, la BBC et UNICEF ont vaincu les restrictions imposées à l'éducation par le Taliban au moyen d'une série à la radio - Radio Education For Afghan Children (REACH)- qui stimulait la curiosité en aidant les enfants à poser des questions sur le monde, à comprendre les événements qui formaient leurs vies et les traditions, la culture et l'histoire en Afghanistan, tout en sensibilisant les enfants aux dangers des mines et à l'éducation sanitaire.

Ces deux exemples proviennent de contextes où les conditions empêchaient la conduite d'activités scolaires 'normales'. Les agences impliquées ont dû prendre des mesures innovatrices selon la situation des enfants. Bien que les conditions soient moins extrêmes ailleurs, une telle volonté d'innover pour assurer la

pertinence se doit d'être reproduite. Malheureusement, la tendance générale va dans le sens 'taille unique' en ce qui concerne le programme scolaire, la formation des enseignants et la méthode d'enseignement. Le gros de la masse de conseils et de matériaux sur l'éducation pacifiste donne l'impression d'avoir été élaborés sans vraiment comprendre la perspective des enfants, leur savoir ou leurs préoccupations.

J'ai été particulièrement frappé par ces défaillances pendant mes recherches avec des enfants Palestiniens. Au cours des dernières années, la communauté internationale a fait des efforts considérables pour inculquer aux jeunes Palestiniens les droits, la paix et la tolérance. La motivation pour certains est le souhait de contrer les tentatives présumées des enseignants et des médias Palestiniens à encourager les enfants à haïr les Israéliens. Un engagement sérieux avec les enfants eux-mêmes est généralement absent des études épousant ce point de vue -et absent aussi de l'élaboration des interventions. D'après mes observations, les efforts à enseigner les principes de Lois Humanitaire Internationale, par exemple, ou à encourager des attitudes conciliatoires envers leurs pairs Israéliens restent souvent sans résultats.

La raison principale de cet échec semble claire : ces initiatives ne prêtent pas attention à l'expérience des enfants. Par exemple, elles manquent d'apprécier que le passage par les

points de contrôle Israéliens avec leurs tensions et leur imprévisibilité peut enseigner des leçons plus profondes que quoi que ce soit en classe. Comme les enfants ne jouent aucun rôle dans l'évaluation en détail des interventions, cette défaillance voit rarement le jour. La foi dans l'efficacité des stratégies souvent élaborées loin des lieux des zones de conflits demeure apparemment inébranlée.

Les conflits changent la vie des jeunes de beaucoup de manières qui doivent être comprises pour que leur éducation soit pertinente, significative et productive. Les spécialistes en éducation post-conflits parlent beaucoup du besoin de comprendre l'impact des initiatives pédagogiques mais ils ne comprennent pas que ceci ne peut se faire sans comprendre la vie des enfants qui vont en bénéficier. Ce n'est qu'en saisissant la vie des enfants de façon holistique -leurs expériences, leurs attitudes, leurs aspirations, ainsi que leurs rôles et responsabilités quotidiens- que nous pourrions élaborer des activités plus pertinentes et identifier les indicateurs qui nous aideront à évaluer l'impact véritable.

Jason Hart anthropologiste social, est enseignant à l'Université d'Oxford, au Refugee Studies Centre. Email: jason.hart@qeh.ox.ac.uk

1. Interviewed in FMR 15, www.fmreview.org/FMRpdfs/FMR15/fmr15.3.pdf

Les défis éducatifs du HCR

par Eva Ahlen

Le HCR s'est engagé à offrir aux réfugiés l'éducation libre et dénuée de danger à laquelle ils ont droit, mais son financement reste limité; de plus, l'éducation n'a pas été incluse dans l'Approche par Groupes.¹

« Nous vous remercions de nous avoir aidé en nous donnant de la nourriture, un abri, des médicaments; mais la meilleure chose que vous ayez faite pour nous c'était d'offrir une éducation à nos enfants. La nourriture et le reste ne durera pas, mais l'éducation sera toujours avec nous où que nous allions. »

(Père réfugié éthiopien, 2003)

Le HCR gère des programmes éducatifs dans 97 pays, mise en œuvre par 200 ONG nationales et internationales. Cependant l'agence ne possède que deux postes dédiés à l'éducation, l'un au QG de Genève et l'autre au Sud-Soudan.

Le HCR a identifié de profondes carences en ce qui concerne l'offre et la qualité de son soutien éducatif:

- Un tiers des enfants et adolescents réfugiés ne vont pas à l'école

dans les 23 pays pour lesquels les données disponibles sont fiables; le nombre réel d'enfants réfugiés non scolarisés est en fait bien plus élevé.

- Seul un tiers des étudiants du secondaire réfugiés sont des filles.
- Moins des deux tiers des enseignants dans les écoles pour réfugiés sont qualifiés et seul un tiers des enseignantes sont qualifiées.
- A cause des mariages précoces et de la discrimination sexuelle, beaucoup de filles sont privées d'opportunités éducatives.
- La formation professionnelle, l'enseignement non traditionnel et secondaire sont souvent négligés et reçoivent un soutien insuffisant.



UNICEF/HQ05-1985/Georgina Cranston

Cela signifie que les adolescents sont exposés à des problèmes de sécurité.

- Souvent les communautés d'accueil et de réfugiés ne contrôlent pas la qualité et la sécurité de l'éducation de leurs enfants.
- Les ministères de l'éducation - dans les pays d'accueil et d'origine - ne sont souvent pas suffisamment engagés dans des programmes d'éducation des réfugiés.
- Aucune donnée exacte sur la situation des enfants réfugiés en zone urbaine n'est disponible.

Le HCR concentrera ses efforts sur le droit à l'éducation des réfugiés afin de les aider à trouver des solutions durables et d'améliorer leur propre protection. L'agence s'engage à :

- renforcer les capacités de son personnel et de ses partenaires par le biais de la formation et de la dissémination de procédures et de directives
- faire le bilan annuel des pays et entreprendre la collecte et l'analyse des données en se basant sur des normes et des indicateurs minima dans le domaine de l'éducation
- soutenir les pays dans lesquels des carences sont identifiées
- faciliter la création de comités éducatifs nationaux et communautaires constitués des communautés de réfugiés, des autorités locales, ainsi que des organisations et des agences appropriées
- développer un manuel de formation standardisé pour les enseignants réfugiés mettant l'accent sur la prévention des violences envers les femmes, abordant le VIH/sida et s'attaquant à la violence et aux

discriminations dans les écoles afin d'assurer un accès à l'éducation dénué de danger et de développer des aptitudes permettant de faire face aux difficultés de la vie

- faire tout son possible pour inclure l'enseignement non traditionnel et la formation professionnelle au sein des programmes éducatifs du HCR
- préconiser un meilleur accès à l'enseignement secondaire, en particulier pour les filles réfugiées, par le biais d'activités et de partenariats au niveau de la communauté
- continuer de soutenir l'enseignement supérieur grâce à l'initiative DAFI.²
- augmenter le nombre de spécialistes de l'éducation: ils seront déployés en partenariat avec le Conseil norvégien pour les réfugiés
- mettre au point des directives quant à la sécurité à l'école afin de répondre aux risques existants, en particulier pour les filles
- développer un outil de programmation et d'évaluation de l'éducation afin de permettre au personnel enseignant d'entreprendre l'analyse de situations et de développer des stratégies éducatives
- créer un manuel des bonnes pratiques
- renforcer les partenariats avec les autres agences de l'ONU par la révision et la mise en opération de mémorandums d'accords
- collaborer étroitement avec les autres partenaires et alliés tels le Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE).

L'éducation peut sauver des vies et promouvoir une vie productive. Elle offre une protection contre le travail précoce et l'exploitation (même si les

institutions éducatives deviennent parfois elles-mêmes des cibles) ainsi qu'une stabilité et une normalité.

Il est triste de constater que les processus de rapatriement mettent souvent un terme aux programmes d'éducation des réfugiés en pays d'accueil avant que des mécanismes convenables aient été mis en place dans le pays d'origine. La fermeture des écoles renvoie parfois les réfugiés à des situations d'insécurité et augmente souvent les risques liés à la protection, en particulier chez les filles.

Dans les situations post-conflit, il est important que tous les acteurs soient mobilisés pour mettre au point des programmes éducatifs avant le retour. Les programmes scolaires, la formation des enseignants et les procédures de certification des pays d'accueil doivent être reconnus dans le pays d'origine. Une coordination entre pays est nécessaire pour organiser des visites dans un sens et dans l'autre afin que les rapatriés reçoivent l'assurance qu'une éducation leur sera offerte une fois de retour chez eux. Il faut améliorer les conditions dans les zones de retour en rénovant les écoles, en formant les enseignants et en fournissant l'équipement nécessaire. Il faut trouver des moyens de motiver les enseignants pour que ceux-ci retournent aussi chez eux, car souvent les salaires sont plus élevés et plus stables dans les pays d'accueil. Il faut aussi s'assurer que de nouveaux enseignants - en particulier des femmes - seront recrutés une fois le rapatriement effectué.

Il est grand temps que l'éducation soit partie intégrante de tout programme de réinsertion afin d'assurer la continuité et une approche holistique quant à la protection.

*Eva Ahlen est spécialiste de l'éducation au HCR, à Genève.
E-mail: ahlen@unhcr.org*

Cet article est l'expression d'opinions personnelles et ne représente pas nécessairement les points de vue du HCR.

1. Voir Tim Morris: « Le HCR, les personnes déplacées de l'intérieur et les 'Groupes' », RMF25, www.migrationforcee.org/pdf/MFR25/MFR25.pdf

2. Financé par le gouvernement allemand, et géré conjointement par le HCR et par l'Initiative académique allemande Albert Einstein pour les réfugiés, le programme de bourses du DAFI rend les réfugiés plus autonomes en leur permettant d'obtenir des qualifications professionnelles leur assurant un emploi futur.

Urgences, éducation et innovation

par Rebecca Winthrop

En matière d'éducation, les conflits armés et les catastrophes naturelles sont des éléments perturbateurs qui dérèglent les systèmes existants et bloquent les accès habituels. Mais ces dérèglements, tout traumatisants qu'ils soient, peuvent également offrir des opportunités de développement.

Le terme d'« éducation en situation d'urgence » peut prêter à confusion. En général, il évoque des écoles abritées sous des tentes, des séances de distributions de livres scolaires, et autres mesures provisoires visant à maintenir la scolarité à travers les périodes de crises. Mais plus précisément, pour les personnes qui travaillent dans ce domaine nouveau, il s'agit d'un terme générique qui couvre une série d'interventions pédagogiques formelles et non-formelles, dans des contextes divers, dont les situations d'urgence extrême, de crise durable ou « chronique », de déplacements prolongés de population et de reconstruction immédiate ou à moyen terme.

L'éducation en situation d'urgence peut-elle offrir une occasion d'innover, pour introduire des changements éducatifs porteurs de qualité ? Et si oui, ces innovations peuvent-elles essayer, pour aider à améliorer le système éducatif à long terme ? Ces questions sont cruciales pour notre domaine, et pour y trouver des débuts de réponses, il est intéressant de se pencher sur l'histoire des écoles clandestines d'Afghanistan, développées en milieu familial.

En 1997, en réponse aux répressions des Talibans contre la scolarisation des jeunes filles et des femmes, l'International Rescue Committee (IRC) a commencé à soutenir la création d'écoles clandestines dans des habitations privées. Dans un environnement on ne peut plus hostile, des citoyens dignes de confiance ont ouvert leurs maisons à cette initiative orchestrée par l'IRC, qui fournit le matériel et assure la formation du personnel enseignant. A l'heure actuelle, ce programme continue d'exister, malgré la chute du régime taliban en 2001. Il s'adresse surtout aux enfants des campagnes, filles et garçons, qui n'ont aucun accès aux écoles publiques. Maintenant encore, des citoyens respectés continuent à faire la classe dans leurs maisons,

et certains mullahs improvisent des écoles dans les mosquées locales, suivant les programmes scolaires recommandés par le gouvernement pour l'enseignement primaire. Les enseignants ne sont pas payés et la plupart n'ont eux-mêmes pas achevé leur scolarité secondaire (condition nécessaire pour les professeurs agréés par l'Etat). L'IRC continue d'assurer la formation de ces maîtres, de fournir les matériels et de gérer le contrôle de qualité - le tout, en collaboration étroite avec le Ministère de l'Education,



pour garantir que ce programme complète efficacement les capacités de l'Education nationale, qui sont en croissance, et pour éviter les dérives vers un système parallèle indépendant.

Malgré ces circonstances d'enseignement et d'apprentissage peu conventionnelles, des études récentes ont démontré que les écoles en milieu familial garantissent une qualité impressionnante en ce qui concerne l'accès, la proportion d'élèves qui achèvent leur scolarité, l'efficacité de l'enseignement, les coûts et le bien-être des élèves. D'après une enquête de l'Agence américaine pour le développement international (USAID), le programme géré par l'IRC est quasiment la seule chance de scolariser les filles, et cela vaut également pour certains garçons, selon les communautés où ils vivent.¹ Le taux d'achèvement moyen est de 68%, deux fois plus que dans les écoles publiques. Dans les écoles en milieu familial soutenues par l'IRC, 99% des élèves réussissent leurs examens de fin d'année. Non seulement, donc, cet

enseignement est plus efficace, mais il est également moins cher : 18 dollars par élève et par an, contre 31 dollars pour les écoles gouvernementales.² De surcroît, non seulement les enfants apprennent et progressent, mais ils bénéficient en plus d'une atmosphère positive. Les relations élève-enseignant sont marquées par le souhait de guider, par l'encouragement et le conseil fructueux - et beaucoup moins par les humiliations psychiques ou les châtiments corporels souvent appliqués dans les écoles gouvernementales.

Les écoles en milieu familial permettent donc de compléter la couverture pédagogique assurée par l'Education nationale. Mais l'Etat afghan est en voie de récupération, et commence à pouvoir étendre ses capacités hors des centres urbains : des milliers d'écoliers passent donc de l'école en milieu familial, soutenue par l'IRC, à une école publique nouvellement ouverte.

Néanmoins, l'accès à l'éducation n'est pas la seule chose qui compte. Comment faire pour intégrer ces critères positifs (apprentissage efficace, taux d'achèvement, bien-être de l'élève) dans un système éducatif étatique encore bien occupé à panser ses plaies ? A l'heure actuelle, on ne sait pas si les éléments qui ont contribué au succès de ces écoles (effectifs réduits, liens étroits entre le professeur, les élèves et les familles) ont pouvoir être conservés. Le Ministère de l'Education ouvrira-t-il son système à cet ancrage dans la communauté, en agréant des écoles en milieu familial ou autres solutions similaires ?

En Afghanistan comme ailleurs, il faut se demander avec plus d'insistance comment conserver les éléments novateurs qui permettraient de soutenir durablement la qualité de l'éducation.

Rebecca Winthrop, Consultante technique en matière d'éducation à l'IRC (New York), préside également le Réseau Inter-Agences d'Education d'Urgence (INEE). Email : Rebecca.Winthrop@theirc.org.

1. Kirk, Jackie / Winthrop, Rebecca (2006), *Meeting EFA: Afghanistan - Home-Based Schools*, Academy for Educational Development.

2. Kirk, Jackie / Winthrop, Rebecca (2006), *Créer des salles de classe de guérison : l'éducation en crise et la transition post-crise*, IRC

Comprendre les liens entre éducation et guerre

par Lynn Davies

Il est urgent de mieux comprendre la manière dont l'éducation contribue aux conflits. L'Indice international de Birmingham sur la sécurité de l'éducation est une tentative de création d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs pour évaluer à quel point l'éducation contribue au niveau de sécurité ou d'insécurité des hommes.

La scolarisation contribue potentiellement aux conflits en reproduisant ou en renforçant les inégalités, l'exclusion, la polarisation sociale, les identités ethniques ou religieuses, l'idée d'une masculinité agressive, la peur et le militarisme. Il arrive que les écoles légitiment les inégalités et agissent de manière à supprimer toute action qui les remettrait en question. Les écoles s'engagent dans « l'éducation guerrière » en soutenant ou en pardonnant la violence physique ou symbolique et en entretenant des cycles de vengeance et d'actions punitives.

Il est nécessaire que les écoles remettent en question les croyances intégristes en enseignant des réalités alternatives et en encourageant les élèves à développer une identité stable basée sur un sentiment de sécurité. Il faut donner aux écoles la confiance d'enseigner au sujet des conflits et les moyens d'améliorer les aptitudes des élèves en ce qui concerne l'analyse politique. Afin de les aider dans cette voie, nous avons mis au point une typologie sur la manière dont guerre et paix sont enseignés. C'est un mouvement continu comprenant dix étapes, certaines contribuant au conflit négatif, d'autres apparaissant comme neutres et d'autres contribuant au conflit positif.

Les extrémités représentent des approches « actives », alors qu'au milieu se trouvent des approches plus « passives ».

En partant de l'extrémité négative:

1. L'enseignement de la « haine » dénigre l'ennemi et exalte les vertus du côté auquel on appartient.
2. L'enseignement de la « défense » présente le conflit comme un menace constante et apprend aux élèves à se servir d'armes.

3. Les stéréotypes sur les « peuples » ou les religions encouragent la solidarité avec ceux qui sont « comme nous ».
4. La guerre est présentée comme une routine, normale et permanente: les leçons d'histoire sont principalement dévouées aux conflits, et non à la paix.
5. Les écoles, surtout celles en zone de conflit, omettent de mentionner les conflits, de peur de créer de nouvelles tensions.

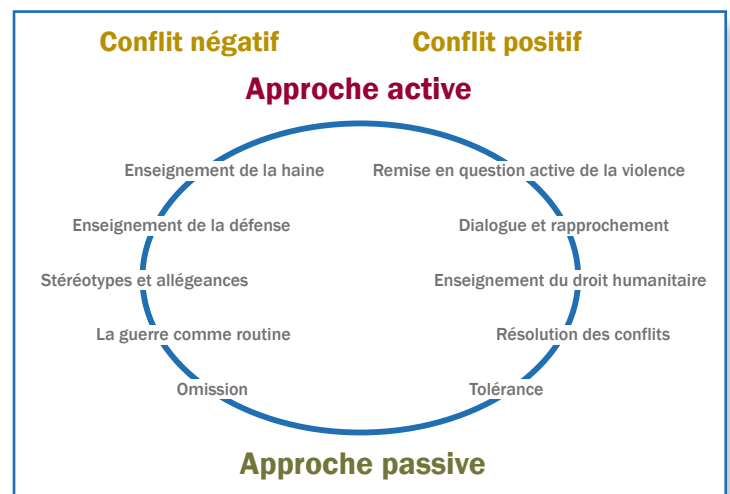
En allant maintenant du côté plus positif:

1. L'enseignement de la « tolérance » et du respect de la diversité - cela peut toutefois être dangereux si tout est toléré sans outils d'analyse.
2. L'enseignement de techniques de résolution des conflits.
3. Des projets qui se concentrent de manière spécifique sur la loi et les droits humanitaires lors des hostilités.
4. Des projets dans des communautés divisées qui encouragent le dialogue, les rencontres et le rapprochement des personnes.
5. L'enseignement actif au sujet des conflits locaux, nationaux et mondiaux, et le développement d'aptitudes permettant de remettre en question les agressions et de demander des comptes aux gouvernements.

Notre travail a pour but d'évaluer le contribution de l'éducation à

la sécurité humaine dans quatre domaines étroitement liés:

- sécurité économique (cursus professionnels, base technique pour un capital social et culturel, inclusion et exclusion, et mesures contre la corruption)
- sécurité nationale (niveau de ségrégation ou d'intégration, mesures contre le racisme, stéréotypes dans les éléments du programme scolaire, manière d'enseigner les conflits)
- sécurité politique (éducation citoyenne active, pensée critique, pratique démocratique, construction d'une société civile)
- sécurité personnelle (protection des droits, politique envers la non-violence, éducation sexuelle, sur la santé, les relations et le VIH/sida, sécurité dans les bâtiments).



L'objectif de l'indice est d'aller à l'encontre des études de niveau comparatives conventionnelles afin d'observer en détail le rôle bien plus important et bien plus large de l'école dans le domaine fondamental de la survie humaine.

Lynn Davies est directrice du Centre international pour la recherche et l'éducation de l'Université de Birmingham (www.education.bham.ac.uk/research/cier). E-mail: l.davies@bham.ac.uk. Elle est l'auteure de « Education and conflict: complexity and chaos », RoutledgeFalmer, 2004, ISBN 0415304245.

Apprendre à apporter de l'éducation dans des Etats fragiles

par Martin Greeley et Pauline Rose

Le Groupement des Etats Fragiles au sein du Comité d'Aide au Développement (CAD)¹ de l'Organisation pour la Coopération Economique et le Développement œuvre à aider les bienfaiteurs à donner de l'éducation (et d'autres) services dans les 'Etats fragiles'.

Le Groupement des Etats Fragiles rassemble des experts en gouvernance, en prévention des conflits et en reconstruction d'agences de développement bilatérales et multilatérales en vue de faciliter la coordination et de partager les bonnes pratiques pour accentuer l'efficacité du développement dans les 'Etats fragiles'.

du soutien humanitaire. Quand bien même, elle ne fait pas nécessairement partie des réponses humanitaires d'une agence internationale. Ceci en dépit du fait que l'éducation est un droit humain reconnu qui apporte un cycle viable de bénéfices d'une génération à l'autre de croissance, de sécurité et de développement. L'éducation joue un

conflit. Sans formation professionnelle, les frustrations des jeunes sans scolarité peuvent déclencher un retour aux conditions de détérioration. Toutefois, il convient de noter que la formation professionnelle a une réputation mixte, en particulier lorsqu'il n'existe pas d'emploi par la suite.

Il est important de construire sur les initiatives provenant de la communauté qui précèdent souvent l'établissement d'éducation soutenue de l'extérieur. Il faut agir avec prudence quand même. La dépendance sur les communautés peut accentuer les inégalités, en particulier au sein de communautés fracturées par un conflit. Les comités de direction des écoles peuvent être saisis par les élites locales, ce qui peut générer de conflits en soi. La transition depuis les initiatives volontaires de communautés vers un système gouvernemental demande un investissement important pour les salaires des enseignants, qui n'est pas toujours disponible dès le départ. L'attention au soutien extérieur, par exemple par un fonds de gestion transitionnel pour assurer que les enseignants soient payés, peut être la clé à une transition sans accrocs.

De nouvelles formes d'innovation doivent être trouvées afin de s'assurer que les plans stratégiques du secteur de l'éducation soient en phase avec le soutien poly-sectoriel de bienfaiteurs multiples à l'échelle nationale. La participation d'ONG possédant l'expérience de la fourniture de services pendant les phases initiales de la planification, ainsi que des agences de l'ONU avec une expérience de la coordination, offre l'opportunité de s'assurer que le système soit développé d'une manière durable qui réponde aux préoccupations locales et qui puisse pousser au développement de démarches à l'échelle du secteur. La coordination entre les agences est aussi essentielle –en effet les volets humanitaires et de développement des agences bienfaitrices souffrent souvent d'un manque de liaison.

Il est important de :

- S'efforcer de rassembler les fonds donnés et d'assurer des financements ponctuels, prévisibles et effectifs

Une salle de classe provisoirement établie dans un camp pour des déplacés internes où l'IRC, avec l'appui d'UNICEF, mène un programme combinant l'éducation, la récréation et la thérapie psychosociale.

Le CAD classe comme états fragiles les pays souffrant d'un manque d'engagement politique, ou de maigres capacités de développement et de mise en œuvre de politiques contre la pauvreté. Ces pays sont caractérisés par une gouvernance médiocre et sont portés au conflit violent. Ils contiennent un septième de la population mondiale, un tiers des personnes vivant avec moins d'un \$ par jour et la moitié de la mortalité d'enfants de moins de cinq ans. Plus de la moitié des 120 millions d'enfants, environ, qui ne sont pas inscrits dans des écoles primaires vit dans ces états fragiles.

CAD identifie quatre types d'états fragiles : en détérioration, en développement interrompu, en début de redressement et en post-conflit. Une telle classification est utile à l'élaboration de réponses stratégiques. Par exemple, dans des conditions en détérioration, il n'est peut-être ni faisable, ni approprié de travailler avec l'état, quoiqu'il soit possible de travailler avec des communautés dans l'intention de planifier à long terme un soutien durable du système d'éducation lorsque la bonne volonté politique se manifeste. Pendant le début de redressement, les bienfaiteurs peuvent travailler aux côtés de leurs partenaires au gouvernement avec une transition graduelle donnant à l'état un plus grand rôle dans la fourniture d'un service pédagogique. Toutefois, il faut reconnaître le besoin de tenir compte des réalités locales dans la planification des réponses dans divers contextes.

Ce n'est que récemment que l'éducation a été reconnue comme le quatrième pilier



rôle-clé dans la formation de l'identité nationale et peut être à la fois une arme et une force de paix. Heureusement, il existe maintenant une reconnaissance croissante parmi les éducateurs que la dichotomie secours-développement est artificielle et que l'éducation doit être planifiée à long terme. Toutefois, cette reconnaissance doit être étendue au-delà des éducateurs afin d'y faire face dans le cadre de la connexion humanitaire-développement.

Si les interventions dans les états fragiles ne sont pas élaborées de manière holistique, des problèmes peuvent se manifester dans l'approche par secteurs. Les perspectives de développement durable peuvent être freinées par le manque d'opportunités après l'éducation primaire. Il est aussi vital de se concentrer sur la formation d'enseignants –particulièrement d'enseignantes- même dans des conditions en détérioration ou de développement interrompu, parce que l'enseignement peut jouer un rôle-clé dans le soutien de la transition post-

—en particulier de sécuriser les salaires des enseignants.

- De synchroniser les agendas du Réseau Inter Agences pour l'Éducation en Urgences (INEE)² et celui de l'Initiative Rapide de l'Éducation pour Tous (FTI)³ afin de s'appuyer sur chacun de leurs points forts, plutôt que maintenir les cheminements distincts courants de réponse à court terme à une urgence, ou l'attention portée à l'aide à long terme.
- Forger un consensus national autour des réformes du programme pédagogique.
- Éviter les périls de la surconcentration sur l'assistance

technique en ignorant les réalités politiques.

- Rendre les critères d'allocation des fonds aux états fragiles plus transparents et moins asservis aux considérations stratégiques.
- S'assurer que les mécanismes de responsabilité élaborés pendant la période de fragilité ne sont pas ignorés une fois le gouvernement renforcé.

Martin Greeley, économiste, est un Chercheur auprès du Institute of Development Studies, Sussex. Email: greeley@ids.ac.uk

Pauline Rose est Professeur principal au Centre d'Éducation International

de l'Université du Sussex; Email: p.m.rose@sussex.ac.uk . Cet article établit les conclusions préliminaires d'une étude commissionnée par le UK Department for International Development (DFID) afin d'aider le CAD du Groupement des États Fragiles à identifier les meilleures pratiques et à tirer les enseignements pour les démarches des agences internationales en soutien de l'éducation dans les environnements d'états fragiles4 .

1. www.oecd.org/dac

2. www.ineesite.org

3. <http://www.fasttrackinitiative.org/education/efaffi/>

4. www.ids.ac.uk/ids/pvty/pdf-files/Education_and_Fragile_States.pdf

Éducation, reconstruction et édification nationale en Afghanistan

par Jeaniene Spink

Depuis l'Accord de Bonn passé en 2001, l'Afghanistan a adopté une nouvelle constitution, légitimé le pouvoir en place par des élections démocratiques, et établi une armée nationale. Parent pauvre de ce processus d'édification nationale, l'éducation n'a pas encore dépassé son statut d'accessoire.

Les systèmes éducatifs sont des entrelacs complexes, marqués par l'histoire économique, sociale et politique. En Afghanistan, la diversité des programmes et des manuels scolaires reflète bien le parcours politique plutôt accidenté du pays.

Dans les années 1970, le gouvernement Daoud, ambitionnant d'annexer la Province du Nord-Ouest du Pakistan, nourrit une propagande éducative visant à enseigner à la jeunesse l'existence du „Pashtounistan“, aux frontières controversées. Après le coup d'État communiste de 1978 et à l'invasion soviétique en 1979, les écoliers apprennent ensuite un nouveau vocabulaire: „révolution“, „démocratie populaire“, „droits des travailleurs“. En rentrant de l'école, ils chantent des hymnes socialistes et expliquent à leurs parents que la religion n'a aucune valeur. Les réactions, souvent violentes, ne se font pas attendre: écoles brûlées, professeurs assassinés, et surtout refus de l'éducation en soi, perçue comme une menace existentielle contre les valeurs afghanes et islamiques. Pris en

tenaille sur le front de la guerre froide, l'Afghanistan héberge alors des groupes fondamentalistes qui commencent à s'assurer des protections internationales. Chaque groupe politique se met à entretenir ses établissements scolaires propres, dans le pays comme dans les camps de réfugiés. Les manuels élaborés pour l'Alliance des sept partis sunnites, basée à Peshawar, ont finalement été officiellement adoptés au niveau national et largement utilisés pendant de nombreuses années, dans le pays et dans les camps de réfugiés. Certains groupes moudjahidine établirent des exercices de mathématiques illustrant le moyen de diviser une quantité de munitions donnée pour maximiser les pertes dans le camp soviétique. En guise de manuels d'histoire, des pamphlets incendiaires retournent les faits et décrivent le combat du prophète Mahomet contre les musulmans non-sunnites, les infidèles et les communistes. Enfin, dans la ville pakistanaise de Quetta, les réfugiés chiites afghans, avec l'appui de l'Iran, rédigent également leur propre programme scolaire.

Tout cela fait qu'à la chute des taliban en novembre 2001, le système scolaire afghan sortait de 23 années d'incurie et de négligence vis-à-vis de valeurs éducatives telles que la réussite scolaire et la responsabilité sociale.

Un taux d'illettrisme de plus de 80%, un tiers des 8.000 écoles du pays détruites - et pourtant, l'extraordinaire mouvement de rescolarisation entamé dès l'année 2002 (où le nombre des inscriptions scolaires fut multiplié par quatre) redonna immédiatement confiance et espoir à la population afghane, déchirée par la guerre, ainsi qu'à la communauté internationale.¹ La stabilité semblait de retour ; néanmoins, ce renouveau scolaire sans précédent (et en particulier pour les filles) fait également naître les doutes. Les parents ne sont plus entièrement convaincus par l'éducation en tant que valeur: retourner à l'école, cela ne suffit plus.

90% des aides internationales ont été investies dans le secteur primaire, afin de parvenir à l'objectif EPT (Éducation pour tous) à l'horizon 2015. En comparaison, le préprimaire, le secondaire et le supérieur sont relativement délaissés. Après avoir fait naître chez les enfants une soif d'apprendre, ce système les frustre par la suite et beaucoup quittent l'école sans même terminer leur primaire. Repoussés par la maigreur de leurs chances en Afghanistan, ceux qui

veulent devenir médecins, infirmières, avocats, enseignants ou ingénieurs sont nombreux à retourner au Pakistan pour terminer leur formation.

Réformes limitées

Comme dans beaucoup d'autres régions minées par l'après-guerre, l'Afghanistan a vu pleuvoir une manne financière entre 2002 et 2003: les aides se sont multipliées, mais les ressources techniques susceptibles de gérer cet afflux ou de le mettre à profits sont restées limitées. Au fil des remaniements ministériels, chaque gouvernement étant prioritairement soucieux de mettre en place des améliorations rapidement visibles, on



s'est donc concentré sur l'accès aux écoles, les livraisons de fournitures scolaires et les reconstructions de bâtiments - au détriment des chantiers de soubassement à plus long terme, plus complexes (formation des maîtres, réformes en profondeur). En 2001, le nouveau gouvernement provisoire a approuvé l'usage de manuels quasiment identiques à ceux prônés auparavant par les moudjahidine - à peine épurés des références les plus ouvertes à la violence. Pour l'enseignement des compétences de base, les livres élaborés en collaboration avec l'UNICEF et Save the Children n'ont finalement pas été distribués, jugés trop peu religieux par les autorités.

En ce qui concerne les programmes scolaires et les manuels, les réformes ne semblent pas à l'ordre du jour des politiques. Le débat se poursuit sur les livres religieux, et en particulier sur la présentation officielle des pratiques religieuses non sunnites. Quant à l'histoire, son enseignement sème la zizanie entre les divers groupes d'intérêt ethniques. Sur les manipulations de l'enseignement imposées par tel ou tel gouvernement étranger, les fonctionnaires du ministère de l'Éducation en auraient

long à raconter. Il a fallu six mois pour convaincre l'Éducation nationale d'accepter une offre financière de l'UNICEF destinée à soutenir la réforme du programme primaire, et du reste, la consultation publique proposée n'a finalement jamais eu lieu. La connaissance, c'est le pouvoir, et dans ce domaine, l'administration centrale ne voit pas pourquoi elle discuterait avec les autorités régionales, les communautés villageoises, les parents et les enfants. En matière d'éducation, les relations entre le pouvoir central et les instances régionales ne sont pas toujours cordiales, et il n'est pas rare de voir une livraison de fournitures scolaires indûment retenue, en simple manifestation de pouvoir bureaucratique.

En ce qui concerne la formation et la carrière professionnelle des enseignants, l'Afghanistan se cantonne à des aspects pédagogiques et se concentre majoritairement sur une formation à court terme. Les collèges professionnels sont des institutions dont l'obsolescence socialiste n'encourage pas à l'apprentissage. Jusqu'en 2004, les maîtres étaient formés ad hoc et par des organismes très divers, sans aucune coordination nationale. Les donateurs, cependant, ont tenté de consolider leurs financements et leurs ressources pour professionnaliser la formation des maîtres. Un programme de formation sur place a été élaboré, qui a permis d'offrir des stages intensifs de quatre semaines aux 100.000 enseignants du pays. Cependant, l'opposition politique et la corruption qui mine le ministère de l'Éducation ont gêné la diffusion nationale de ce projet.

Nombreux sont ceux qui croient que les problèmes du système éducatif afghan sont principalement imputables à la désuétude des méthodes pédagogiques exercées. Mais il y a plus grave encore: les enseignants connaissent mal les matières qu'ils enseignent. Une étude menée dans le nord du pays en 2005 a démontré que, sur 200 instituteurs invités à passer les mêmes examens que leurs élèves, seuls 10 ont été reçus.

Il faut donc, de toute urgence, revoir les procédures de recrutement et de rémunération. Dans la plupart des écoles, le personnel d'entretien est aussi nombreux que le personnel enseignant. Pour ce dernier, on ne connaît d'ailleurs pas les effectifs exacts, mais il n'est pas irréaliste de croire que les maîtres „fantômes” sont assez nombreux. Au début de 2006, des fonds ont été débloqués pour recruter 10.000 professeurs

de plus chaque année, mais ceci ne comblera pas la pénurie d'enseignants qui frappe le pays. D'ailleurs, les recrutements se font dans l'anarchie la plus complète, aucun règlement ne fixe les qualifications requises, rien ne permet d'évaluer leur compétence et leurs performances ou même de déterminer les zones géographiques qui manquent le plus de professeurs. Du coup, le moral des troupes est en baisse.

Dans la pratique de l'enseignement, les comportements discriminatoires de certains maîtres vis-à-vis de leurs élèves ne sont plus à prouver: cette discrimination ethnique, religieuse, politique ou socio-économique s'exerce par les punitions corporelles, le refus d'admissions ou la non-reconnaissance de résultats scolaires. Certaines ONG tentent de lutter contre ces problèmes par le biais de „programmes d'éducation au pacifisme”, mais le phénomène de fond, celui de la disparité sociale, n'est pas attaqué à la racine. Les initiatives dispersées n'ont aucune chance de succès, si rien ne vient changer le système global et si les manuels de l'enseignement secondaire continuent à glorifier la violence.

Pour que ses efforts de reconstruction ne soient pas vains, l'Afghanistan a cruellement besoin d'engager sa jeunesse dans cette voie: l'histoire récente a bien démontré à quelles extrémités pouvait se livrer une jeunesse en déshérence. L'assassinat de Daoud, en 1978, avait été fomenté par des étudiants. Le mouvement des taliban (ce mot signifie, en arabe et en pushtu, élève en quête de la connaissance islamique) est né parmi les jeunes. Si l'on veut que la jeunesse afghane soit un facteur de rénovation et non, une fois de plus, un élément de déstabilisation, il faut lui en donner les moyens: un enseignement secondaire et supérieur activement tourné vers la reconstruction et la pacification. L'optimisme est permis, au vu des récentes réformes politiques qui ont rehaussé le statut du ministère de l'Éducation et souligné son rôle crucial dans la reconstruction du pays. S'il y a un enseignement à tirer de l'actualité afghane, c'est qu'il faut cesser de considérer l'éducation comme un luxe dans la gestion des après-guerres: bien au contraire, elle doit être la pierre angulaire de toute reconstruction.

*Jeaniene Spink est conseillère et chercheuse à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université d'Oxford.
E-mail: jeaniene.spink@edstud.ox.ac.uk*

1. Voir l'article de Paul Molinaro et Sandie Blanchet, dans FMR18 www.fmreview.org/FMRpdfs/FMR18/fmr1809.pdf (anglais seulement)

Les conflits et leurs impacts sur l'éducation - mieux cerner le problème

par Kathryn Touré

Depuis leur indépendance, rares sont les pays africains qui sont restés à l'abri de la violence et du conflit armé. Quels en sont les effets, quels sont les liens entre l'éducation, la paix et la démocratie ? C'est ce que deux réseaux de chercheurs d'Afrique occidentale ont cherché à évaluer à l'occasion d'un colloque international récemment organisé.

La guerre est un obstacle majeur au développement éducatif en Afrique, et nous devons faire plus que simplement identifier le problème. La documentation sur ce sujet est trop maigre. Nous avons un besoin urgent d'études plus abondantes et plus détaillées afin de mieux comprendre comment l'éducation peut être génératrice de conflits, et inversement, comment les conflits se répercutent sur les systèmes éducatifs et sur le devenir professionnel des apprenants. Comment, finalement, travailler à créer des écoles non-violentes qui puissent promouvoir une culture pacifique ?

C'est à l'initiative couplée du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), dont le siège est à Bamako (Mali), et du réseau Famille et Scolarisation en Afrique (FASAF), basé à Ouagadougou (Burkina Faso)¹ que ce colloque s'est tenu à Yaoundé (Cameroun) sous l'égide du ministère camerounais de l'Enseignement supérieur et de l'UNESCO. Financé par Plan International², Diakonia³, le CEPED⁴ et l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD)⁵, il a réuni des décideurs, des citoyens, des chercheurs, des praticiens de l'éducation et des jeunes. 24 pays au total étaient représentés, dans le but de développer des stratégies qui permettent de mieux cerner les tenants et les aboutissants des conflits, de promouvoir la prévention en soutenant les programmes de recherche ou les mesures connexes et en se mettant à l'écoute des enfants. Cette rencontre a créé une dynamique positive et a contribué à renforcer le partenariat entre praticiens et théoriciens de l'éducation.

Le débat s'est principalement concentré sur les sources, les formes et les conséquences de la violence, particulièrement à l'encontre des enfants et surtout des filles, mais aussi vis-à-vis des groupes vulnérables (réfugiés et autres personnes déplacées). La violence a des effets physiques, psychologiques et sociaux qui nécessitent

d'être pointés et discutés si l'on veut y répondre le plus efficacement possible.

Parmi les études de cas présentées, les analyses ont porté sur :

- les causes du conflit et de la violence au Sierra Leone
- l'impact de la guerre sur les filles en Côte d'Ivoire
- l'éducation des réfugiés togolais au Bénin
- la montée de la violence scolaire au Burkina Faso
- l'application du droit à l'éducation pour les jeunes réfugiés du Cameroun
- les restrictions à la scolarisation en République Démocratique du Congo, et la dynamique conflictuelle qu'elles induisent
- l'opération « Clean Up » du régime Mugabe au Zimbabwe (évacuation forcée des habitants ruraux « illégaux ») et ses effets désastreux sur la scolarisation
- l'éducation au pacifisme après le conflit au Burundi
- la violence dans les écoles coraniques du Niger
- le harcèlement sexuel en milieu scolaire au Cameroun et au Congo
- le rôle joué par l'enseignement des compétences sociales et familiales
- l'éducation des enfants soldats congolais après leur démobilisation
- les carences en équipements sanitaires dans les établissements scolaires, et leurs implications pour les élèves, particulièrement les filles
- la sensibilisation sida/séropositivité dans les écoles primaires en Ouganda

Dans le cadre de ce colloque, une table ronde organisée par l'Université de Yaoundé à l'Ecole Normale Supérieure (établissement de formation des maîtres) a particulièrement abordé les réalités du harcèlement sexuel en milieu scolaire. On sait peu de choses sur la violence

sexiste dans les écoles, qu'elle soit de nature sexuelle ou symbolique, de même qu'on ignore encore les répercussions exactes des stéréotypes sexistes convoyés par les manuels scolaires. Quoi qu'il en soit, tous les participants de cette table ronde ont bien souligné l'importance d'une approche globale, car la violence en milieu scolaire, bien plus qu'un simple catalogue de faits divers, est imputable à un faisceau de facteurs externes venus des familles et de la société en général.

Les situations de crise marquent les systèmes éducatifs non seulement en profondeur, mais aussi à plusieurs niveaux. Sur le continent africain, la violence et le conflit sont devenus le pain quotidien de nombreuses sociétés, et pèsent comme une menace constante sur leur éducation et leur développement. Toutes les études et toutes les mesures envisagées doivent donc être envisagées sous l'angle de la réconciliation et de la prévention des conflits, et dans le cadre des efforts de paix visés par les programmes EPT (Education pour Tous) et des Objectifs du Millénaire pour le Développement.

Pour faire face à la montée de la violence et des conflits dans les familles, dans les écoles et dans les communautés, il faut engager des actions fondées sur le résultat d'études scientifiques, et leur assurer le soutien des communautés concernées. Les initiatives de démocratisation se multiplient, certes, mais il faut que les chercheurs africains ne perdent pas de vue la problématique de la tradition : en quoi les usages traditionnels sont-ils porteurs de conflits ? En quoi peuvent-ils servir à contraindre un but pacifique et contribuer à prévenir ou à résoudre des conflits ? En tant qu'instruments de paix, les règlements et les médiations institutionnelles ne suffiront pas ; il faut donc se tourner vers les approches ethnographiques ou d'autre nature pour étudier les expériences déjà vécues. Et surtout, il faut valoriser le travail des enseignants, car c'est la ressource la plus cruciale de tout système éducatif ; enfin, il faut se mettre à l'écoute des jeunes, car ils sont souvent ignorés ou éclipsés par leurs aînés.

Kathryn Touré est coordinatrice dans le cadre du réseau ROCARE/ERNWACA. E-mail : tourek@rocare.org. Pour consulter les contributions au colloque, en anglais et en français : www.rocare.

org/colloque_fasaf_rocare.htm. Pour toute information supplémentaire, pour s'inscrire à la liste de discussion qui prolonge le colloque ou pour demander un CD-ROM avec les textes présentés

au colloque, contacter Tècle-Mireille Massouka, ROCARE / ERNWACA, BP E 1854, Bamako. Tél : +223 2211612., e-mail : mmassouka@rocare.org.

1. www.fasaf.org
2. www.plan-international.org
3. www.diakonia-world.org
4. <http://ceped.cirad.fr>
5. www.ird.fr

Repartir à zéro: l'éducation au Liberia

par Diana Quick

Après 14 ans de guerre civile quasiment incessante, 150.000 morts et presque toute une population déplacée, le système éducatif du Libéria est un champ de ruines. Les organismes donateurs doivent maintenant travailler avec le nouveau gouvernement pour traduire dans les faits le principe de l'éducation pour tous.

La Commission pour les Femmes et les Enfants Réfugiés s'engage pour que tous les enfants et tous les jeunes, et particulièrement les enfants de réfugiés ou de personnes déplacées, aient accès à un enseignement de qualité et adapté à leurs besoins, non seulement pendant leur déplacement, mais également après.¹ La Commission a présenté en 2004 son étude globale en matière d'éducation, un document qui fait école dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence.² En décembre 2005, une délégation envoyée par la Commission a rencontré des officiels libériens, entre autres la première femme chef d'Etat en Afrique, Madame Ellen Johnson Sirleaf, qui a été élue à la présidence du pays. Cette visite a également été l'occasion de parler à des donateurs, des agences des Nations Unies, des ONG internationales, des organisations locales, des éducateurs et des parents.

Au Libéria, la corruption fait rage à tous les niveaux. L'infrastructure a été anéantie : bâtiments scolaires, instituts de formation des maîtres, latrines, routes, tout est détruit. Le pays manque cruellement d'enseignants formés (et particulièrement d'enseignantes). Les programmes scolaires sont obsolètes, les manuels et les fournitures scolaires manquent. On ne dispose d'aucun chiffre exact sur le nombre des inscriptions, et nombre de jeunes ont perdu plusieurs années de scolarité.

Le niveau de l'enseignement est lui-même un héritage de la guerre. Le système en soi fonctionnait mieux il y a 25 ans que maintenant, ce qui fait que l'illettrisme est plus important chez les enfants que chez les adultes. Pendant les années de

conflit, le statut de réfugié a créé des déséquilibres par rapport aux populations déplacées : il impliquait en effet un meilleur accès à l'aide humanitaire et aux financements étrangers, et donc une meilleure formation scolaire. Le système scolaire a été interrompu pendant si longtemps qu'à l'heure actuelle, deux tiers des inscrits en primaire ont bien au-delà de l'âge normal pour ce niveau. Ayant grandi sans la moindre éducation, ils sont maintenant bien plus âgés que leurs camarades de première année primaire. Dans le secondaire, 45% des garçons et 27% des filles ont entre 20 et 24 ans. Pour les filles, du reste, la paix n'a apporté aucune amélioration en ce qui concerne la violence ou l'exploitation sexuelle. Souvent harcelées par leurs professeurs ou par leurs camarades masculins, elles risquent également de se faire agresser sur le chemin de l'école. De ce fait, elles sont moins nombreuses à s'inscrire et plus nombreuses à abandonner avant la fin.

Conscients des avantages scolaires que leur apporte la vie dans les camps, les réfugiés et les personnes déplacées répugnent à retourner dans leurs villages, où ils ne retrouveront pas d'école en état de fonctionnement. Au niveau du secondaire, les établissements sont encore très rares au Libéria. Certains parents réfugiés laissent donc leurs enfants en Guinée, afin que ceux-ci puissent terminer leur cursus secondaire, et rentrent avec les autres au pays. Pour favoriser le rapatriement, il faut donc garantir la scolarisation dans les régions d'origine et fermer les écoles dans les camps.

Dans sa quête de stabilité, le Liberia se heurte à maints obstacles :

- l'absence d'autorités locales, y compris au niveau administratif et judiciaire ;
- le manque de moyens pour réhabiliter et réintégrer les anciens enfants soldats - ce qui les laisse à la merci de bandes mercenaires, qui les recrutent sur le territoire libérien et même hors de ses frontières ;
- l'absence de mécanismes pour gérer la restitution des biens fonciers : de nombreux rapatriés, en rentrant chez eux, trouveront sans doute leurs maisons et leurs terres occupées par d'autres, parfois par d'anciens combattants ;
- le manque d'activité économique et un taux de chômage de plus de 80%.

Il est urgent que le pays reconstruise son système éducatif dans la transparence et l'honnêteté. La paix, la stabilité et le développement économique du pays ne se feront qu'avec une population formée, qui pourra prétendre à se nourrir par son travail. Le nouveau gouvernement est sur la bonne voie, s'efforçant de combattre la corruption et d'impliquer la population dans le développement d'un nouveau système éducatif. Les parents et les élèves y voient l'une de leurs priorités essentielles.

La délégation de la Commission féminine a donc lancé un appel

- pour que le gouvernement libérien assigne au moins 10% de son budget à l'éducation ;
- pour que les donateurs s'engagent dans l'assistance à long terme, y compris (du moins jusqu'à restauration des capacités de l'Etat) pour financer les salaires des enseignants et proposer des primes de motivation aux volontaires en attendant l'arrivée de professeurs formés ;
- pour que des établissements et des infrastructures scolaires soient construites près des villages, et qu'en parallèle, les écoles soient

fermées dans les camps de réfugiés ou de personnes déplacées ;

- pour que l'UNHCR et l'UNICEF s'associent en vue de placer des kits scolaires de départ dans le paquet de retour qui est fourni à chaque individu et à chaque famille qui quitte un camp ;
- pour que les ONG et les Nations Unies s'attachent à chiffrer les besoins en scolarisation : sans informations précises, sans données concrètes sur le nombre d'enfants en âge scolaire dans telle ou telle région, le gouvernement ne pourra pas déterminer efficacement où reconstruire, où construire de nouvelles écoles, où envoyer des professeurs en première urgence - bref, où financer quoi ;
- pour faire évaluer les programmes d'enseignement accéléré en général, mais également selon les sexes ; il faut savoir ce que les élèves ont appris, ce qu'ils ont retenu, et combien d'entre eux réussissent les examens du Conseil des Examens pour l'Afrique Occidentale ;
- pour que le gouvernement et la communauté internationale soutiennent plus activement la formation des maîtres au sein des camps de réfugiés et de personnes déplacées, et pour que les enseignants ainsi formés soient encouragés à retourner au pays - peut-être en incitant les villageois à assurer

le gîte et le couvert de leur nouvel instituteur, ou à l'aider à garder ses enfants ;

- pour revoir de toute urgence les programmes scolaires et en établir de nouveaux ;
- pour mettre en place des unités mobiles de formation des maîtres ;
- pour que la formation des maîtres s'attarde tout particulièrement sur les droits de l'homme et de la femme, pour faire appliquer un code de bonne conduite parmi les enseignants et, en revanche, la tolérance zéro vis-à-vis des abus sexuels à l'intérieur des établissements ;
- pour sensibiliser la population, par des moyens culturellement appropriés, aux bénéfices de l'éducation des filles et aux conséquences néfastes de pratiques traditionnelles telles que le mariage précoce ;
- pour encourager les filles et les femmes qui ont des enfants à poursuivre leur scolarité (en leur permettant d'amener leurs enfants ou en leur proposant des solutions de garde) ;
- pour inciter les villageois à participer activement aux réhabilitations de bâtiments, en leur demandant de fabriquer des meubles, de construire des toilettes ou d'aider les enseignants dans leur tâche ;



- pour garantir la mise en place de latrines séparées pour les filles dans toutes les écoles - y compris des salles de bains et non pas seulement des toilettes.

Ce texte est un résumé de « Help Us Help Ourselves » (Aidez-nous à nous aider nous-mêmes : l'éducation en situation de transition après les années de guerre au Libéria), par Lori Heninger, Carolyn Makinson, Faye Richardson, Miranda Kaiser et Julia Aker Duany, mars 2006, www.womenscommission.org/pdf/lr_ed.pdf. Diana Quick est Directrice de la communication à la Commission pour les Femmes et les Enfants Réfugiés. e-mail : diana@womenscommission.org

1. Voir Migration Forcée, 22, www.migrationforcee.org/mfr22.pdf

2. www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf

L'Irlande du Nord : modèle d'éducation post-conflit ?

par Paul Nolan

L'Accord du Vendredi Saint de 1998 en Irlande du Nord a appelé 'des initiatives qui faciliteraient et encourageraient une éducation intégrée' mais les progrès sont d'une extrême lenteur. Seulement 5% de la population scolaire totale se trouve dans des écoles intégristes (à savoir, qui rassemblent des élèves et des enseignants venant de traditions Protestantes et Catholiques). Seulement 1,4% de la population adulte a fait l'expérience d'une scolarité intégriste.

Aux termes de l'Accord, l'Irlande du Nord bénéficie d'une forme unique de gouvernement : le consociationalisme. Formulé par le chercheur politique hollandais Arend Lijphard, cela a pour but de promouvoir la démocratie par le partage du pouvoir dans les sociétés divisées, une Grande Coalition de tous les partis politiques sans

opposition parlementaire formelle. Le consociationalisme a exclu le nombre important de résidents en Irlande du Nord qui ont choisi de ne pas se désigner Catholiques ou Protestants. En donnant le pouvoir aux entrepreneurs ethniques et en promouvant l'homogénéisation de l'identité, cela a mené à une réduction du centre politique. Depuis 1997, les voix

combinées des partis extrémistes, Sinn Féin et le Parti Unioniste Démocratique, sont passées de 29.7% à 52.6%. Ce même modèle de gouvernement consociational est à présent imposé ailleurs –en particulier en Irak- et les mêmes conséquences émergent.

La dérive de l'Irlande du Nord vers des positions extrêmes démontre la nécessité de tenir compte des avertissements exprimés par le théoricien politique Giovanni Sartori : 'Lorsque les divisions et les forces divisionnaires sont récompensées... les divisions et les forces divisionnaires deviennent plus grandes'.

Paul Nolan est Directeur de l'Institute of Lifelong Learning, Queen's University, Belfast. Email: p.nolan@qub.ac.uk

Urgence éducative au Soudan du sud

par Tim Brown

Les défis éducatifs du HCR au Soudan du sud mettent en relief le fossé entre secours et développement.

Il ne fait aucun doute que le HCR joue un rôle prépondérant pour les réfugiés dans les pays d'asile. Cependant, lorsque les réfugiés retournent dans leur pays d'origine - qui souvent est en train de se relever des dévastations de la guerre - les donateurs ne s'accordent pas sur l'étendue de la participation du HCR dans les activités de réintégration. Certains donateurs estiment que le HCR n'est pas une agence de développement et que la réintégration n'est pas comprise dans son rôle, alors que d'autres pensent que le HCR devrait aider les pays dévastés à assimiler les populations rapatriées en construisant des écoles



Tim Brown

Ecole Primaire
Kinji, Yei,
Sud-Soudan

et des centres médicaux. Après des dizaines d'années de discussion au sujet de la réduction du fossé entre secours et développement, la communauté internationale doit maintenant résoudre ce problème une fois pour toutes. Les agences de développement ont un sens de l'urgence, du temps et de la culture qui est différent et elles n'interviennent pas assez tôt. Ainsi le HCR a-t-il un rôle de réintégration crucial à jouer lors des périodes transitionnelles de relèvement.

Depuis de nombreuses années, le HCR s'est impliqué dans l'éducation des réfugiés soudanais et il travaille maintenant au Soudan du sud afin de les aider lors du retour. Les différences au niveau éducatif sont frappantes dans cette vaste région ravagée par 21 ans de guerre civile et de laquelle un demi-million de réfugiés et 4 millions de PDI ont été déplacés.¹ Dix-huit mois après la signature, en janvier 2005, de

l'Accord de paix global, qui met en place un cadre pour un gouvernement régional de transition en attendant une décision sur la future indépendance du Soudan méridional, la position du gouvernement du Soudan du sud reste faible. La plupart des fonctionnaires du gouvernement n'ont pas touché leurs salaires et presque tous les enseignants continuent de travailler bénévolement. La sécurité reste précaire à cause des affrontements interethniques, des attaques rebelles du LRA, des anciens soldats mécontents et du banditisme (deux collègues du HCR ont été tués à Yei en mars 2006). La destruction des infrastructures, l'état impraticable de nombreuses routes lors de la saison des pluies, et la quasi omniprésence des mines terrestres et des munitions non explosées continuent de limiter les mouvements de personnes et de biens. Le retour spontané de réfugiés et de PDI dans les villes principales a entraîné un surpeuplement important et plusieurs poussées de choléra. Comment ces conditions vont-elles évoluer dans la période transitionnelle de six ans qui débouchera sur des élections, lors de laquelle on prévoit que des centaines de milliers, voire même des millions de réfugiés et de PDI retourneront chez eux?

La situation au Soudan du sud est unique en ce qui concerne les inégalités entre hommes et femmes et la violation du droit des filles à recevoir une éducation. Proportionnellement, le Soudan du sud compte moins de filles scolarisées que n'importe quel autre pays au monde. Selon l'UNICEF, moins d'un pourcent des filles terminent l'école primaire et seul un écolier sur quatre est une fille. Le manque d'enseignantes - elles ne représentent que 7% du corps enseignant - renforce le déséquilibre des sexes. On estime qu'environ 90% des femmes du Soudan du sud sont illettrées.

L'éducation est cependant une priorité pour les habitants du Soudan du sud et ceux-ci désirent faire des efforts afin d'améliorer le système éducatif. Le Soudan est potentiellement un pays riche, avec des ressources naturelles abondantes et des terres fertiles. De nombreux Soudanais de la diaspora - y

compris des femmes - sont éduqués et pourraient retourner au pays avec leur savoir-faire et de nouvelles attitudes. Ceux qui sont restés au Soudan lors des conflits ont développé des stratégies d'adaptation remarquables et de nombreuses communautés conservent une grande capacité de résistance. Avec le soutien du gouvernement et l'aide des donateurs internationaux, les initiatives communautaires et les opportunités éducatives locales pourraient être le fer de lance d'un développement équitable et durable.

Le HCR a contribué à la création de conditions favorables au retour et à la réintégration des réfugiés et des PDI en construisant, rénovant et agrandissant des écoles et des centres de formation ainsi qu'en fournissant des outils éducatifs et autre matériel nécessaire. Le HCR a, en outre, formé et soutenu des enseignants, promu l'éducation des femmes et sensibilisé les communautés aux problèmes de la consolidation de la paix, du VIH/sida, des violences sexuelles et sexistes et des différences hommes-femmes. Le HCR a ouvert 11 bureaux dans des zones de retour clés.

Les défis sont immenses:

- Il existe une grande disparité dans l'offre d'éducation entre les différentes zones.
- Un très grand nombre d'adultes et de jeunes sont passés complètement à côté de leur éducation.
- Les écoles n'ont pas la capacité de faire face au retour d'un grand nombre de réfugiés et de PDI - la plupart sont des structures temporaires, souvent construites sous des arbres.
- Nombre d'enseignants n'ont eux-mêmes jamais terminé leur éducation primaire.
- Plusieurs programmes scolaires (celui de l'Ouganda, du Kenya et du gouvernement de Khartoum) sont enseignés au Soudan du sud et les progrès vers un programme unique se font lentement.
- L'anglais doit être la langue d'instruction, cependant beaucoup d'étudiants, en particulier ceux venus des anciennes villes de garnison du gouvernement de Khartoum, n'ont reçu qu'une instruction en langue arabe et d'autres revenant

des pays francophones voisins ne parlent que très peu l'anglais.

- Il existe peu d'écoles secondaires et d'établissements post-primaires ou techniques au Soudan du sud. Les universités du sud qui avaient déménagé à Khartoum pendant la guerre ne se sont pas encore réinstallées au Soudan du sud.
- L'attitude de nombreuses communautés vis-à-vis de l'éducation des femmes reste négative.
- L'éducation n'offre pas d'expérience pratique appropriée ni d'aptitudes professionnelles facilement commercialisables.

Si l'on ne fait pas attention, les garçons seront les plus grands bénéficiaires des rares chances éducatives d'après conflit, ce qui enracinera encore plus la discrimination sexuelle.² L'expérience gagnée sur d'autres terrains montre le besoin d'une discrimination positive:

- nommer des enseignantes et des assistantes pédagogiques pour parrainer les filles
- inclure les différences entre hommes et femmes dans toute formation pour enseignants
- offrir des bourses pour s'assurer qu'un plus grand nombre de filles terminent l'éducation secondaire et puissent devenir enseignantes et servir de modèle
- construire des écoles et des internats pour filles afin d'encourager les filles à rester à l'école dans un environnement où l'on apprend en sécurité
- construire des latrines seulement pour les filles, subvenir à leurs besoins sanitaires et leur fournir des habits décents.

Le financement reste inapproprié et irrégulier, ce qui entrave l'éducation

et la reconstruction. Rien ne prouve pour l'instant que le Fonds d'affectation multi-donateurs en faveur du Soudan, géré par la Banque mondiale, n'ait offert un soutien pour l'éducation au Soudan. Certains donateurs rendent injustement le HCR responsable du nombre officiel peu élevé de retours de réfugiés en 2005. Ils font pression pour que l'agence se concentre sur le rapatriement seulement et abandonne tout type d'activité lié au développement, comme la construction d'écoles, même dans les régions où le HCR est la seule agence présente sur le terrain. Le HCR a dû profondément revoir ses plans et s'éloigner de sa stratégie originelle de construire des écoles et des centres médicaux et de creuser des trous de sonde, ce qui aurait pourtant encouragé le retour des réfugiés.

Le gouvernement du Soudan du sud, l'UNICEF (la principale agence éducative au Soudan du sud), le HCR et les ONG internationales ont pour devoir de:

- s'assurer que toutes les communautés, que ce soit de réfugiés, de PDI ou de personnes qui ne sont jamais parties, bénéficient d'une assistance afin de créer des environnements propices à l'éducation
- promouvoir la discrimination positive pour soutenir l'éducation des filles et des femmes
- soutenir la décentralisation de l'éducation - afin de promouvoir la démocratie et de réduire les inégalités, le renforcement des capacités des autorités éducatives doit aussi se faire au niveau local
- aider les écoles en milieu rural pour éviter que les réfugiés se concentrent dans les grandes villes seulement

- engager les communautés dans le soutien des écoles et des activités éducatives, ce qui pose un défi dans les zones urbaines où le sentiment communautaire est souvent absent
- insister auprès des autorités - à Khartoum et au Soudan du sud - pour commencer à utiliser les revenus du pétrole pour payer les enseignants
- donner la priorité à la formation du personnel enseignant, particulièrement en langue anglaise
- finir d'urgence de mettre au point un programme scolaire pour le Soudan du sud, qui incluerait des connaissances vitales sur le VIH/sida, sur la paix et la réconciliation, sur les violences sexuelles et sexistes, sur les relations hommes-femmes et sur les droits humains
- développer une politique d'enseignement professionnel et secondaire.

Comment peut-on s'attendre à ce que les personnes retournent chez elles si rien ne les attend au retour? Il faut informer et éduquer les donateurs vis-à-vis du grand rôle de protection du HCR dans les situations de retour, qui est un élément crucial pour le succès du relèvement postconflit. Il faut se mettre d'accord sur une réponse concertée qui comblera le fossé entre secours et développement. Quand les donateurs sont en visite, les agents locaux doivent rendre compte de la réalité sur le terrain et leur montrer comment la lente réponse des agences de développement empêche le retour durable des personnes déplacées.

En construisant des écoles et en soutenant l'éducation lors de cette période de transition, le HCR et la communauté internationale ont l'incroyable opportunité d'apporter paix et stabilité au Soudan du sud. Sans une éducation appropriée et sans autre services vitaux, le mélange de milliers de rapatriés (réfugiés ou PDI) aux populations locales appauvries est le meilleur moyen de retomber dans une situation de conflit.

Tim Brown est un ancien spécialiste de l'éducation pour le bureau du HCR de Yei, au Soudan du sud. E-mail: brownunhcr@yahoo.com. Cet article est l'expression d'opinions personnelles et ne représente pas nécessairement les points de vue du HCR ou d'autres agences de l'ONU.

1. Voir FMR24 Soudan: perspectives de paix www.fmreview.org/FMRpdfs/FMR24/FMR24contents.pdf

2. Voir Tim Brown, Promouvoir le droit des filles à une éducation au Soudan du sud, Tribune des droits humains n° 12, www.hri.ca/tribune/12-1-2.html

Entre secours et développement

L'école primaire de Kinji dans la banlieue de Yei a été construite grâce au financement du HCR sur le site d'une école qui avait été complètement détruite par la guerre. Un grand nombre de personnes étaient présentes lors de la cérémonie d'ouverture, fin avril 2006. Comme le HCR l'avait prévu, l'école agit comme un aimant, encourageant le retour de personnes qui s'établissent à proximité. Au moment de l'ouverture officielle, environ 1.300 étudiants s'étaient déjà inscrits, plus de la moitié étant des filles. Les enseignants sont dévoués, respectés des élèves et préparés à recevoir des salaires peu élevés. Les élèves ont envie d'aller à l'école et certains garçons travaillent aux champs pour payer les frais d'inscription de 5 dollars environ par trimestre. Les communautés creusent des latrines et offrent un soutien pratique. Cependant, chaque classe compte plus de 100 élèves. Peu de manuels ougandais sont disponibles, bien que les élèves suivent le programme scolaire ougandais. Aucune source d'eau ne se trouve à proximité. Aucun des enseignants, comme dans toutes les écoles avoisinantes, n'a reçu son salaire du gouvernement. Beaucoup d'enfants ont faim car l'école ne fournit pas de repas. Il est urgent que cette école et les autres écoles du Sud-Soudan reçoivent un soutien approprié.

Scolariser les enfants au Soudan du sud

par Sibeso Luswata

L'initiative Va à l'école, lancée par le gouvernement du Soudan du sud et appuyée par l'UNICEF, a pour objectif de rescolariser 1,6 millions d'enfants d'ici la fin de 2007. Elle met en pratique les principales normes de l'INEE pour l'éducation dans les situations d'urgence, de crise chronique et de début des opérations de reconstruction.

A l'heure actuelle, des rapports officiels font état, pour le Soudan du sud, de 558.713 élèves inscrits en primaire pour l'année scolaire 2006, et de 16,614 enseignants en activité. 4 millions de manuels scolaires et guides pédagogiques sont en cours de livraison, et les fournitures scolaires déjà achetées devraient couvrir les besoins de 1,6 millions d'enfants. Ces matériels sont en circulation dès maintenant. Pour garantir le succès de cette initiative, il faudra pouvoir compter sur 9.000 enseignants, qui sont actuellement formés en accéléré ; l'accent est mis particulièrement sur l'enseignement intensif de la langue

Lancement de la campagne 'Aller à l'école' en avril 2006, Juba, Soudan du sud.



anglaise. Le Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies s'appuie sur des aides externes pour établir et publier des programmes standardisés, un calendrier scolaire, un agenda d'examens et une politique linguistique claire. Un Institut de l'Éducation, actuellement mis en place, assurera une expertise technique à long terme en ce qui concerne la reconstruction du système éducatif. Parallèlement, on tente de mobiliser l'opinion par le biais de campagnes de sensibilisation, afin de persuader les gens d'envoyer leurs enfants à l'école, et particulièrement leurs filles.

L'un des éléments clés de l'initiative Va à l'école est l'évaluation qui a pour but

d'identifier rapidement les « espaces d'apprentissage » dans cette vaste région. Des enquêteurs quadrillent les 10 wilayats (états) du Soudan du sud et prennent note de toutes les écoles, jusqu'à la moindre classe tenue sous un arbre de village, afin de dresser une liste complète et de quantifier exactement, pour mieux planifier, les enfants qui vont à l'école. Cette enquête réunira les informations de base qui font cruellement défaut à l'heure actuelle : lieux exacts où s'exerce l'enseignement, accès aux établissements scolaires présence et état de bâtiments spécifiques, accès à l'eau et aux équipements sanitaires, inscriptions (classées par sexe et par niveau de scolarité), nombre des enseignants (classés par sexe et par niveau de qualification), disponibilité du matériel pédagogique ou d'apprentissage, langues enseignées et langues d'enseignement.

De plus, des mesures particulières tentent de répondre aux besoins particuliers des personnes déplacées, des enfants soldats démobilisés ou d'autres populations affectées directement par la guerre, avec un accent très nettement porté sur les régions qui accueillent les retours les plus nombreux. Les agents UNICEF chargés de l'éducation maintiennent un contact constant avec leurs collègues de la protection pour ne pas perdre la trace des enfants qui ont déposé les armes. Parallèlement, un programme d'enseignement professionnel s'adressera aux jeunes adultes qui n'ont pas pu aller à l'école pendant les années de conflit. Quant aux enfants handicapés, il s'agit de les identifier grâce au PAM afin de pouvoir leur venir en aide à travers les programmes alimentaires scolaires.

En général, c'est le nouveau gouvernement qui prend les décisions clés, et non pas l'UNICEF ou d'autres agences externes. Pour implanter une école ou une structure localement, les choix s'appuient fortement sur l'opinion de la communauté concernée. L'UNICEF

cherche à promouvoir la participation des enfants par divers moyens :

- en incitant les filles et les garçons, par une « dynamique créative », à plaider pour ces mesures au sein de leurs communautés ;
- en laissant la parole aux enfants dans les médias ;
- en assurant la visibilité des enfants dans les inaugurations, manifestations et autres événements publics orchestrés par Va à l'école.

Depuis le lancement officiel de cette campagne, le 1er avril 2006, l'opinion publique se mobilise avec enthousiasme pour l'éducation dans chacun des 10 états concernés. A Rumbek, la capitale de la région des Lacs, les résultats sont tangibles : pendant le lancement de la campagne, une foule a rapidement investi la place principale de la ville, et les curieux se sont massés autour des orateurs qui revendiquaient une éducation primaire gratuite pour tous. Sous les bannières flottant au vent, accompagnés par les virevoltes des danseurs et le battement des tams-tams, des milliers d'écoliers ont défilé fièrement en scandant avec la foule : « Mon enfant, ma fille, mon fils, mon frère, ma sœur, ma mère, mon père – tous à l'école ! ».

A un moment où les politiques s'interrogent sur la forme à donner au futur système éducatif, nombreux sont ceux qui réclament la gratuité pour la scolarité primaire, et de plus en plus d'écoles suppriment maintenant leurs frais d'inscriptions. L'année dernière, pour inscrire son enfant à l'école primaire Ager Gum de Rumbek, il fallait compter 5 dollars par an. Une somme minime, que l'école a pourtant réduite à zéro pour 2006. « On nous a dit que l'éducation devrait être gratuite », dit Samuel Deng Major, instituteur à Ager Gum. « C'est ce que nous avons compris au lancement de la campagne et c'est ce que nous voulons pour notre pays. Alors il faut suivre le mouvement, même si ce n'est pas toujours facile ».

Sibeso Luswata est le Directeur de l'UNICEF pour l'éducation au Soudan du sud. e-mail : sluswata@unicef.org. Pour plus d'informations sur Va à l'école, voir : http://www.unicef.org/french/infobycountry/sudan_35135.html

La reconstruction du système pédagogique de Timor-Leste

par Susan Nicolai

Timor-Leste est un exemple classique d'état fragile post-conflit. La détermination des politiciens alliée à l'enthousiasme populaire ont rapidement restauré un système pédagogique détruit, mais suite à la réduction de l'attention portée par les bienfaiteurs, le nouvel état ne peut pas offrir de prestations.

Lorsque la population de Timor-Leste a choisi l'indépendance de l'Indonésie en septembre 1999, les milices pro Indonésiennes ont réagi avec brutalité. Au début de ce qui aurait dû être l'année scolaire 1999-2000, trois quarts de la population ont fui en traversant la frontière vers la province Indonésienne de West Timor ou vers les montagnes. A West Timor, le nombre d'enfants réfugiés a noyé les écoles pauvres en ressources et à Timor-Leste seulement 5% des institutions ont survécu aux dégâts. Les écoles ont

langue commune avec la population locale. UNICEF est devenu de facto le Ministère de L'Education alors que l'ONU, les ONG et les communautés oeuvraient à construire des écoles. Le budget dédié à l'éducation dépendait presque entièrement de fonds extérieurs. L'adoption d'une démarche couvrant tout le secteur a contribué largement aux débuts de la reconstruction du système d'éducation.

L'abolition des écoles payantes, les programmes de subventions scolaires

et la ferveur nationaliste pour un système scolaire indigène ont poussé la reprise et des progrès extraordinaires furent accomplis. En deux ans après la crise, le taux d'inscription aux écoles primaires s'était élevé à 70%, bien plus élevé que le taux de 51% avant le conflit.

Le débat sur les questions

de la langue (dans un pays avec environ 30 langues ou dialectes) a détourné l'attention de la qualité de l'éducation. La décision de substituer l'usage de l'Indonésien en faveur du Portugais reste sujet à controverse. Bien que les trois quarts de la population parlent Tetum, ce n'est qu'une langue essentiellement orale. Environ 43% de la population de Timor-Leste parlent Indonésien couramment et la majorité des enseignants et des étudiants préféreraient continuer à l'utiliser. Il y a peu de jeunes parmi les 5% de la population parlant Portugais

et pratiquement aucun enseignant ne possède de Portugais courant.

Des problèmes importants demeurent. Timor-Leste a amélioré les inscriptions scolaires, mais un enfant sur cinq d'âge scolaire ne va toujours pas à l'école ; deux tiers des femmes adultes sont illettrées et 60% de la population n'a jamais reçu de scolarité. Les enseignants formés sont rares et le moral ainsi que la qualité de l'enseignement sont bas.

Les enseignements tirés de Timor-Leste sont les suivants :

- En poussant trop vite le retour des enfants à l'école, la mise en priorité des infrastructures peut mener à négliger la formation des enseignants, l'accroissement de la capacité, les questions du cursus et de financement durable.
- La participation des communautés ne doit pas se limiter à la mobilisation de la main d'œuvre pour la construction et les réparations des écoles.
- La formation des enseignants ne peut pas être repoussée jusqu'à la mise en place d'un système pédagogique fonctionnel et d'un cursus établi –spécialement dans les endroits où le corps enseignant manque d'expérience et de formation dans les démarches concentrées sur l'enfant.
- La question des compétences linguistiques et de la langue maternelle doit jouer un rôle dans la détermination de la langue d'enseignement.
- Les jeunes qui ont pris part au conflit de résistance peuvent rendre les écoles plus violentes et il faut tenir compte de leurs expériences.

Le Centre d'apprentissage Oecussi, Timor oriental IRC



été systématiquement pillées et les enseignants –venant d'Indonésie pour la plupart- ont pris la fuite. East Timor est resté sans gouvernement, sans monnaie, sans système légal ou pédagogique.

L'ONU a expédié des forces du maintien de la paix, a restauré l'ordre civil et a mis en place une autorité transitionnelle qui a assumé le pouvoir jusqu'à l'indépendance en 2002. Pratiquement personne parmi le personnel international qui a déferlé sur Timor-Leste ne comprenait la culture de Timor ou partageait une

Education et crise chronique en Palestine

par Susan Nicolai

Le développement d'un système pédagogique moderne et largement séculaire dans les Territoires Occupés de Palestine au cours des dix dernières années était dû principalement à une direction locale puissante et au soutien extérieur.

Le système pédagogique Palestinien est apparu de ses années de formation avec en arrière-plan une crise permanente, un état d'urgence répété et des restrictions croissantes sur les mouvements. Lorsque le Ministère de l'Education et de l'Education Supérieure (MoEHE) en Palestine fut établi après les accords d'Oslo, les Palestiniens ont pris charge de leur système pédagogique pour la première fois dans l'histoire. Depuis 1994, quand l'Autorité Palestinienne (PA) fut formée, l'inscription dans les écoles primaires a augmenté de 650 000 enfants à plus d'un million, soit plus de 50% en dix ans. Durant cette période, le MoEHE a lutté pour établir des mécanismes de planification, de budget et de coordination tout en faisant face à l'accroissement du nombre d'étudiants et à la crise chronique de l'occupation.

Sur les Territoires Occupés de Palestine (OPT), l'éducation est obligatoire pendant dix ans, suivis de deux ans facultatifs d'éducation secondaire menant à un examen général, le Tawjihi. Le PA, par le biais du MoEHE, gère 76% des écoles et 67% de tous les élèves. L'Agence ONU du Travail et des Secours aux Réfugiés Palestiniens au Proche-Orient (UNRWA) administre 13% des écoles et 24% des élèves, alors que le secteur privé gère 6% des élèves. Les écoles administrées par UNRWA offrent des classes de 1 à 10 mais n'offrent pas d'éducation secondaire.

Le point de départ

Avant les accords d'Oslo, le gouvernement militaire Israélien

(L'Administration Civile) contrôlait totalement les questions d'éducation en Cisjordanie et à Gaza, de 1967 à 1994. Les écoles gouvernementales étaient sous l'administration d'occupation dont le personnel portait des uniformes militaires. Un budget minime était accordé, qui ne couvrait pratiquement que les salaires des enseignants. La construction de nouvelles écoles et la

L'éducation devint un foyer de lutte nationaliste à cette époque, avec les Palestiniens se battant contre la discrimination et les fermetures en établissant un système parallèle d'éducation populaire'. Les écoles commencèrent à travailler avec les facultés universitaires et avec les ONG en vue de créer des écoles domestiques et de préparer des cours à emporter chez soi. L'Administration Civile Israélienne répondit en criminalisant l'éducation domestique et en imposant des peines de prison et des amendes sévères aux organisateurs. L'impact de ces années se ressent toujours : les problèmes de discipline et la fascination

à la résistance semblent avoir contribué à une chute des normes académiques à différents niveaux pédagogiques.

Un développement suspendu

En 2000, après six ans de lutte pour établir un système pédagogique, précisément lorsque le mouvement allait vers l'amélioration de la qualité et la création d'un nouveau cursus allié à un meilleur

enseignement, la deuxième intifada – l'intifada al-Aqsa – commença. Même avant cela, la création du nouveau système pédagogique avait pris place à l'intérieur d'une géographie fracturée. Oslo a créé un 'plateau à fromages' cartographique, et au fur et à mesure que les colonisations Israéliennes s'agrandissaient, la Cisjordanie et Gaza, déjà isolées, furent encore découpées en une série d'enclaves. Les zones sur lesquelles le PA exerçait une juridiction étaient souvent physiquement isolées, et les mouvements entre elles exigeaient l'autorisation des Israéliens. Les restrictions ont augmenté au point que tout mouvement entre le centre administratif du MoEHE à Ramallah et les bureaux à Gaza est maintenant impossible.

Un nouveau cursus Palestinien a été élaboré et mis en place progressivement

Point de contrôle
à Hébron



formation de nouveaux enseignants étaient virtuellement non existantes. Le système de gestion était très centralisé et les informations ne parvenaient pas aux enseignants et aux administrateurs. Toute mention de l'héritage de la Palestine, de sa culture ou de sa géographie était interdite.

Lors de première éruption de l'intifada en décembre 1987, l'impact sur l'éducation fut dramatique. Beaucoup d'enseignants furent forcés à prendre la retraite, les syndicats d'enseignants ont été interdits et les étudiants étaient renvoyés, arrêtés et empêchés d'aller à l'étranger. Les écoles Palestiniennes furent fermées pendant de longues périodes et certaines universités fermées pour plus de quatre ans. Certaines écoles furent transformées en centres de détention.

depuis 2000. Avec le conflit au premier plan, cet effort a été politicisé sous bien des angles. Des allégations que les livres scolaires Palestiniens incitent à la haine ont relevé l'attention internationale. Bien qu'elles soient sans fondement, elles ont eu un impact important et certains bienfaiteurs ont détourné leurs dons de l'éducation. Des photos d'enfants et de jeunes tués par les soldats Israéliens sont affichées en prééminence dans beaucoup d'écoles. Ces posters de 'martyres' –comme on les appelle communément– sont l'objet de longues discussions. Un enseignant de Gaza explique que 'Nos gosses sont devenus des politiciens ; ils sont toujours des gosses mais ils pensent et ils agissent comme des personnes plus âgées'.

Des journées d'école en Palestine sont perdues à cause des couvre-feux et d'autres restrictions de mouvements, alors que des étudiants sont arrêtés et des vies sont perdues lors des incursions militaires. En avril 2000, le bâtiment du Ministère à Ramallah fut très endommagé par les troupes Israéliennes qui ont confisqué les équipements et les documents. Les 275 écoles qui se trouvent à moins de 500 mètres de postes militaires Israéliens sont particulièrement vulnérables. Depuis le début de l'intifada al-Aqsa, le MoEHE déclare que 43 écoles ont été occupées à un moment ou autre et transformées en bases militaires Israéliennes. Entre 2000 et 2005, environ trois mille scolaires ont été détenus par les forces d'occupation.

Alors que l'occupation a été le facteur de cause principal de ces difficultés, les divisions politiques internes Palestiniennes, la corruption et l'incompétence ont aussi joué un rôle important à freiner les progrès pédagogiques. La vie difficile sous l'occupation est devenue fait courant pour les administrateurs, les enseignants et les étudiants. Durant la deuxième intifada, les fermetures, les couvre-feux, les démolitions et le mur de séparation ont rendu la coordination et le développement du secteur de l'éducation pratiquement impossibles.

Les droits et les violations

La loi internationale stipule le droit à l'éducation pour tous les enfants. Dans les Territoires Occupés, ceux qui sont chargés d'assurer ce droit –le PA, MoEHE, les autorités scolaires de district, les proviseurs, les enseignants et les parents– sont très restreints par les autorités d'occupation qui ne font rien pour protéger l'éducation ou les autres droits similaires.

Malgré le transfert de pouvoir ostensible post-Oslo, le PA n'a toujours pas pris un contrôle souverain. Dans la pratique, Israël maintient sa juridiction sur les Territoires Occupés par un système de fermetures et de couvre-feux. Visant à protéger les civils sous occupation militaire, la Quatrième Convention de Genève sur la Protection des Civils pendant un conflit et ses Protocoles contiennent les formes applicables de la loi humanitaire internationale (IHL), bien que son application soit contestée par Israël. Les obligations quant à l'éducation sont stipulées dans IHL, dans les lois des droits humains et dans la Convention de l'ONU sur les Droits de l'Enfant ratifiée par Israël :

- La protection des écoles est garantie contre les attaques militaires et l'attaque d'une école est classée comme crime de guerre.
- Dans une situation d'occupation militaire, le pouvoir d'occupation doit aider les institutions dévouées aux soins et à l'éducation des enfants, ainsi que s'assurer de l'éducation gratuite et obligatoire au niveau primaire, avec accès à l'éducation secondaire et technique.
- L'éducation ne doit pas être discriminatoire et équitable entre les sexes, en offrant accès aux enfants handicapés, aux minorités ethniques et aux enfants seuls.
- L'éducation doit renforcer le respect des droits humains, promouvoir la paix, accroître le potentiel des enfants et soutenir leur identité culturelle.

Il est difficile aux écoles d'échapper à la violence lorsqu'elles en sont encerclées. Un enseignant pose la question évidente : 'Comment les écoles peuvent-elles rester non violentes quand elles sont au milieu de violence... ? Si les puissances mondiales se servent de force pour atteindre leurs objectifs, peut-on s'attendre à moins ici ?' Les efforts pour proscrire les châtiments corporels, l'humiliation et les punitions collectives dans les écoles n'ont eu qu'un succès partiel.

Ce n'est pas seulement la violence ou sa menace permanente qui touche les enfants, mais aussi le processus quotidien de passer par les points de contrôle, d'attendre en ligne ou d'élaborer des diversions pour tenter de passer outre des points de contrôle militaires. L'ennui dû aux strictes mesures de sécurité et aux contrôles des mouvements ajoutent au stress de

la vie des enfants et peut mener à des agressions contre les enfants plus jeunes.

Il n'y a pas beaucoup d'espoir. Un sondage effectué par Save the Children a découvert que seulement 2 sur 120 enfants questionnés pensaient qu'ils verraient un état Palestinien dans la prochaine décennie. Parmi tant de désespoir, les enfants et leurs familles voient l'éducation comme leur seul espoir et le moyen de rester en sécurité. L'éducation est une stratégie clé pour tenir les enfants à l'écart des confrontations violentes puisque la présence des enfants à l'école réduit le risque de confrontation avec les troupes Israéliennes et les colons. Quand il n'y a pas d'endroit sécurisé pour les enfants, les écoles et les professeurs représentent une forme d'autorité. Les écoles sont vues comme plus sécurisées que partout ailleurs –pourtant rien n'est fait pour discuter ouvertement de la violence dans la société Palestinienne et son impact sur la vie scolaire, ou pour y faire face.

Conclusion

Etant donné que le développement du système pédagogique Palestinien n'a commencé qu'en 1994, après un siècle d'autorités extérieures, on peut être fier de beaucoup de choses. Cependant, pendant les dix dernières années, les Territoires Occupés sont allés d'avant en arrière le long d'un continuum de conflit et de post-conflit, de crises chroniques et de retour vers un état dangereux. Cette analyse de l'éducation Palestinienne conclue, comme beaucoup d'autres, que la fin de l'occupation est crucialement importante à l'éducation et aux autres droits des enfants Palestiniens. Le simple fait d'aller à l'école met sous risque les élèves et les enseignants alors qu'ils luttent contre la violence de leur vie quotidienne. Les stricts contrôles de mouvements, l'humiliation aux points de contrôle et la perte de terres et de rémunérations ont mené à un ressentiment que même l'éducation offre peu d'espoir à l'enfant moyen. Mais les Palestiniens savent qu'abandonner l'éducation serait abandonner l'espoir totalement.

Bien qu'étant tirés du contexte spécifique d'une occupation prolongée des Territoires Occupés, plusieurs enseignements peuvent être appliqués à d'autres situations de crise chronique :

- L'inclusion de l'éducation dans un accord de paix est vitale pour clarifier l'autorité. Les négociateurs Palestiniens se sont assurés que

l'éducation figurait parmi les premiers secteurs transmis par les accords d'Oslo, ce qui est significatif puisqu'elle représente un des plus grands et des plus visibles services de toute autorité de gouvernement.

- Lorsqu'un système formel tombe en désuétude, l'éducation non formelle peut devenir une stratégie importante pour maintenir l'apprentissage. Durant la première intifada, 'l'éducation populaire' fut une tentative de compenser la perte du système pédagogique, ce qui fut rendu possible par des organisations autochtones, des associations caritatives et des ONG.
- La critique du cursus tend à réfléchir l'environnement politique général. Le cursus Palestinien global répond aux accusations dures de ceux qui

prétendent qu'il incite à la haine ; toutefois, difficile par endroits, il aurait pu faire plus pour promouvoir la compréhension de 'l'autre'.

- Si les contrôles stricts qui touchent l'éducation proviennent de l'extérieur du système, il n'est pas possible de stopper ces actions et de déplacer le point focal vers une mitigation des conséquences. Dans l'éducation Palestinienne, la souffrance humaine, les dégâts aux infrastructures et l'interruption des services sont largement hors du contrôle des éducateurs.
- Une accumulation de facteurs de risque peut mener à une situation qui met en danger le développement des enfants et il faut y faire face dans un environnement d'école. Les enfants Palestiniens eux-mêmes disent

qu'ils ont besoin de développer les compétences qui leur permettront de rester en sécurité, de se concentrer sur leur développement personnel et renforcer leurs rapports avec les autres. Ils disent aussi que l'éducation est le moyen principal d'améliorer leur situation.

*Susan Nicolai est Conseillère Pédagogique pour Save the Children UK. Ceci est un synopsis de son prochain livre : **Fragmented foundations: education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory**, International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2006, bientôt disponible en ligne sur www.unesco.org/iiep/PDF/pubs. Email: s.nicolai@savethechildren.org.uk. Pour plus de détails sur la vie des enfants Palestiniens, se référer à *Eye-to-Eye* www.savethechildren.org/eyetoeye*

USAID, l'éducation et les conflits en Asie et au Proche-Orient

par Vijitha Eyango

Pendant les cinq dernières années, USAID a tiré des enseignements des programmes pédagogiques critiques en réponse aux conflits et aux désastres naturels en Asie et au Proche-Orient.

Les programmes pédagogiques d'urgence offerts par USAID vont de la reconstruction des systèmes d'éducation en Afghanistan au soutien des régions touchées par le tsunami, ainsi qu'au Pakistan à la suite du tremblement de terre et ils offrent des programmes pédagogiques qui contribuent à une rapide remise en ordre, à une plus grande stabilité et à la régénération des capacités du secteur public. Le défi a été de développer une démarche en dualité des programmes pédagogiques qui maintienne l'équilibre entre les besoins pratiques et les objectifs stratégiques à long terme, apportant de ce fait une réponse aux besoins-clés immédiats et à plus long terme de la population et du pays.

L'expérience acquise par USAID dans les conflits a montré qu'il est critique de définir des interventions spécifiques sur le terrain, qui tiennent compte des soucis fondamentaux de sécurité,

des capacités du gouvernement (institutionnelles et réceptives), des besoins les plus immédiats et de la manière la plus efficace de collaborer avec d'autres organisations bénévoles et locales sur place. Le défi consiste à examiner les avantages relatifs de l'agence en tant qu'agence bénévole et d'élaborer des scénarios actifs appropriés pour nous permettre de répondre rapidement aux situations de conflit en assurant une solution pédagogique à la fois large et flexible.

Dans les pays comme l'Irak, la réponse immédiate de USAID a inclus un programme de construction et de remise en état d'écoles ainsi que les dons de fournitures scolaires, alliés à des programmes pédagogiques de formation accélérée en vue de réintégrer les enfants absents des écoles dans des classes au niveau approprié. Outre les interventions formelles dans les écoles, nous utilisons une variété de démarches

d'éducation libre et de formations allant de programmes visant les populations en marge, comme les formations de compétences des jeunes personnes déplacées et sans scolarité à Aceh, aux programmes d'alphabétisation des adultes au Pakistan.

Ces réponses pratiques immédiates se déroulent simultanément à des programmes stratégiques à long terme visant à améliorer l'accès à une éducation de qualité. La rentrée des enfants à l'école rétablit l'ordre pour les enfants et leurs parents. Des conditions stables maintiennent les enfants en sécurité et permet de réparer les écoles et de les réapprovisionner tout en rétablissant les services de base. Par exemple, en Afghanistan, la solution pédagogique USAID immédiatement après le 11 septembre s'est concentrée sur la reconstruction des écoles et la distribution de livres scolaires et de cartables pour faire revenir les enfants vers les écoles. Cette démarche est en complément de programmes à long terme en vue d'offrir des formations par radio, de l'alphabétisation et des compétences qui permettront aux femmes locales

de devenir aides-soignantes, et d'améliorer et de soutenir la formation d'enseignants dans les universités Afghanes.

Alors que le point focal de la réaction pédagogique USAID se trouve sur l'éducation de base, le soutien à la capacité d'éducation supérieure en vue de la contribution au développement est critique dans la phase stratégique du programme de développement pédagogique dans des contextes conflictuels. USAID a fourni un soutien important aux programmes d'éducation supérieure en Afghanistan, en Irak et au Pakistan, en offrant des bourses et des échanges pour étudiants universitaires, des partenariats entre universités tout en mettant l'accent sur le renforcement de la capacité des institutions des pays hôtes.

Un des défis les plus difficiles est d'élaborer une large réponse humanitaire qui accentue la capacité du gouvernement local et réduit l'impact des conflits. La construction et l'implémentation d'un programme tenant compte de tous ces paramètres est très complexe et exige des compromis lorsque les options du programme sont évaluées dans le contexte de l'avantage relatif USAID dans l'ensemble du pays. Par exemple, au Népal, les témoins d'éducation de base sont très bas, allant d'une inscription de 70% net dans les écoles primaires à un taux d'analphabétisme de 35% parmi les femmes. L'accès à la scolarité est encore contraint par le système de castes et de sexe, ainsi que par le retour de jeunes personnes sans éducation après leur travail dans les états du Golfe. Dans le contexte d'une insurrection Maoïste alliée à une carence d'emplois durables, l'avantage relatif de USAID en ce domaine est de structurer un programme offrant la formation et l'alphabetisation de base aux jeunes sans écoles, à l'opposé d'un programme pédagogique de base se concentrant uniquement à améliorer l'accès à l'éducation.

En mettant en place ces programmes, il est critique de maintenir l'équilibre entre les ressources et les limites de capacités du gouvernement et un plan systématique et flexible en vue d'améliorer les capacités gouvernementales et d'assurer leur perdurance à long terme. Par exemple, en 2004, USAID a entrepris la reconstruction d'un pensionnat féminin



UNICEF/HQ03-0236/Patrick Andrade

à Kabul, ce qui a permis à 1 400 femmes et jeunes filles d'Afghanistan rural de suivre des cours supérieurs à Kabul. Face à des capacités et des ressources si limitées dans le secteur public, la démarche de USAID a été de pousser plus loin que la reconstruction physique de ce pensionnat et d'élaborer un plan de perdurance en plusieurs phases. Ce plan contient le soutien de USAID pour le mobilier et les coûts d'opération, tout en dégageant progressivement sa responsabilité alors que le Ministère prend plus possession du processus.

Alors que les statistiques fiables forment un élément important dans la conception d'un programme pédagogique viable, les bénéficiaires doivent rester assez flexibles pour élaborer un programme de réponse immédiates en l'absence de statistiques valides. Par exemple, à la suite du tremblement de terre de 2005 au Pakistan, il a fallu des mois avant d'obtenir une représentation précise des dégâts subis par les infrastructures scolaires et communautaires. Pour faire face au mieux à la crise présente, USAID a dû élaborer des interventions sur la base de représentations épisodiques, parfois même anecdotales, avant de passer à un programme basé sur les faits une fois que l'ampleur des dégâts fut connue. La réponse immédiate –établir des écoles sous tente et leurs fournitures- a été depuis élargie pour offrir des formations de compétences

et un système scolaire pour la région entière touchée par le tremblement de terre. Il est aussi critique d'établir des critères rigoureux d'évaluation, de suivi et de mesures pour s'assurer que les indicateurs pratiques et stratégiques (qualitatifs et quantitatifs) mesurent le progrès continu de nos programmes pédagogiques.

Les programmes pédagogiques USAID dans les pays d'Asie et du Proche-Orient touchés par les conflits sont guidés par les priorités spécifiques à chaque pays en vue de maintenir l'équilibre entre les buts immédiats et les buts systématiques et stratégiques à long terme. Les programmes doivent chercher à établir les fondations d'une gestion solide par le gouvernement et sa responsabilité envers le secteur pédagogique ainsi que le renforcement du système en général, tout en offrant des programmes immédiats qui permettent le rétablissement de l'ordre, créent de la stabilité et régénèrent les capacités du secteur public.

Vijitha Mahadevan Eyango est un Conseiller Supérieur sur l'Éducation et la Parité des sexes au sein du Bureau USAID pour l'Asie et le Proche-Orient. Email : veyango@usaid.gov (Les opinions exprimées dans cet article représentent les vues de l'auteur et ne représentent ou ne correspondent pas nécessairement à celles de la politique USAID).

Cette école primaire à Bagdad en Irak est encore encerclée de restes de munitions de phase.

Le projet BEFARe

par Shakir Ishaq et Atle Hetland

BEFARe -Basic Education For Afghan Refugees-¹ gère le plus grand et le plus durable projet au monde d'éducation d'urgence pour réfugiés.

Etabli pendant les années 80 et financé essentiellement par l'Allemagne et le UNHCR, BEFARe offre des programmes d'activités pédagogiques formels et non formels (NE/NFE) pour la population locale et pour les réfugiés Afghans. Le programme a participé aux opérations de plus de 300 écoles et plus d'un millier de formations pédagogiques non formelles –financées largement par World Bank- au profit de plus de 20 000 participants. Plus de 100 livres et manuels d'enseignement ont été créés et développés et il existe un programme de formation d'enseignants soutenu par le suivi et la supervision régulière des enseignants. Le support des communautés locales a été mobilisé par le biais de comités de gestion des écoles. BEFARe met en avant la paix, la santé l'éducation des femmes et leurs droits.

Dans les provinces du Peshawar et de la Frontière Nord-Ouest, où se trouvent plus des trois quarts des réfugiés Afghans dans des camps ou des villages, la qualité des services est toujours très grande. BEFARe a facilité le plus haut taux d'inscriptions pour enfants réfugiés dans les écoles primaires au Pakistan. Le pourcentage de filles dans les écoles s'est élevé à 35%, un chiffre d'autant plus impressionnant au vu de l'opposition à l'éducation des filles et des restrictions quant aux méthodes d'éducation. Le pourcentage d'enseignantes est resté moindre (25%) toutefois, et le pourcentage de directrices encore moindre.

Il reste encore beaucoup de réfugiés, dans les camps et villages et en particulier dans les zones urbaines, qui n'ont jamais reçu l'opportunité d'inscrire leurs enfants à l'école. L'alphabétisation et les opportunités d'éducation des jeunes et des adultes demeurent épisodiques. Les opportunités d'éducation secondaire dans les matières académiques et professionnelles ont toujours été limitées, alors que l'éducation supérieure reste pour une poignée d'élus.

L'éducation non formelle (NFE) reste la pierre de base de toute initiative, et forme aussi partie de la solution à

long terme des problèmes de réfugiés et de la reconstruction de base. Le Programme NFE de BEFARe a débuté en 1989. Au cours des années, le programme s'est étendu en nombre d'élèves, en diversification des activités et dans la qualité et le nombre des formations d'enseignants et d'aides à l'enseignement. Il comprend un vaste champ d'activités allant de l'alphabétisation élémentaire, l'éducation civique, l'éducation sanitaire pour jeunes familles, les écoles pour filles et garçons, les formations de compétences professionnelles, la formation des enseignants, au développement d'activités communautaires pour jeunes et adultes. Plus récemment, l'accent s'est porté sur les aspects psychologiques, les droits humains, la promotion de la paix, la démocratisation et la résolution de conflits. Cependant, étant considéré comme une basse priorité par les bienfaiteurs, vers la fin 2005, le programme NFE a été réduit à une activité co-latérale souffrant d'un petit budget et d'un nombre très réduit de participants.

BEFARe (connu précédemment comme GTZ-BEFARe) est maintenant une ONG enregistrée au Pakistan avec un Conseil d'administration¹. Il demeure un partenaire d'application pour UNHCR mais il a été gravement atteint par les réductions budgétaires récentes de l'agence. Au printemps 2005, BEFARe gérait des écoles pour environ 100 000 élèves avec 2 500 enseignants ; à l'automne, à cause des limites budgétaires, les nombres sont tombés à 80 000 élèves et 1 700 enseignants. Des restrictions supplémentaires en 2006 ont réduit les nombres d'élèves et d'enseignants à 70 000 et 1 400 respectivement. Ceci montre clairement que BEFARe à lui seul a perdu le nombre alarmant de 45 000 élèves en un an. Ceci est évidemment un souci considérable pour tous ceux qui prennent part à l'éducation des réfugiés, et l'attention de la communauté internationale doit être mobilisée. Bien que de beaucoup de réfugiés aient été rapatriés –y compris quelque trois millions depuis

le Pakistan- le Pakistan reste toujours le pays hôte de 2.55 millions de réfugiés Afghans dont 1,8 million réside dans le Peshawar et à la Frontière Nord-Ouest. Le Pakistan a été un hôte généreux mais il ne peut pas faire face aux besoins des masses qui demeurent sans assistance internationale. Avec l'aide de UNHCR, le gouvernement a l'intention de recenser tous les réfugiés vers la fin 2006 afin d'élaborer diverses solutions à long terme.

La situation des réfugiés Afghans, une des plus vastes et des plus longues au monde, 'célèbre' l'honneur douteux de ses vingt-cinq ans. BEFARe est une très riche ressource pour les éducateurs s'intéressant à l'éducation des réfugiés. Malheureusement, l'histoire, les succès et les enseignements tirés de ces projets d'éducation d'urgence ne sont pas souvent enregistrés.

L'expérience de BEFARe a démontré que l'éducation est une 'clé' durant le 'cycle de réfugié' –depuis l'exode vers la vie de réfugié au rapatriement, le rétablissement ou l'intégration. Il reste vital que les bienfaiteurs ne cessent pas de prêter assistance à l'éducation des réfugiés au Pakistan à ce moment crucial, mais plutôt qu'ils continuent à offrir de l'aide intérimaire aux rapatriés. Quoiqu'il soit important de donner de l'aide généreuse à l'Afghanistan, cela ne doit pas être fait aux dépens des réfugiés Afghans dont le rapatriement doit se faire dans la dignité, avec des du savoir, des compétences et des perspectives d'éducation et d'emploi rémunéré.

Shakir Ishaq est le Président de BEFARe. Email: shakir@befare.org. Atle Hetland est conseiller international, base à Islamabad en ce moment, avec expérience de la recherche sur le développement de l'éducation des réfugiés. Il est l'auteur de l'histoire de BEFARe, Learning Away from Home, publié par Alhambra Publishing, Islamabad. ISBN 969-516-165-0. Email: ahetland@yahoo.com

1. www.befare.org

Le Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence

par Allison Anderson et Mary Mendenhall

En décembre 2004, le Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE) a lancé le premier outil mondial permettant de définir un niveau minimum de qualité de l'éducation et d'apporter l'assurance que le droit à l'éducation sera respecté pour les personnes affectées par des crises.

Les Normes minimales pour l'éducation dans les situations d'urgence, de crise chronique et de début des opérations de reconstruction ont été développées par le biais d'un processus consultatif ayant impliqué plus de 2.250 personnes venues de plus de 50 pays différents, et comprenant des étudiants, des enseignants et des employés d'ONG, des agences de l'ONU, des donateurs, des gouvernements et des universités. Les Normes minimales complètent la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant,¹ les objectifs de l'Education pour tous (EPT) établis à Dakar en l'an 2000² et la Charte humanitaire et les Normes minimales pour les interventions lors de catastrophes du Projet Sphère.³ Elles rendent la communauté responsable d'offrir une éducation de qualité sans discrimination. Les normes sont suffisamment souples pour offrir un guide pratique pour les réponses au niveau communautaire tout en offrant aux gouvernements nationaux et autres autorités, aux agences de financement et aux agences nationales et internationales un cadre de travail harmonisé pour coordonner leurs activités éducatives.

Le manuel pour les Normes minimales a rencontré une forte demande et plus de 17.000 copies ont été distribuées à travers le monde. Les Normes minimales de l'INEE ont été utilisées dans plus de 60 pays pour la planification, l'évaluation, la conception, la mise en place, la formation, le renforcement des capacités et le contrôle. Suite au tsunami à Aceh, l'IRC/CARDI⁴ s'est servi des normes pour évaluer rapidement et pleinement les besoins pour une éducation d'urgence et pour mettre en place une stratégie permettant de combler les manques identifiés. Au Tchad, l'UNICEF et ses ONG partenaires ont utilisé les Normes minimales de l'INEE pour aider à décider des codes de conduite pour les enseignants et pour évaluer l'efficacité des projets de travail. Au Cambodge, le Ministère de l'éducation, de la jeunesse et

des sports a utilisé les Normes minimales de l'INEE comme un outil d'émancipation et de renforcement des capacités afin d'atteindre les objectifs de l'EPT. Après que le Guatemala a été dévasté par l'ouragan Stan en octobre 2005, CARE a utilisé les Normes minimales en facilitant la formation d'un groupe d'enseignants pour offrir un soutien, psychosocial ou autre, aux communautés locales.

Renforcer les capacités

Le lancement réussi et les activités promotionnelles qui ont suivi pendant toute l'année 2005 ont mis en relief le besoin d'une formation sur les Normes. Ainsi, le Groupe de travail de l'INEE, comprenant 20 personnes,⁵ a facilité le développement de matériel de formation et, avec l'aide de nombreuses organisations membres, offrent des ateliers de formation tout au long de l'année 2006. Le matériel de formation, testé au Népal, en Ouganda du Nord et au Pakistan fin 2005, est utilisé dans neuf ateliers régionaux de Formation de Formateurs (FDF), qui durent trois jours et qui permettent chacun de former 25 formateurs éducatifs et humanitaires pour mettre en application les Normes minimales. Toute personne ayant réussi sa formation doit organiser au moins deux cours de formation destinés à des managers et autres professionnels de l'éducation et du travail en situation d'urgence, dans les douze mois suivant la fin de l'atelier de l'INEE. Dans l'année qui suit, l'on estime que quelque 225 formateurs venus de gouvernements divers, de l'ONU ou d'ONG formeront des milliers de travailleurs humanitaires. Ceux-ci posséderont alors les outils leur permettant d'offrir la protection psychosociale, physique et cognitive qu'apporte aux communautés une éducation de qualité lors de situations d'urgence, et la réponse coordonnée et holistique qui est nécessaire pour créer

un base solide et saine pour le relèvement suite à un conflit ou un désastre.

L'INEE encourage ses membres à adopter et disséminer les Normes minimales. Pour les aider dans cette tâche, une variété de documents promotionnels sont disponibles sur le site internet de l'INEE (www.ineesite.org/standards), y compris une traduction de ces normes en français, espagnol, arabe, portugais et bahasa indonesia.

Des méthodologies d'évaluation qualitative et quantitative sont utilisées pour conduire des études de cas dès la demande d'adhésion initiale. La Commission des femmes pour les femmes et les enfants réfugiés évalue l'utilisation des normes au Darfour et Creative Associates International Inc. examine leur mise en application en Ouganda. Leurs rapports seront publiés sur le site internet de l'INEE.

Le réseau grandissant de l'INEE, avec plus de 1.300 membres, représente des groupes aussi divers que des ONG, des agences de l'ONU, des donateurs, des gouvernements, des universitaires et des individus issus des populations affectées. Grâce à ce réseau, le rôle crucial que joue l'éducation lors de la réponse humanitaire a été mis en valeur. Le Groupe directeur de l'INEE,⁶ le personnel du secrétariat et les membres plaident pour que:

- l'éducation soit incluse dans toute réponse humanitaire
- toutes les jeunes personnes aient accès aux opportunités éducatives appropriées, sans discrimination.
- soient utilisées et appliquées les Normes minimales pour l'éducation dans les situations d'urgence, de crise chronique et de début des opérations de reconstruction
- des efforts durables soient faits pour améliorer la qualité de l'enseignement scolaire et non scolaire
- les gouvernement aient la capacité et les ressources leur permettant de se porter responsables de l'éducation
- les acteurs internationaux promeuvent et investissent dans l'Education pour tous (EPT).

Par le biais de son site internet et Listserv, l'INEE s'efforce d'améliorer la

communication, la coordination et l'accès aux ressources pour les professionnels et autres acteurs travaillant dans le domaine de l'éducation en situations d'urgence ou de reconstruction. Le site internet de l'INEE comprend des guides des bonnes pratiques, des documents pour la formation, des documents d'évaluation et des outils de sensibilisation - des ressources complètes pour les professionnels, universitaires, décisionnaires, donateurs et gouvernements. Le Listserv de l'INEE permet aux membres d'échanger des informations au sujet des opportunités de formation, des nouvelles ressources et des nouveaux outils, tout en offrant un espace de discussion sur les défis actuels et sur des approches innovantes.

L'INEE a reçu les honneurs de la Commission des femmes pour les femmes et les enfants réfugiés lors du

déjeuner annuel des Voix du courage qui a eu lieu à New-York en mai 2006, une reconnaissance bien méritée de l'engagement et de la persévérance de tous les membres de l'INEE qui ont travaillé pour que le droit à l'éducation soit assuré lors des situations d'urgence et de reconstruction suite à une crise.⁷

Allison Anderson, responsable de la coordination sur les Normes minimales de l'INEE, est basée au Comité international de secours, à New-York. E-mail: minimumstandards@ineesite.org.

Mary Mendenhall, coordinatrice du réseau de l'INEE, est soutenue par CARE Etats-Unis et basée au QG de l'UNICEF. E-mail: coordinator@ineesite.org. Pour devenir membre de l'INEE, demander une copie des Normes minimales ou consulter les ressources disponibles, veuillez visiter www.ineesite.org

1. www.unicef.org/crc
2. www.unesco.org/education/efa
3. www.sphereproject.org
4. Le Consortium pour l'assistance et le relèvement vers le développement en Indonésie est une coalition comprenant quatre agences pour réfugiés spécialisées, menée par le Comité international de secours.
5. Le Groupe de travail sur les Normes minimales comprend actuellement: L'Académie pour le développement éducatif, AVSI, BEFARe, CARE Inde, CARE Etats-Unis, les Services de secours catholiques, la Fundación dos Mundos, GTZ, le Comité international de secours, le Ministère de l'Éducation français, Norwegian Church Aid, le Conseil norvégien pour les réfugiés, la Fondation pour le Refugee Education Trust (RET), l'Alliance Internationale Save the Children, l'UNESCO-IIEP, le HCR, l'UNICEF, USAID, Windle Trust, World Education.
6. Le Groupe directeur de l'INEE met en contact des représentants de CARE Etats-Unis, du Fonds chrétien pour l'enfance, du Comité international de secours, de l'Alliance Internationale Save the Children, du Conseil norvégien pour les réfugiés, de l'UNESCO, du HCR, de l'UNICEF et de la Banque mondiale.
7. www.womenscommission.org/about/Lunch06/INEESpeech.shtml

Education et conflit vus du point de vue d'une ONG

par Lyndsay Bird

Les ONG qui travaillent pour l'éducation dans les zones de conflit ont compris l'importance d'écouter les enfants, de les encourager à participer véritablement aux programmes et de rendre public et développer les innovations qui ont souvent lieu dans les moments qui suivent la guerre.

De nombreuses réunions au sujet de l'éducation et des conflits oublient de prendre en compte le point de vue des enfants. Les enfants devraient être perçus comme des « clients » et comme la raison des interventions. Cependant, l'on ne fait souvent allusion aux enfants que d'un point de vue théorique. C'est dû au fait que l'accent est mis sur les effets des conflits sur les systèmes éducatifs, plutôt que sur la vie des enfants.

Comme nous le rappelle Jason Hart,¹ nous avons besoin d'écouter les enfants de manière plus concrète ou plus efficace. Il faudrait replacer les enfants dans le contexte de la communauté dans laquelle ils vivent et des processus éducatifs dans lesquels ils sont engagés par le biais de la vie en communauté. Cela signifie prendre en compte non seulement l'éducation scolaire, mais aussi les processus éducatifs non scolaires qui sont parfois plus significatifs, surtout en période de conflit lorsque l'accès

à l'enseignement scolaire peut être compromis. Déterminer comment les enfants apprennent en période de conflit et ce qu'ils doivent apprendre dépend de comment nous comprenons la manière dont ils reçoivent des informations - par les enseignants à l'école, leurs parents, la radio, les discussions avec leurs camarades ou les contes et histoires que leur racontent leurs aînés. En écoutant sincèrement les enfants et en prenant note de leurs préoccupations et de leurs besoins dans nos interventions de programmation, le débat sur la recherche et les politiques peut en être enrichi grâce à des informations gagnées « sur le terrain ».

Les ONG et les groupes de la société civile, étant proches des zones de conflit, finissent par connaître les opportunités d'innovation qui se manifestent lors des conflits, et en prennent avantage. Cela peut être, par exemple, de nouveaux programmes scolaires, de nouvelles méthodes d'enseignement ou d'apprentissage à domicile. Les ONG, les

autorités étatiques et les donateurs qui soutiennent la reconstruction postconflit doivent s'emparer d'innovations à petite échelle, puis les développer et les populariser sans en perdre la fraîcheur ni la simplicité qui leur donnait un aspect novateur. Il nous faut nous demander si les modalités actuelles de financement de la reconstruction postconflit - qui se concentre sur le soutien à un secteur ou à un budget plutôt qu'à des projets - offre moins d'opportunités pour soutenir les innovations. Les donateurs devraient-ils mettre de côté des fonds réservés aux innovations et soutenir directement le développement d'approches novatrices? Comment encourager les instituts de recherche universitaire à soutenir de telles innovations?

Il existe toujours un manque de connexion entre les communautés sur le terrain et les groupes de recherche, malgré les grands efforts faits lors d'événements tels la Conférence de l'Université d'Oxford sur l'éducation et les conflits. Il nous faut continuer dans la lancée du travail déjà effectué par certaines ONG ou agences pour ajouter une composante recherche dans les programmes de pays et/ou pour créer des liens entre les instituts universitaires et le personnel de terrain

des ONG afin de soutenir la recherche sur place, de consigner les leçons apprises et de propager les meilleures pratiques.

Les ONG représentées lors de la conférence se sont posé un défi: celui d'identifier « un point de ralliement ». Il est évident que les Normes minimales

pour l'éducation dans les situations d'urgence de l'INEE² ont été suivies au niveau national et international, par des universitaires tout autant que par des professionnels. Quelle autre initiative clé pour l'éducation dans les situations de conflit serions-nous, en tant que communauté éducative,

prêts à défendre? Peut-être «enfants au centre de l'innovation»?

Lyndsay Bird est conseillère d'éducation pour Fragile States, Save the Children UK. Email: L.Bird@savethechildren.org.uk

1. Voir page 9.

2. Voir l'article de Rebecca Winthrop, page 12.

L'opportunité spéciale d'aller à l'école

Je suis étudiante à l'Ecole Secondaire Comboni de Juba, la capitale du Soudan du sud. Je suis un des leaders du chapitre local du Mouvement pour l'Education des Filles (MEF / GEM). MEF est une initiative panafricaine cherchant à apporter des changements positifs dans la vie des filles.



Il y a encore moins de deux ans, je passais mes journées d'école à me demander si j'allais devoir me sauver en courant de la salle de classe pour ne pas me faire tirer dessus. J'ai maintenant dix-huit ans et je suis en première année d'école secondaire ; et plutôt que me soucier des balles de fusil, je fais entendre ma voix au profit des jeunes autour de moi. Juba a souffert beaucoup de combats. Il y a eu beaucoup de tués parmi nous. Les gens ne pouvaient même pas traverser le pont principal de peur d'être battus par les soldats. Il y avait des bombes partout. Nous étions harcelés par les soldats ; ils fouillaient nos cartables en prétendant chercher des explosifs. Nous restions chez nous à cause des mines. Je me souviens qu'un jour nous ne pouvions pas aller à une réunion de prières sans être accompagnés par un soldat. Quelle sorte

d'enfance vit-on quand on ne peut pas aller à l'église sans la présence d'une arme ?

La guerre nous a rendus pauvres. Beaucoup d'enfants des villages ne vont pas à l'école parce qu'ils ne peuvent pas payer les frais de scolarité. Ces enfants sont en grande partie des filles –parce que les gens pensent que les filles n'ont pas besoin d'éducation, et que la destinée d'une fille est de devenir une épouse. Je ne suis pas de cet avis. Très peu de filles finissent leur éducation ici ; seulement une fille sur cent finit son éducation primaire. Mais je vais à l'école pour acquérir les connaissances qui m'aideront à reconstruire mon pays. Quand je serai adulte, je voudrais devenir avocat pour pouvoir m'élever contre les injustices –au Soudan comme dans le reste du monde. Je veux changer les

par Isabella Kitari Feliciano

choses qui empêchent les filles d'aller à l'école. Je veux changer le fait que les filles doivent se marier, même si elles n'ont que douze ou treize ans. Je veux que les filles puissent rester à l'école quand elles sont enceintes. Je veux que les filles ne soient plus ridiculisées lorsqu'elles ont leurs règles mais qu'elles n'ont pas les moyens d'acheter des serviettes sanitaires. Je veux que les filles comme elles ne disent plus : 'Il vaut mieux que je n'aie pas à l'école.'

Cette année, grâce à MEF, j'ai pris part au lancement de l'initiative 'Aller à l'Ecole' et j'ai même chanté devant le Président du Soudan du sud. Devant tous ces gens, j'ai pu m'exclamer : 'Bonjour au Soudan du sud, que tous les enfants aillent à l'école ! »

Ce jour-là, j'ai appris que ma voix est forte et puissante. Désormais, je veux me servir de ma voix pour aider les autres enfants à aller à l'école. Je veux dire au monde que l'éducation doit être accessible, que c'est un droit pour tous les enfants. Je veux que le monde sache que nous sommes reconnaissants pour la paix et que nous voulons encore plus. Nous avons besoin de professeurs pour encourager notre entreprise. Nous avons besoin d'écoles équipées de chaises et de pupitres, de nourriture pour nous protéger de la faim ; d'uniformes de chaussures et de fournitures scolaires. Le 16 juin est la Journée de l'Enfant Africain. C'est la commémoration du moment où des milliers d'enfants ont manifesté dans les rues en Afrique du Sud pour protester contre la discrimination et pour exiger l'égalité dans l'éducation. Aujourd'hui marque le trentième anniversaire de cette manifestation à Soweto. Je suis heureuse de pouvoir prendre part à une tradition de jeunes oeuvrant pour la justice. Et je suis fière qu'aujourd'hui ma voix soit assez forte pour se joindre aux autres demandant le changement.

Envoyez un courriel électronique au soin de fmr@qeh.ac.uk

Réfugiée au Chad, une écolière saisit l'occasion de recevoir une éducation

Tout de suite après la frontière avec la région soudanaise du Darfour que les conflits ont ravagée, dans la campagne aride du Tchad, le vent et la poussière balayent une classe en plein air où des groupes de filles étudient avec peine. Les arbres sont trop rares pour offrir un abri convenable, mais malgré les conditions difficiles, les enfants persévèrent dans l'apprentissage de leurs leçons. Ils font partie des dizaines de milliers de réfugiées du Darfour et nombre d'entre eux ne sont jamais allées à l'école. Pour les filles en particulier, c'est probablement la première fois qu'elles en ont l'opportunité.

Fatna est une écolière de 14 ans. « Au Darfour nous allions au village de ma mère qui était très loin de l'école la plus proche, alors après deux ans j'ai dû abandonner », explique Fatna. « J'espère que je pourrai rester à l'école. Cela m'aiderait beaucoup. Une fois que

je saurai lire et écrire et tout, peut-être que je deviendrai quelqu'un qui a un bonne situation et un travail avec des responsabilités. » Fatna et sa famille ont fui le Darfour suite à un raid armé sur sa communauté lors duquel sa sœur a été tuée. « Elle est morte sous nos yeux », se rappelle-t-elle. « Nous n'avons même pas pu l'enterrer. Nous avons dû courir. Nous avons dû la laisser là. »

L'UNICEF a établi des écoles temporaires dans 12 camps pour les communautés de réfugiés du Darfour au Tchad, fournissant le matériel nécessaire à l'enseignement et aidant à la formation des enseignants. Les leçons suivent le programme scolaire soudanais afin que les élèves puissent poursuivre leur éducation une fois de retour dans leur pays. L'UNICEF travaille aussi pour mettre en valeur l'importance de l'éducation des filles; ainsi presque tous les enfants des camps

sont maintenant inscrits dans une école. Aller à l'école offre aux enfants comme Fatna un espace de sécurité où ils peuvent retrouver un sentiment de stabilité et de normalité. Cela aide aussi à les protéger de la violence, des mauvais traitements et de l'exploitation.

Envoyer les filles à l'école reste un défi à cause des discriminations et des traditions culturelles. Leur rôle est de travailler à la maison et de s'occuper des enfants, et elles sont parfois forcées de se marier à un âge encore précoce. Cependant les attitudes changent. Le père de Fatna est maintenant convaincu des avantages d'envoyer sa fille à l'école. « Eduquer les filles, c'est important », dit-il. « Si la fille va à l'école, alors elle sait tout. Parfois c'est même bien pour la famille. Si une fille va à l'école alors elle peut aider sa famille. »

