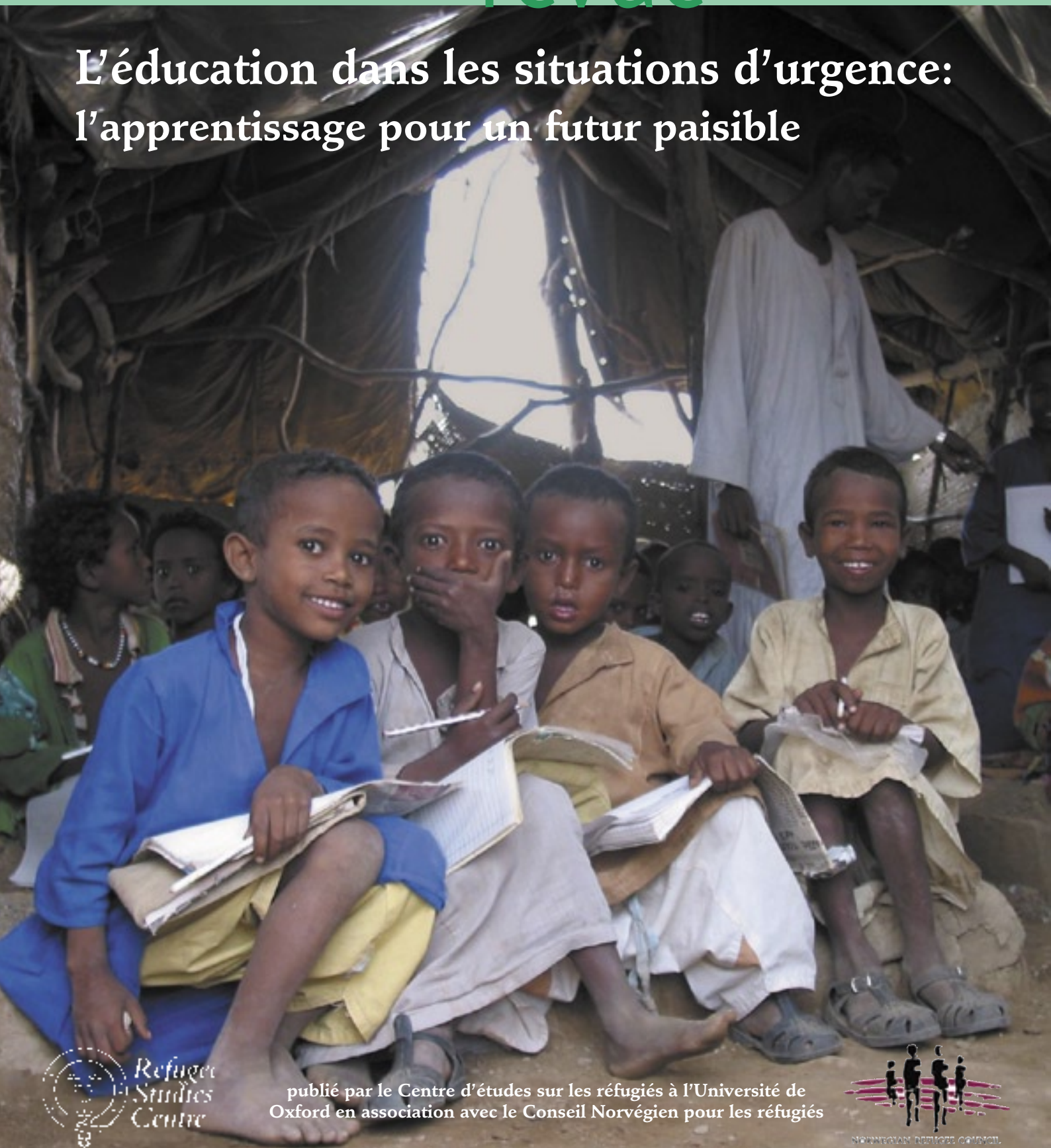


MIGRATION FORCÉE *revue*

22

février 2005

L'éducation dans les situations d'urgence:
l'apprentissage pour un futur paisible



Forced Migration Review

Forced Migration Review offre une tribune pour un échange régulier d'expériences pratiques, d'informations et d'idées entre chercheurs, réfugiés et déplacés internes ainsi que tous ceux qui travaillent avec eux. Elle est publiée en anglais, espagnol et arabe en association avec le Conseil norvégien pour les réfugiés (CNR). Voici le premier numéro de l'édition en langue française.

Equipe de rédaction

Marion Couldrey & Dr Tim Morris

Assistante

Sharon Ellis

Forced Migration Review

Refugee Studies Centre, Queen Elizabeth House,
21 St Giles, Oxford, OX1 3LA,
Royaume-Uni

Email: fmr@qeh.ox.ac.uk

Tel: +44 (0)1865 280700 · Fax: +44 (0)1865 270721

Site internet:

www.migrationforcee.org

Bailleurs de fonds:

Brookings-Bern Project on Internal Displacement

Catholic Relief Services

Christian Aid

Conseil Danois pour les Réfugiés

Conseil Norvégien pour les Réfugiés

Haut Commissariat des Nations Unies
pour les Réfugiés (UNHCR)

International Rescue Committee

International Save the Children Alliance

Lutheran World Federation

Ministère du Développement International
(DFID), Royaume-Uni

Norwegian Education Trust Fund

Oxfam GB

Tolkien Trust

United Methodist Committee on Relief

UNICEF

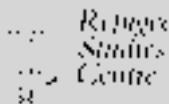
Vision Mondiale

Women's Commission for
Refugee Women and Children

Conception graphique: Colophon Media.
Imprimerie: LDI Ltd

ISSN 1460-9819

Centre
d'études sur
les réfugiés



Université d'Oxford

editorial

Nous vous souhaitons la bienvenue au premier numéro de la Revue de la migration forcée.

La Revue est l'édition française de Forced Migration Review, périodique publié par le Centre des études sur les réfugiés à l'Université de Oxford. Certains de vous connaissent déjà le magazine dans sa version anglaise, qui paraît trois fois par an: parmi les périodiques traitant des questions des réfugiés et du déplacement interne, c'est celui qui est le plus largement lu et diffusé.



Corinne Owen

Ce numéro est consacré à **l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction** et vous parvient alors que ce secteur émergent connaît un tournant décisif: en effet, en décembre 2004 furent inaugurés les Critères de base pour l'éducation d'urgence lors de la seconde Consultation globale inter-agences sur l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, tenue à Cape Town.

Ce numéro n'aurait jamais pu paraître sans le soutien enthousiaste de deux conseillers qui ont joué un rôle de premier plan en associant l'éducation à la réponse humanitaire: Christopher Talbot, de l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP), et Eldrid Midttun du Conseil Norvégien pour les réfugiés (CNR). Nous remercions aussi Beverly Roberts, coordinatrice du Réseau inter-agences d'éducation d'urgence.

La publication et la distribution de la revue sont possibles grâce à la générosité du Norwegian Education Trust Fund. Nous remercions Birger J Fredriksen, haut conseiller en éducation auprès de la Banque Mondiale, d'avoir proposé cette édition française.

Au cours des années passées, nous avons publié la revue trois fois par an en anglais, en arabe et en espagnol. Pour le moment, les fonds dont nous disposons ne suffisent pas à faire de cette édition française une publication permanente. Si vous pouvez nous suggérer des bailleurs de fonds possibles et si vous souhaitez recevoir une édition française de manière régulière et y contribuer, veuillez nous contacter aux adresses suivantes: Courriel: fmr@qeh.ox.ac.uk Adresse postale: Forced Migration Review, Refugee Studies Centre, Queen Elizabeth House, 21 St Giles, Oxford OX1 3LA, Royaume-Uni.

Une copie électronique de la Revue est disponible sur www.migrationforcee.org; sur ce site, vous trouverez également des liens vers l'intégralité des articles ayant paru dans nos numéros précédents en anglais, arabe et espagnol.

Au plaisir de vous lire et meilleurs vœux,

Marion Couldrey & Tim Morris

Equipe de rédaction, Revue de la migration forcée

Droits d'auteur et démenti

Les textes et images paraissant dans la Revue de la migration forcée peuvent être librement reproduits, mais veuillez en mentionner la source. Les photographies ne doivent être reproduites que dans le cadre des articles qu'elles accompagnent; en outre, elles doivent être accréditées. Le contenu de la Revue exprime l'opinion de ses auteurs et ne reflète pas nécessairement le point de vue des éditeurs, du Centre des études sur les réfugiés ou du Conseil norvégien pour les réfugiés.

Photo de couverture: Erythrée - Ezra S Simon

tables des matières



L'éducation dans les situations d'urgence:
l'apprentissage pour un futur paisible

Cape Town: un nouvel élan pour établir des réseaux

par Eldrid Kvamen Midttun 4

Recherches récentes et actuelles: les lacunes

par Christopher Talbot 5

Acteurs et lieux dans les situations d'urgence

par Lori Heninger 7

Le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE)

par Allison Anderson and Beverly Roberts 8

L'enseignement qui protège

par Susan Nicolai 10

L'éducation met-elle la protection en danger?

par Amalia Fawcett 12

L'enseignement pour tous

par Marc Sommers 13

Evaluer l'enseignement en période de crise à Bassorah (Irak)

par Anita Malley et Carl Triplehorn 15

Le développement professionnel de l'enseignant et le bien-être des étudiants

par Rebecca Winthrop et Jackie Kirk 17

Abandonner l'éducation traditionnelle

par Lyndsay Bird 20

Construire citoyenneté et compétences de vie

par Margaret Sinclair 22

Enseignement accéléré pour les personnes incapables de retourner à l'école

par Christine Capacci Carneal et
Anne Ullman McLaughlin 24

Programmes d'éducation pour la paix: comment et pourquoi

par Pamela Baxter et Vick Ikobwa 26

Documentation et coordination

par Atle Hetland 28

Il est temps de ne plus négliger l'enseignement post-primaire

par Tim Brown 29

Réduire le déséquilibre entre les genres dans les écoles secondaires pour réfugiés

par Catherine Howgego Mugisha 30

Des parents engagés

par Ezra S Simon 32

Pourquoi l'alimentation scolaire réussit

par Ute Meir 33

L'alimentation scolaire, une distraction des études?

par Pamela Baxter 34

Un passeport d'éducation sera-t-il la clé d'un avenir plus brillant?

par Rachel Newton 35

Négocier le terrain miné de l'enseignement au Kosovo

par Marc Sommers et Peter Buckland 36

Réparer les injustices: reconstruire l'éducation au Rwanda

par Anna Obura 37

Promouvoir des systèmes d'enseignement stables au lendemain d'un conflit

par Dana Burde 39

Programmes éducatifs modèles

par le Conseil norvégien pour les réfugiés 40

L'éducation des déplacés internes: de mauvaises notes

par Erin Mooney et Colleen French, Brookings-Bern
Project on Internal Displacement 41

Des partenariats stratégiques et novateurs dans l'éducation des réfugiés (INSPIRE) par le Haut

Commissariat des Nations unies pour les Réfugiés..... 42

La protection des enfants: entre rhétorique et réalité

par Jo Boyden, Centre d'études sur les réfugiés 43

Les accords de paix doivent traiter de l'éducation

par Pilvi Torsti 44

Cape Town: un nouvel élan pour établir des réseaux

par Eldrid Kvamen Midttun

Les participants à la dernière Consultation globale sur l'éducation dans les situations d'urgence ont fêté les progrès réalisés à ce jour dans l'Education pour Tous. La collaboration et l'engagement au niveau international sont nécessaires pour maintenir le dynamisme afin d'intégrer l'éducation dans les situations d'urgence.

La seconde Consultation globale sur l'éducation dans les situations d'urgence a eu lieu à Cape Town en Afrique du Sud, du 2 au 4 décembre 2004. La première consultation, tenue à Genève en novembre 2000, ainsi que l'avait recommandé le Forum mondial sur l'éducation à Dakar en avril 2000, a donné naissance au Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE). Le Réseau a renforcé l'attention portée au thème de l'Education pour Tous¹, « l'Education dans les situations d'urgence », et a rassemblé de nombreux acteurs conscients du besoin d'assurer l'éducation aux populations atteintes par les conflits et les catastrophes afin de garantir leurs droits et d'avancer les Objectifs du millénaire pour le développement.

La Consultation a réuni 140 participants représentant des gouvernements, des agences des Nations Unies, des ONG internationales et des institutions de recherche. Si nous comparons ce second tour avec la Consultation globale de 2000, il semblerait que, cette fois-ci, les participants étaient déjà plus directement impliqués dans les programmes d'éducation ou cherchaient à y contribuer et à jouer un rôle à l'avenir. Le plaidoyer et la recherche ont émergé comme des domaines forts pour des Groupes de travail potentiels de l'INEE et comme cibles d'efforts plus soutenus déployés par les membres de l'INEE.

Les défis relevant des catastrophes naturelles étaient plus en évidence qu'au tour précédent, grâce surtout à la participation considérable des Etats des Caraïbes.

Un aspect inédit et essentiel de cette consultation a été la présence de 10 représentants des gouvernements affectés, parmi lesquels l'on comptait trois ministres et trois ministres adjoints d'éducation, par le biais d'une coopération avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)² et avec le Commonwealth³. Leurs interventions et leur participation active tout au long de la consultation ont apporté une grande lucidité et rappelé aux agences des Nations Unies et

aux ONG que les pays individuels sont les premiers responsables, même si le soutien international est nécessaire et apprécié. La présence du Rapporteur spécial nouvellement nommé des Nations Unies pour le droit à l'éducation, Vernor Munoz Villalobos, a mis l'accent sur les approches à l'éducation fondées sur le droit dans les situations d'urgence et les autres circonstances.

Ressources et initiatives

Les résultats des efforts récents de l'INEE ont été présentés et diffusés sous la forme du kit technique de l'INEE sur « l'éducation dans les situations d'urgence et la réhabilitation rapide (bibliothèque digitale 2004) ». Ce CD-ROM, conçu par l'équipe de travail de l'INEE sur le matériel et les ressources pédagogiques, contient 235 documents éducatifs (20 000 pages au total) et démontre l'esprit de partage des ressources et des expériences provenant du terrain et conçus dans l'intérêt du terrain⁴. Un autre CD-ROM, contenant des ressources de formation pour enseignants et conçu par l'équipe de travail sur la formation des enseignants, a également été distribué⁵. Cependant, la réalisation la plus spectaculaire a été le lancement des critères de base pour l'éducation dans les situations d'urgence, les crises chroniques et les premières phases de reconstruction, qui ont été initiés et

développés par un processus impressionnant de collaboration entre les agences, processus auquel ont participé environ 2 250 voix et plus de 50 pays dans toutes les régions⁶.

Comment relever les défis posés par l'application des critères de base? L'on a commencé à mettre en place une réponse sitôt la Consultation close. En même temps, le Groupe directeur de l'INEE a suscité des discussions et des recommandations concernant la participation d'acteurs plus nombreux (surtout ceux provenant de régions directement atteintes par le conflit ou la crise) dans les équipes de travail consacrées à la gestion et aux tâches spécifiques. L'interaction avec les représentants gouvernementaux, les institutions d'éducation supérieure et les donateurs constitue une question particulière en cours de débat.

Il est clair qu'une coopération accrue entre pays et entre agences a intensifié les activités de plaidoyer et les efforts déployés en vue d'assurer l'éducation dans les régions en crise. Quelques exemples au sein des Nations Unies peuvent être cités à cet égard. L'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IIEP) s'est consacré à l'élaboration d'un Manuel à l'intention du personnel gouvernemental sur l'éducation dans les situations d'urgence⁷. Des séances de formation estivales ciblent le même groupe, tandis que les chercheurs et les praticiens ont travaillé, ces dernières années, à documenter le terrain dans une série d'études de cas et d'études thématiques. L'Engagement fondamental de l'UNICEF au profit des enfants et de l'éducation – en particulier l'éducation des filles – élargit ses opérations pour couvrir les pays et les situations les

Les enfants réfugiés soudanais assistent à l'école, Camp Goz-Amer, Tchad.



plus gravement atteints. INSPIRE, la nouvelle initiative du HCR, a pour objectif de faciliter et de renforcer les partenariats locaux afin d'améliorer l'éducation des réfugiés.

L'Alliance Save the Children⁸ s'est fixée une mission globale pour les cinq années à venir: celle de l'éducation des enfants atteints par le conflit. Cet engagement a fait naître l'espoir de voir les activités s'intensifier dans plusieurs pays, les ONG locales et internationales multipliant leurs efforts lorsque les fonds sont disponibles. La préparation est désormais à l'ordre du jour, peut-être de manière un peu plus avancée dans les situations de conflit que dans les cas de catastrophe naturelle. Cependant, l'importance de ces dernières est reconnue de manière plus aiguë qu'auparavant et des stratégies pour une meilleure planification des urgences sont en train d'être mises en place.

Problèmes non résolus

Il faut se soucier tout particulièrement d'une catégorie qui n'est pas nécessairement comptée parmi les enfants non-scolarisés: celle des jeunes – aujourd'hui de jeunes adultes – qui ont reçu une scolarisation et une formation partielles ou n'en ont pas reçu du tout. Ils sont extrêmement nombreux et ne doivent en aucun cas être oubliés. D'une part, les jeunes constituent les

ressources humaines les plus immédiatement disponibles pour des sociétés qui essaient de se réhabiliter suite à une urgence ou une crise. D'autre part, leur tendance à créer des troubles et à prendre part à de nouveaux conflits – que leur mobile soit la frustration ou la nécessité – est bien réelle et doit être prise en considération conjointement avec le rétablissement des opportunités d'éducation pour les enfants en âge scolaire.

Le financement, quant à lui, constitue une question fondamentale: c'est l'un des éléments qui peuvent vraiment faire une différence. Malgré les efforts des divers acteurs et donateurs, le processus qui doit aboutir à l'Éducation pour Tous en l'an 2015 est très lent. A moins que les 147 gouvernements ne se mettent sérieusement à concrétiser les promesses qu'ils ont faites à Dakar, il nous sera impossible de réaliser les Objectifs du millénaire pour le développement. Selon des pronostics actuels, seulement 10% des 120 millions d'enfants qui ne bénéficiaient pas d'opportunités éducatives en 2000 seront scolarisés en 2015.

Pour mettre ce pronostic à échec, les démarches nécessaires au niveau de l'éducation dans les situations d'urgence incluent :

- Une bonne gouvernance de la part des autorités et des communautés

chargées d'éducation.

- Le respect des promesses de financement faites par la communauté internationale.
- Une formation pour les enseignants et des efforts particuliers pour recruter des enseignantes.
- L'amélioration du taux de présence, le maintien des élèves scolarisés et l'achèvement de leur éducation de base.
- L'adaptation des programmes scolaires en vue d'assurer des connaissances et des compétences pertinentes et utiles aux enfants et aux jeunes ayant manqué leur éducation.

Eldrid Kvamen Midttun est conseiller pour l'éducation auprès du Conseil norvégien pour les réfugiés (www.nrc.no) et un membre du Groupe de direction de l'INEE. Email: Eldrid.Midttun@nrc.no

1. www.unesco.org/education/efa/
2. www.adeanet.org/
3. www.thecommonwealth.org/
4. Pour obtenir un exemplaire, envoyer un courriel à coordinator@ineesite.org ou écrire au secrétariat de l'INEE, UNESCO ED/EPS, 7 Place de Fontenay, 75007 Paris, France. Les matériaux seront également en ligne: www.ineesite.org/
5. Comme ci-dessus.
6. En ligne: www.ineesite.org/standards/MSEE_report.pdf. Des exemplaires (imprimés ou CD-ROM) peuvent être demandés au www.ineesite.org/standards/order_msee.asp ou à l'adresse ci-dessus.
7. Publication prévue pour le début de l'année 2005. Les détails seront en ligne: www.unesco.org/iiep/eng/publications/pubs.htm
8. www.savethechildren.net/alliance/

Recherches récentes et actuelles: les lacunes

L'éducation dans les situations d'urgence et de reconstruction fait l'objet d'un intérêt accru en tant que domaine de recherche – et des recherches supplémentaires sont nécessaires dans quelques domaines prioritaires.

L'éducation en situation de conflit, d'urgence et de reconstruction constitue un nouveau domaine dans la recherche universitaire, la politique et l'enseignement. Ainsi, les universités et les instituts de recherche partout dans le monde commencent à offrir des modules interdisciplinaires sur ce thème dans les programmes de licence et de maîtrise. Les projets de recherche donnent d'ores et déjà lieu à des publications importantes et rigoureuses qui commencent à leur tour d'influencer la pratique sur le terrain et le développement des politiques. Parmi les efforts remarquables figurent:

- *L'enquête mondiale sur l'éducation dans les situations d'urgence (Global Survey on Education in Emergencies)* effectué par la Commission des femmes pour les femmes et les

enfants réfugiés. Cet enquête met l'accent sur les données et statistiques globales des programmes éducatifs dans les régions atteintes par les conflits et les désastres.

- Le document de l'Institut britannique pour le développement d'outre-mer dans la série Réseau de la Pratique Humanitaire, intitulé « Le rôle de l'éducation dans la protection des enfants dans les conflits ».
- Le document émis par la Banque mondiale et intitulé « Reshaping the Future: Education and Post-conflict Reconstruction » (Donner à l'avenir une nouvelle forme: l'éducation et la reconstruction après les conflits).
- Le document du Bureau international de l'UNESCO pour l'Éducation, intitulé « Conflict and Social Cohe-

par Christopher Talbot

sion » (Le conflit et la cohésion sociale), qui fournit sept études de cas et une synthèse sur les processus de développement dans les sociétés atteintes par les conflits.¹

- Les études de cas et les études thématiques publiées par l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, consacrées à la planification et la gestion de l'éducation dans les situations d'urgence et pendant la reconstruction.²

Des questions sans réponse

Dans ce domaine naissant, il est essentiel que les agences et les donateurs qui commandent des projets de recherche prêtent attention aux priorités et aux besoins en matière de nouvelles recherches formulés sur le terrain. Il est également indispensable qu'ils expriment sans équivoque leurs intentions ainsi que les résultats qu'ils escomptent. Les associations efficaces entre chercheurs, ministères, ONG et agences onusiennes permettraient une

plus large diffusion des résultats des recherches et leur utilisation concrète par les praticiens sur le terrain. De tels partenariats réduiraient aussi le sentiment partagé par certains de ceux qui travaillent sur le terrain que les chercheurs veillent à assurer leurs propres intérêts, perdent le temps des praticiens du terrain (qui sont déjà débordés) et exploitent les populations atteintes par le conflit.

En gardant tous ces risques à l'esprit, les thèmes suivants sont proposés comme priorités vitales pour des recherches envisageables :

- L'on affirme que l'éducation est un instrument permettant de protéger les enfants et les jeunes ; il est donc nécessaire de mener des recherches sur les modalités de cette protection et sur les conditions dans lesquelles l'éducation encourage et assure la protection.
- *L'Enquête mondiale* effectué par la Commission des femmes a montré que l'utilisation des statistiques dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence et en phase de reconstruction – une condition essentielle pour l'élaboration, la gestion et l'évaluation efficaces des politiques – est très inégale. Malheureusement, les données sont rarement recueillies de manière rigoureuse et systématique et sont mal communiquées aussi bien au sein des institutions qu'entre elles. Un besoin pressant se fait ressentir pour approfondir et élargir le travail pionnier de l'Enquête mondiale, accroître sa portée, son étendue géographique et sa fréquence. La recherche et ses conclusions devraient ensuite être utilisées dans une meilleure planification et une gestion plus compétente des

programmes d'éducation dans les zones atteintes par les conflits, par les autorités gouvernementales, les ONG et les agences des Nations Unies. Ces résultats serviront également à avancer les activités de plaider dans ces régions.

- L'éducation en situation d'urgence et en phase de reconstruction ne s'adapte pas à la distinction artificielle que font les donateurs entre le secours humanitaire et l'assistance au développement : or ils perçoivent l'éducation – de manière simpliste – comme une activité de développement. Comme le confirment clairement les articles de ce numéro de la *Revue de la migration forcée*, l'éducation doit être aussi une priorité en situation de conflit, d'urgence, de déplacement et de reconstruction. Par conséquent, la recherche est impérative pour soutenir le plaider en faveur de l'éducation en tant que priorité humanitaire et de développement en même temps.
- Le document émis en 1999 par l'UNICEF, et dont on connaît l'influence, « L'éducation d'urgence et en phase de reconstruction : Une approche de développement » par Mary Joy Pigozzi³, a mis en exergue une hypothèse intéressante: que les situations d'urgence et les premières phases de reconstruction doivent être perçues comme autant d'occasions de transformer les systèmes éducatifs. Quelques recherches effectuées dans certains pays se sont penchées sur des éléments de cette perception, mais l'hypothèse de M. J. Pigozzi n'a jamais été testée de manière systématique et rigoureuse.

- Un ensemble de sujets techniques détaillés exigent une enquête plus complète, notamment: des programmes d'éducation alternative optimale pour adolescents et jeunes adultes; les meilleurs moyens d'impliquer les associations de parents et d'enseignants dans les situations d'urgence et de reconstruction; l'accréditation des réalisations éducatives des élèves déplacés internes et réfugiés; une programmation effective des compétences de vie et des questions thématiques de sensibilisation tels la paix, les droits de l'homme et l'éducation civique.

- Enfin, la base documentaire de la recherche dans ce domaine doit être radicalement renforcée. En raison de la précarité de l'environnement de travail, de l'instabilité politique et de la rotation fréquente du personnel de base, la plupart des sources primaires d'action éducative dans les situations d'urgence consistent en des documents non publiés, des évaluations et des rapports de donateurs. La circulation de ces documents est limitée et ils se perdent rapidement dans des armoires poussiéreuses et les disques durs du personnel essentiel. Il est impératif que cette « littérature grise » soit disponible en ligne afin de consolider tous les acquis des dernières années et d'assurer une riche source de documents pour les recherches ultérieures au sujet de la programmation et de la planification.

Les progrès réalisés dans ces priorités de recherche seront considérablement renforcés par le service offert aux membres de l'INEE, le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence.

Christopher Talbot est spécialiste du programme consacré à l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, à l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IIEP), et président du Groupe de travail de l'INEE sur les Critères de base pour l'éducation en situation d'urgence. Email: c.talbot@iiep.unesco.org

1. http://upo.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249#

2. www.unesco.org/iiep/eng/focus/emergency/emergency_4.htm

3. www.unicef.org/girlseducation/files/EducEmerg.PDF

Tentes scolaires pour les enfants réfugiés afghans, Camp New Shamshatoo, Pakistan.



Acteurs et lieux dans les situations d'urgence

par Lori Heninger

La multitude d'acteurs sur le terrain fait que nous ne disposons pas d'une vision globale claire des programmes d'éducation mis en place dans les situations d'urgence. Aussi la Commission des Femmes pour les femmes et les enfants réfugiés a-t-elle cherché à combler le fossé du savoir.

La Global Survey on Education in Emergencies a rassemblé des données sur le nombre d'enfants et de jeunes réfugiés, déplacés et rapatriés ayant accès à l'éducation, ainsi que sur la nature de l'éducation qu'ils reçoivent.

Les informations obtenues par le HCR, l'UNICEF et l'UNESCO, et considérées conjointement avec les entretiens menés avec les ONG internationales et les visites de terrain effectuées en Angola, au Libéria, à Sierra Leone et en Thaïlande, ont montré que :

- Plus de 27 millions d'enfants et de jeunes atteints par les conflits armés n'ont pas accès à l'éducation formelle: 90% d'entre eux sont des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays.
- La majorité des enfants scolarisés déplacés et réfugiés à l'intérieur de leur propre pays sont inscrits dans les classes de base du cycle primaire.
- Le pourcentage de filles inscrites en maternelle et au cours préparatoire (CP) est équivalent à celui des garçons, mais décroît progressivement à mesure que l'on passe aux classes supérieures.
- Seuls 6% des étudiants réfugiés sont inscrits au cycle secondaire: les jeunes déplacés à l'intérieur de leur propre pays sont encore moins susceptibles d'être inscrits dans le secondaire.
- Les adolescents et les jeunes sont les groupes les plus privés d'éducation formelle: nombre d'entre eux n'ont même pas complété leur éducation primaire et requièrent la mise en place d'une gamme d'options d'éducation, tant formelle que non formelle.

Les enseignants dans les situations d'urgence doivent faire face à des conditions de travail difficiles, étant souvent contraints d'enseigner à des classes uniques réunissant plus de 50 étudiants d'âges variés. Ils ne reçoivent en contrepartie qu'une maigre rémunération – si jamais ils en reçoivent – et, s'estimant souvent lésés, s'absentent du travail ou recherchent un autre emploi. Les enseignants les mieux qualifiés étant les plus habilités

à trouver d'autres moyens de subvenir aux besoins de leurs familles, la qualité de l'éducation en pâtit.

Nombre d'enseignants réfugiés et déplacés ne satisfont pas le minimum de qualifications stipulées par leurs gouvernements. La formation d'enseignants de haut niveau et le suivi permanent sont indispensables pour soutenir ces enseignants et améliorer la qualité de l'enseignement offert aux enfants et aux jeunes réfugiés et déplacés.

Dans les pays en proie au conflit, les filles et les femmes n'atteignent généralement que des niveaux élémentaires d'éducation. Il en résulte que la majorité des enseignants sont des hommes. Les indications récentes d'exploitation sexuelle des étudiantes par les enseignants incitent à augmenter le nombre d'enseignantes dans les écoles, ce qui constituerait une mesure de sauvegarde supplémentaire pour les filles. De plus, les enseignantes peuvent servir de véritable exemple pour les jeunes filles.

Dans le cas des réfugiés, l'on essaie souvent de faire suivre aux enfants les cursus scolaires de leur pays d'origine en leur permettant de se présenter à leurs examens nationaux, de sorte que leur éducation soit reconnue en cas de rapatriement. Mais en réalité, une panoplie de programmes scolaires est utilisée dans les situations d'urgence – depuis les programmes du pays d'origine jusqu'à ceux du pays d'accueil, en passant par les programmes adaptés aux circonstances et aux besoins actuels des réfugiés.

La langue d'enseignement peut constituer un défi supplémentaire pour les étudiants réfugiés. Alors qu'il est généralement conseillé que les réfugiés étudient dans la langue de leur pays d'origine, ils peuvent désirer ou être appelés à apprendre la langue de leur pays d'accueil. Lorsque l'enseignement n'est dispensé que dans la langue du pays d'accueil, les étudiants réfugiés peuvent se sentir rejetés et quitter l'école. Dans d'autres cas, les étudiants voudront apprendre la langue locale pour pouvoir interagir avec la communauté locale ou accéder

à l'enseignement post-primaire ou au marché du travail local. Apprendre une nouvelle langue demande du temps supplémentaire dans le cadre de l'enseignement formel ou de l'apprentissage non formel au sein de la communauté.

Dans les situations de conflit, le programme scolaire est souvent sujet à controverse et doit, par conséquent, être soigneusement modifié et adapté, afin de ne pas exacerber les tensions. Par ailleurs, il est de plus en plus reconnu que l'éducation pour les populations atteintes par un conflit doit inclure un débat sur la paix, la résolution des conflits, les droits de l'homme et la citoyenneté.

L'éducation dans les situations d'urgence est très mal financée. En 2002, sur \$46 millions requis pour l'éducation à travers la Procédure d'Appel Consolidé des Nations Unies (qui exclut les appels pour l'Afghanistan), \$17 millions seulement ont été accordés ou promis. Six pays ont reçu le tiers ou moins des fonds requis. Il est désormais urgent d'accroître le financement et le soutien à l'éducation des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, d'autant que le sous-investissement dans ce secteur contribue largement à accroître les taux de redoublement et d'abandon scolaire.

Depuis les forêts de la Birmanie orientale et jusque dans les camps des déplacés à l'extérieur de la Monrovia, au Libéria, les familles recherchent et les communautés encadrent des activités éducatives dans l'espoir qu'un jour leurs enfants pourront avoir une vie meilleure et l'occasion de participer à la reconstruction de leur pays. Par ailleurs, il est impératif d'accorder un intérêt soutenu à l'éducation des filles pour atteindre l'objectif de l'Éducation pour Tous, qui consiste à éliminer les disparités entre les genres dans le domaine de l'éducation en 2005.

Lori Heninger coordonne le « Projet pour les enfants et les adolescents » de la Commission des Femmes.
Email: lorih@womenscommission.org.
La Global Survey on Education in Emergencies (L'enquête mondiale sur l'éducation dans les situations d'urgence) est disponible en ligne au www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf

Le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE)

par Allison Anderson et Beverly Roberts

Le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence s'appuie sur le travail entrepris par ses membres – les agences des Nations Unies, les ONG, les praticiens, les donateurs et les chercheurs – pour garantir le droit à l'éducation dans les situations d'urgence et les phases de reconstruction d'après crise.

En 1996, la Guinée a mis en lumière l'état de l'éducation dans les situations d'urgence. A l'époque, le système éducatif, qui souffrait déjà d'un manque de ressources, subissait aussi d'autres pressions en raison de la présence en grands nombres de réfugiés du Sierra Leone et du Liberia voisins. Alors que les élèves guinéens et les réfugiés étaient en lice pour obtenir les places limitées dans les écoles publiques et que la Guinée luttait pour payer les salaires des enseignants, de nombreuses ONG internationales ont établi un réseau complémentaire d'écoles dans les camps de réfugiés.

Au cours de la même année, Graça Machel a recommandé dans son rapport insigne aux Nations Unies¹ que l'éducation soit établie comme une priorité de toute aide humanitaire. Certaines ONG et d'autres acteurs oeuvraient alors pour assurer le droit à l'éducation à ceux atteints par la crise et le conflit². Quelques-uns travaillaient aux côtés des autorités nationales et régionales, collaboraient occasionnellement avec elles et partageaient des informations. Bien que le rapport de G. Machel ait exhorté la communauté internationale à déployer davantage d'efforts pour assurer les droits des enfants touchés par le conflit, la plupart des efforts fournis par les enfants

déplacés sont restés non coordonnés.

Une seule exception à ce modèle a été trouvée en Guinée, où le Comité international pour le secours (IRC) a travaillé comme associé exécutif du HCR pour établir des écoles. Le HCR, le Comité et le gouvernement guinéen se sont réunis et ont commencé à explorer les moyens d'améliorer leur coopération. En effet, les relations de travail avec les autorités nationales de l'éducation se sont améliorées lorsque la Guinée a promulgué une loi stipulant l'application de la Convention sur les réfugiés de 1951 et reconnaissant le droit des enfants réfugiés à l'éducation. L'IRC et le HCR se sont engagés à aider la Guinée en lui assurant le contrôle de nouvelles ressources, notamment des établissements scolaires, lors du rapatriement des réfugiés.

Le Forum mondial pour l'éducation, tenu à Dakar en 2000, a élaboré un cadre d'action pour réaliser l'objectif de l'Education pour Tous (EPT) d'ici l'an 2015. Les délégués ont reconnu que les gouvernements et la communauté internationale n'allaient réaliser les objectifs de l'EPT qu'en accordant une attention particulière à l'éducation des personnes atteintes par les crises. La Stratégie Cinq du Cadre de travail a pris l'engagement de répondre



aux besoins des systèmes éducatifs atteints par les conflits, les catastrophes naturelles ou l'instabilité et d'entreprendre des programmes éducatifs conçus pour promouvoir l'entente, la paix et la tolérance et pour éviter la violence et le conflit.

L'UNESCO, l'UNICEF et le HCR, chargés de mettre en œuvre la Stratégie Cinq, ont tenu la première Consultation globale sur l'éducation d'urgence en novembre 2000. Des participants représentant la société civile, les gouvernements, les ONG et les agences des Nations Unies ont reconnu qu'il fallait tirer des leçons des succès et des échecs vécus par des pays comme la Guinée, de partager les ressources, de développer des lignes directrices consensuelles et de travailler collectivement afin de mettre en lumière le malheur des millions d'enfants et de jeunes privés d'accès à l'éducation de qualité.

De leurs délibérations a émergé le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE). Les membres de l'INEE se sont engagés à œuvrer collectivement pour :

- Echanger les connaissances et les expériences par des moyens électroniques, entre autres.
- Promouvoir une meilleure collaboration et coordination entre les ONG, les agences des Nations Unies et les gouvernements.
- Promouvoir une meilleure compréhension chez les donateurs de l'éducation d'urgence.
- Travailler pour faire inclure l'éducation dans les réponses d'urgence
- Documenter et disséminer les meilleures pratiques sur le terrain.
- Parvenir à des lignes directrices consensuelles sur l'éducation d'urgence.

L'INEE est dirigée par un Groupe directeur³, établi au siège de l'UNESCO à Paris, qui assure une orientation stratégique régulière au secrétariat. Quatre ans après son lancement, l'INEE, conçu comme un réseau dynamique, flexible et « léger », relie plus de 900 individus

Les filles réfugiées s'apprennent à assister à l'école, Camp Goz-Amer, Tchad.



et de 100 organisations oeuvrant non seulement pour réaliser les objectifs de l'EPT mais aussi les Objectifs de développement pour le millénaire en matière d'éducation primaire, d'égalité entre les genres, de capacitation féminine et de partenariats globaux de développement.

Les membres de l'INEE communiquent principalement par le biais d'une liste modérée (discussion de groupes), ce qui leur permet de débattre des questions difficiles d'application et de politique, de partager de nouvelles ressources et de mettre en avant les programmes pilotes. Le site web de l'INEE couvre tous les thèmes de l'éducation d'urgence: y figurent des réussites et des programmes modèles, les dernières ressources ainsi que des guides de bonnes pratiques. Par ailleurs, ce site est relié à d'autres outils et sites utiles. Etant donné que plusieurs membres et partenaires de l'INEE n'ont pas accès à Internet, l'INEE a préparé un CD-ROM présentant la quasi-totalité du matériel disponible sur l'éducation de crise, y compris des programmes d'enseignement accéléré, des outils et guides d'éducation traitant de VIH/Sida ainsi que du matériel et des évaluations de plaidoyer.

Presque quatre ans après l'établissement de réseaux et d'engagement dans le plaidoyer national et international, les membres de l'INEE ont reconnu que beaucoup d'efforts sont encore nécessaires pour que l'éducation d'urgence constitue l'un des piliers principaux de la réponse humanitaire et une priorité dans les premières phases de la reconstruction. Le premier Sondage mondial sur l'éducation d'urgence nous rappelle que dans dix pays affectés par le conflit, plus de 27 millions d'enfants et de jeunes sont privés d'éducation.

Ainsi, l'INEE et les autres acteurs ont décidé en 2003 d'entreprendre deux initiatives importantes. La première consistait à élaborer des lignes directrices consensuelles, devenues plus tard les Critères de base dans l'éducation d'urgence (MSEE). La seconde consistait à convoquer le second tour des consultations inter-agences mondiales sur l'éducation d'urgence et la reconstruction. En décembre 2004, ce second tour fut effectivement convoqué à Cape Town, pour réviser le but et l'orientation de l'INEE, établir les critères de base, stimuler les activités de plaidoyer des membres relatives à l'éducation d'urgence et partager les bonnes pratiques et les stratégies des programmes.

Les critères de base pour l'éducation d'urgence

Le processus menant à l'élaboration et la mise en oeuvre des Critères de base a montré comment les moyens de communications modernes permettent

aux communautés, aux gouvernements et à la communauté internationale de travailler ensemble pour réaliser un objectif commun. La réunion de Cape Town illustre l'apogée d'un processus hautement consultatif conçu pour développer un outil universel qui assure à toutes les personnes atteintes par les crises le droit à l'éducation. Ce processus visait également à définir un niveau minimum d'éducation de qualité qui permette de maintenir ou de rétablir la dignité de personnes affectées par les crises. Au long de ce processus, qui a duré un an et demi, le Groupe de travail sur les critères de base pour l'éducation d'urgence (WGMSEE) a bénéficié de l'expérience et de l'enthousiasme de 13 organisations chevronnées en matière d'éducation dans les périodes de crise et de reconstruction précoce.⁴

Le Groupe de travail a permis à un grand nombre d'acteurs d'établir des critères, des indices et des lignes directrices instaurant un niveau minimum d'accès à l'éducation, qui devrait être assuré dans les situations d'urgence jusqu'aux premières phases de la reconstruction. Les principales composantes du processus d'établissement des critères ont été les consultations nationales, sous-régionales et régionales; les intrants des consultations effectuées en ligne à travers la liste de l'INEE; et enfin, le processus de révision des pairs. Les informations collectées à chaque étape ont été utilisées afin d'éclairer la phase suivante du processus. Ce modèle reflète les leçons tirées du Projet Sphere⁵ et met l'accent sur un processus transparent, rentable et consultatif au niveau de la prise de décision.

Plus de 2,250 personnes provenant de plus de 50 pays ont contribué à l'établissement des critères de base pour l'éducation d'urgence. Plus de 1 900 d'entre eux ont participé en tenant des consultations locales, nationales ou sous-régionales dans les communautés où elles travaillent. En vue de faciliter ce processus et de garantir l'uniformité dans les critères de rédaction des rapports et des informations de retour, le Groupe de travail a établi un guide pour modérateurs afin d'assurer une contribution maximale au processus d'élaboration de critères de base. Les résultats de ces contributions ont servi de fondements aux délibérations tenues dans les quatre consultations régionales sur les critères de base, à Nairobi, au Katmandou, à Amman et à Panama au cours de la première moitié de 2004. Les membres de l'INEE ont aussi participé à travers les consultations de la liste, partagées avec l'ensemble des membres et présentées aux délégués avant chaque consultation régionale.

A suivi un processus de révision des pairs comprenant l'analyse et la convergence des quatre séries de critères

régionaux. Le Groupe de travail et le Comité de direction de l'INEE ont entrepris la révision finale, qui consistait à fournir des informations de retour sur le contenu et sur la clarté des critères de base. Au mois de septembre 2004, la version finale des critères de base mondiaux, des indices et des instructions a été publiée sur le site Internet de l'INEE et des membres ont été invités à fournir des informations de retour.

Maintenant que les critères ont été lancés, l'INEE concentre essentiellement ses efforts sur la dissémination et la promotion du manuel et du CD-ROM des critères de base et sur l'application de ces critères à travers la formation et la mise en oeuvre de projets pilotes sur le terrain. Le processus consultatif a consolidé la communauté pédagogique et humanitaire en reliant entre elles personnes atteintes par les crises, praticiens, décideurs et universitaires à travers des discussions sur les meilleures pratiques.

Allison Anderson est le Point focal de l'INEE pour les Critères de base de l'éducation d'urgence, une position rattachée au Comité international pour le secours et gérée par lui. Email: allison@their.org

Beverly Roberts est mandée par CARE-USA comme coordinatrice du réseau de l'INEE et directrice du Secrétariat de l'INEE, actuellement rattaché au secteur de l'éducation à l'UNESCO. Email: broberts@care.org ; coordinator@ineesite.org

L'INEE invite les lecteurs de FMR à aider à préserver l'élan pour le plaidoyer et la réponse de l'éducation d'urgence, stimulée par l'INEE et ses membres. Pour adhérer au réseau ouvert de l'INEE et prendre connaissance de ses nombreuses ressources, visiter www.ineesite.org. Pour recevoir une copie des critères de base, envoyer votre courrier électronique à allison@their.org (en précisant le manuel et/ou CD-ROM).

1. *The Impact of Armed Conflict on Children*: www.unicef.org/graca

2. Par exemple, le Comité norvégien sur l'Afghanistan, CARE, le Forum des éducatrices africaines (FAWE), le Comité international pour le secours, l'Alliance internationale Save the Children, le Service Jésuites pour les Réfugiés, le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC), l'UNICEF, l'UNESCO, le HCR, et le Programme alimentaire mondial ont tous appliqué des programmes d'éducation d'urgence.

3. Comprenant actuellement l'UNESCO, le HCR, l'UNICEF, la Banque mondiale, CARE USA, le Comité international pour le secours, l'Alliance internationale de Save the Children et le NRC.

4. CARE Canada, CARE USA, les Services catholiques de secours, le Comité international pour le Secours, l'Aide de l'Eglise norvégienne, le NRC, l'Association des Nations Unies en Norvège, Save the Children Grande-Bretagne, Save the Children USA, le Fonds pour l'éducation des réfugiés, l'UNESCO, l'UNICEF, le HCR et World Education.

5. Voir www.sphereproject.org

L'enseignement qui protège

par Susan Nicolai

Un groupe de jeunes filles, leurs cahiers d'exercices à la main, se pressent à la lueur des lampes dans le passage entre les tentes. Elles utilisent timidement l'anglais qu'elles ont appris à l'école: «J'ai fait cinq kilomètres à pied ce soir»; «Nous étudions pour l'école le matin»; «J'aurais préféré dormir à la maison mais j'ai peur des soldats». Ces filles font partie des 50 000 enfants et adolescents du nord de l'Ouganda qui se rendent dans les centres urbains chaque nuit de peur d'être enlevés par l'Armée de résistance. Ce soir, le groupe se prépare aux examens. Malgré les dangers de faire la navette entre la maison, l'école et les centres urbains, malgré le manque de temps pour étudier et le fardeau de la pauvreté, les filles poursuivent leur lutte, étonnante, pour s'instruire.

Malheureusement, beaucoup d'autres filles n'ont pas ce choix-là. En effet, selon le Rapport mondial de suivi de l'UNESCO sur l'éducation pour tous pour l'année 2003-2004, la moitié des 104 millions d'enfants globalement non scolarisés vivent dans des pays qui sont actuellement en proie à un conflit ou qui en émergent.

L'enseignement en période de crise ne figure dans les programmes d'aide humanitaire que depuis une décennie. C'est Graça Machel,¹ ancienne militante du droit à l'éducation au Mozambique, qui la première a souligné l'importance de cette question. Bien que le statut de l'enseignement en période de crise ait acquis une plus grande légitimité en tant que question humanitaire, certains y voient encore une tâche qu'il vaudrait mieux laisser aux parties concernées par le développement. Le personnel des programmes d'urgence perçoit souvent l'enseignement comme un luxe et considère que son impact n'a été efficace que dans des cas isolés. Au cours des dernières quelques années, un progrès considérable a été réalisé dans la création de modèles éducatifs qui répondent aux besoins d'accès et de qualité. En revanche, les efforts qui permettront à l'enseignement d'avancer concrètement la sauvegarde des enfants sont bien plus récents.

Dans le cadre de son action en situation de crise, Save the Children a exploré les liens pratiques entre l'enseignement et la protection dans plusieurs pays atteints par les conflits. Ces expériences ont démontré que les parents se sentent en plus grande

sécurité lorsque les enfants sont à l'école. En effet, l'enseignement atténue la chance que l'enfant soit recruté, exploité ou exposé à d'autres risques. De manière pratique, les structures de l'enseignement peuvent fournir une sauvegarde dans la vie des enfants par le biais des actions suivantes :

- En sensibilisant les communautés et en améliorant leur capacité de réponse aux menaces qu'affrontent les enfants, à travers une collaboration avec des associations de parents et d'enseignants ou des conseils d'administration scolaire.
- En améliorant l'accès à l'enseignement et le développement qui cible les enfants les plus vulnérables, en particulier les enfants séparés de leurs familles, les enfants soldats démobilisés et les enfants ayant survécu à la violence sexospécifique.
- En déjouant une spirale de la violence par l'introduction d'une pédagogie proche de l'enfant et par un programme d'apprentissage qui favorise la paix et des méthodes de discipline positives.
- En impliquant les enseignants dans la transmission de renseignements concernant la protection aux enfants et à leurs familles et en leur permettant de suivre les questions de protection et de réagir aux cas individuels, le cas échéant.
- En donnant aux enfants l'initiative dans des activités visant l'autoprotection et la sauvegarde de leurs communautés.

Relier les buts de l'enseignement et de la protection

En RDC, la discussion concernant l'enseignement des anciens enfants associés aux forces de combat (CAFF) s'est limitée principalement à la question de savoir si les agences devaient régler leurs frais de scolarité. Les moyens de surmonter les obstacles économiques à leur re-scolarisation ou la manière d'adapter les structures de l'enseignement de base au processus de réintégration sont des questions qui n'ont pas été abordées. L'enseignement s'est détérioré, les écoles ayant été détruites ou utilisées comme des casernes par les groupes armés. De plus, les fonds alloués par le gouvernement à l'enseignement n'atteignent pas les provinces orientales en proie au conflit, et les parents tout comme les communautés sont par conséquent contraints de choisir parmi les enfants à scolariser. De ce fait, les personnes vulnérables - en particulier les filles, les orphelins ou les ex-combattants

- risquent fort de se trouver exclus. Au cours de l'année passée, Save the Children a travaillé à travers ses réseaux communautaires pour la protection des enfants à Masisi, au nord de Kivu, afin d'identifier et d'explorer les obstacles à l'enseignement qu'affrontent les CAFF et les autres enfants vulnérables. Les résultats obtenus ont permis de travailler avec les associations de parents et d'enseignants dans le but de renforcer le soutien offert aux enfants ne pouvant pas assumer les frais de scolarité. Save the Children sensibilise aussi les enseignants aux questions de protection des enfants et recherche des moyens visant à accroître les possibilités d'enseignement informel.

Dans les Territoires palestiniens occupés, le déclenchement de l'Intifada en septembre 2000 a eu des conséquences néfastes sur le droit des enfants à la sauvegarde et à une bonne éducation. Les incursions militaires et les entraves imposées à la libre circulation empêchent enfants et enseignants de se rendre à l'école. Quand bien même les élèves y parviennent, ils doivent affronter des conditions d'apprentissage très pénibles. En outre, les tensions, la violence et les perturbations dans les écoles ont leur effet sur les relations, la concentration et les moments de récréation. En 2003, Save the Children a entrepris un projet de recherche sollicitant la participation afin d'étudier la question précise du droit des enfants à l'éducation et à la protection. Cette étude a révélé des résultats paradoxaux: alors même que les enfants perçoivent l'école comme un lieu sûr, où ils sont protégés des actions militaires, climat de violence est exacerbé au sein des écoles, aussi bien en matière de punition corporelle qu'en matière de violence entre les enfants eux-mêmes. Ces conclusions ont été présentées à la Commission des Nations Unies sur les Droits de l'Homme en mars 2004.² Se basant sur ces conclusions, Save the Children œuvre avec ses partenaires, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur et une ONG locale (l'Institut Tamer), en vue de soutenir la participation des enfants dans l'identification et la résolution des menaces localisées. Des comités d'enfants ont ainsi été établis dans quelques écoles en vue d'entreprendre des activités d'autoprotection. Les initiatives recouvrent aussi bien la protection physique, réalisée par la construction d'un mur d'enceinte autour de l'école, que l'instauration d'un climat de non-violence à l'école et la désignation de camarade de classe comme sources de soutien.

Tandis que les liens entre l'éducation et la protection des enfants deviennent plus évidents, les parties concernées par la planification de l'enseignement dans les pays atteints par les conflits doivent s'interroger à certains égards :

Les droits des enfants: Quels sont les dangers particuliers qui menacent les droits et le bien-être des enfants et comment ces dangers se sont-ils exacerbés en raison de la crise?

Les systèmes d'analyse: Quels éléments de protection ou de menace l'enseignement comprend-il? L'enseignement protège-t-il certains groupes aux dépens des autres? Quels changements doivent être effectués en classe, à l'école et parmi les enseignants ou les administrateurs pour que l'apprentissage soit plus favorable aux filles, aux minorités et à d'autres groupes marginalisés? L'ancien cursus national et les anciennes méthodes pédagogiques ont-ils contribué au conflit? Quel genre de soutien psychique et social l'environnement d'apprentissage offre-t-il?

Le rôle des enfants: Quel rôle les enfants assument-ils dans l'autoprotection et dans l'identification de questions de sauvegarde locale? De quels systèmes disposent-ils pour signaler les abus?

Le rôle de la communauté: Existe-t-il des moyens pour la communauté locale de renforcer le rôle de l'éducation dans la protection des enfants? Par quels mécanismes la communauté participe-t-elle actuellement à l'école? Ces mécanismes sont-ils accessibles aux personnes les plus exposées à la violation de leurs droits?

Les ressources: Comment faire en sorte que les écoles ou l'enseignement non-programmé deviennent des lieux de plus grande sécurité physique pour les enfants? Comment les instances responsables de l'éducation nationale peuvent-elles prendre en charge la protection des droits et du bien-être des enfants? Quelles seront les conséquences pour les ressources humaines et/ou financières de l'amélioration du rôle de l'éducation dans la protection des enfants? De quel niveau de soutien l'éducation bénéficie-t-elle dans les programmes globaux de reconstruction et d'aide humanitaire? Ce niveau est-il adéquat?

Vers quelques leçons

Alors qu'il est encore trop tôt pour tirer des leçons substantielles, un élément partagé se dégage. Chaque projet a insisté, à sa manière, sur la participation comme moyen d'améliorer la protection pratique des enfants sur



UNRWA photo/Khalil Hamra

le terrain. Que l'accent soit mis sur la participation des enfants sur celle des parents ou sur celle des enseignants, l'engagement et le rôle dominant joué par ces divers groupes constituent le chaînon manquant qui fera de la Convention sur les Droits de l'enfant autre chose qu'une lettre morte.

Parmi tous les mécanismes disponibles aux communautés, les structures de l'enseignement se distinguent en ce qu'elles essaient toujours - même lorsqu'elles n'y parviennent pas - d'atteindre l'ensemble des enfants. Comme les écolières en Ouganda, les enfants consentiront des sacrifices considérables pour avoir accès à l'éducation. Protéger les enfants et leurs droits signifie veiller à ce que les opportunités d'éducation puissent s'accommoder des risques que les enfants encourent dans leur vie quotidienne.

Toutes les parties impliquées dans la planification pour les périodes de crise et de contrecoup doivent tenir compte des faits suivants :

- La sauvegarde des enfants doit constituer une partie intégrale des activités d'enseignement en période de crise et un critère fondamental dans la ratification d'un programme par le personnel de l'ONG concerné, les gouvernements d'accueil et les donateurs.
- Les questions relatives à la protection doivent se refléter dans les politiques et stratégies d'éducation nationale; de même, les programmes qui ont perpétué les divisions et animé les conflits doivent être revus.
- Les écoles doivent être conçues comme des « zones sûres » et les protagonistes au conflit devraient être avertis que le Statut de Rome et la Cour pénale internationale peu-

vent poursuivre en justice comme criminel de guerre toute personne ayant pris les établissements scolaires comme cible d'attaque.

- Des espaces adaptés aux enfants doivent être créés pour les victimes des conflits: la reconstruction devrait inclure la création d'espaces sûrs pour les jeux.
- Un code de conduite pourrait constituer un mécanisme qui empêcherait les enseignants de maltraiter les enfants et de recourir aux punitions corporelles.

Susan Nicolai est directrice à l'éducation au sein de l'équipe de réponse aux urgences pour Save the Children en Grande-Bretagne. Email: snicolai@savethechildren.org.uk

Nous remercions Carl Triplehorn, Claus Nelson et Katy Barnett pour leur contribution à cet article.

Les thèmes discutés dans cet article figurent avec plus de détails dans un document intitulé « The role of education in protecting children in conflict » (disponible sur le site www.odinpn.org/pdfbin/networkpaper042.pdf)
 Écrit par Susan Nicolai et Carl Triplehorn, Save the Children - USA
 Email: ctringlehorn@dc.savechildren.org

1. Graça Machel, UN Study on the Impact of Armed Conflict on Children, Département de l'information, ONU, New York, 1996. www.unicef.org/graca/graright.htm

2. Voir « Living behind Barriers: Palestinian Children Speak Out »: www.savethechildren.org.uk/temp/scuk/cache/cmsattach/1383_CHR.pdf

Gaza 2004

L'éducation met-elle la protection en danger?

par Amalia Fawcett

L'enseignement en période de crise sert d'outil de protection – du moins est-ce l'argument souvent invoqué par les activistes. Mais existe-t-il des preuves convaincantes à cet égard? Les programmes d'enseignement peuvent-ils aussi exposer les enfants au danger?

Les Principes directeurs relatifs au déplacement des personnes à l'intérieur de leur propre pays¹ reprennent des documents exécutoires qui préservent le droit à l'éducation en toute circonstance. Il est évident que l'enseignement protège les enfants en établissant une routine, en leur communiquant l'impression que la vie suit son cours, en les dotant de compétences essentielles pour la vie et en leur transmettant de l'espoir dans l'avenir. Cependant, il serait dangereux de ne pas reconnaître que l'éducation peut aussi exposer les enfants au danger sur les plans culturel, psychosocial et physique.

Des programmes scolaires discriminatoires

Il va sans dire qu'au cours de conflits engageant des tensions ethniques sévères, les programmes scolaires peuvent être biaisés en faveur du groupe ethnique, politique ou religieux dominant. Ceci peut saper l'intégrité culturelle d'autres identités ethniques, politiques ou religieuses au sein de la société, donnant ainsi aux enfants le sentiment d'être lésés et désavantagés dans le système éducatif, ce qui à son tour peut exacerber les tensions déjà existantes.

Par ailleurs, il est possible de renforcer la participation de la population à l'école et d'encourager les enfants à s'enorgueillir de leur milieu culturel en utilisant la langue d'un groupe spécifique dans plusieurs domaines de scolarisation. Les Principes directeurs constituent l'un des seuls documents relatifs aux droits qui stipulent explicitement le droit de chacun à utiliser sa propre langue. Les langues de certains groupes peuvent être exclues du programme national d'éducation dans le cadre d'une politique de discrimination adoptée par le gouvernement. Cependant, l'éducation dans les programmes d'urgence s'appuie plutôt sur les programmes scolaires locaux. Pour les enfants déplacés en raison de la violence et de la discrimination, le maintien des programmes scolaires qui étaient utilisés avant le déplacement pourrait exacerber cette discrimination. Il est

impératif que l'éducation dans les programmes d'urgence prenne note de ce risque, qu'elle incorpore, lorsque cela s'avère possible, la langue maternelle de l'enfant dans les activités pédagogiques et que l'on prenne conscience de la discrimination en puissance dans les programmes scolaires locaux.

Le rôle de la communauté

Malgré l'absence d'un consensus sur la formation de l'identité ethnique et des préjugés chez les enfants, il est clair que l'une comme les autres se forment très tôt et s'intensifient avec le temps. De plus, la tendance actuelle suggère que la relation entre parent et enfant constitue l'un des facteurs les plus importants dans la scolarisation ethnique de l'enfant. Dans les situations où l'identité a été politisée à tel point que les gens fuient ou commettent des sévices, il serait naïf de s'imaginer que la scolarisation pourrait changer les attitudes de toute une population. Isolément, l'éducation à la paix centrée uniquement sur les enfants peut les exposer à d'autres risques: en effet, une attitude accommodante pourrait les exposer aux accusations de conspiration ou de trahison. Par conséquent, il est nécessaire d'impliquer la population tout entière dans les programmes d'éducation à la paix. Axer l'éducation à la paix sur les enfants seuls, c'est ignorer le fait qu'ils vivent dans un monde où le pouvoir est détenu par les adultes. Il ne s'agit cependant pas là d'un argument pour suspendre l'éducation à la paix. Mais il faut établir un lien plus délibéré et plus systématique entre les attitudes de la population en général et celles des enfants en particulier.

L'« ordinaire » est-il possible?

L'on affirme souvent qu'en créant rapidement une routine d'éducation de base, il est possible de faire en sorte que la structure et la prévisibilité stimulent le sentiment que la vie a repris son cours normal. L'interruption soudaine des études peut constituer un facteur de stress supplémentaire qui perpétue un sens de désespoir. Cependant, la situation dans laquelle les enfants déplacés se trouvent n'est pas

normale; l'on pourrait s'attendre à ce que ces enfants ne perçoivent pas leur environnement scolaire comme ils le faisaient auparavant. Aussi est-il impératif d'effectuer une analyse plus profonde de ce qui constitue un « environnement normal » du point de vue des enfants.

Suite à une crise grave, il serait inconvenable de s'attendre à ce que les enfants retournent à un environnement scolaire façonné à l'image de leur vie avant leur déplacement. Ainsi, l'éducation dans le cadre des programmes d'urgence devrait définir les domaines dans lesquels les enfants perçoivent leur nouvelle situation comme étant traumatisante ainsi que ceux dans lesquels ce n'est pas le cas.

L'une des manières de parvenir à ce but consiste à permettre aux enfants de changer leur milieu et leur programme scolaires d'une manière qui prenne en considération leurs nouvelles expériences. Une telle action peut non seulement habiliter les enfants à travers la participation mais aussi leur insuffler un sentiment d'espoir, de fierté et de propriété vis-à-vis de leur scolarisation. Ce but peut être réalisé à travers un engagement dans la notion de participation.² Par exemple, les entrevues effectuées par des enfants libériens avec leurs pairs indiquent qu'ils ne perçoivent pas toujours leur situation à l'issue du conflit comme pire qu'avant. Les programmes d'urgence relatifs à l'éducation doivent ainsi reconnaître les perspectives transformées des enfants et encourager leur participation lorsqu'il s'agit de décider (ou d'identifier) des questions de protection et des solutions pertinentes.

La protection physique

Quant aux liens entre éducation et protection physique, la pression économique que subissent les familles déplacées suite à une situation d'urgence doit être reconnue. Etant donné que les enfants doivent passer leurs journées à l'école, il est probable que les activités qu'ils entreprennent pour s'assurer un revenu supplémentaire se déroulent à l'extérieur du secteur formel, ce qui les expose au danger. La prostitution ou la dépendance à l'égard de « papas gâteaux » pour obtenir de l'argent, des habits ou de la nourriture constituent deux exemples de pratiques qui placent les jeunes dans des relations d'exploitation et augmentent le risque de leur exposition au VIH/Sida ainsi qu'à d'autres maladies sexuellement transmissibles et aux grossesses précoces, tout en

réduisant leurs chances de se marier ultérieurement.

Idealement, les enfants doivent être mis à l'abri du besoin de travailler, mais si le système éducatif ignore la réalité socio-économique, il peut les exposer davantage. Lorsque les enfants doivent ramasser du bois de chauffage, par exemple, ils sont souvent obligés de parcourir de longues distances à l'heure du crépuscule, après l'école; ils encourent alors aussi bien le danger des mines et autres explosifs que celui du harcèlement. Ainsi, des horaires d'école plus flexibles et des cursus scolaires organisés par module qui permettraient aux enfants d'assister aux cours tout en effectuant un travail régulier pendant la journée constituent des contre-mesures potentielles.

Les écoles de Nueva Escuela Unidad au Guatemala fournissent le meilleur exemple d'une telle méthode. Ceci ne signifie pas, bien entendu, que l'éducation en situation d'urgence encourage le travail des enfants; mais il est impératif qu'il reconnaisse le contexte spécifique des enfants concernés et qu'il s'adapte pour répondre à leurs besoins.

Conclusion

L'éducation dans les situations d'urgence joue un rôle important dans la protection des enfants déplacés. Cependant, l'une des conditions sine qua non de son succès consiste à éviter les présupposés et à reconnaître les risques. A cet égard, il est essentiel de mener des analyses plus régulières des réalités, des enchaînements culturels et des aspects économiques qui existaient

avant l'irruption des conflits. Ces analyses doivent nécessairement exiger une plus grande participation des enfants atteints et de leurs communautés. De cette manière, l'effet de l'éducation sur la protection des enfants s'en trouvera considérablement amélioré.

Amalia Fawcett a travaillé comme stagiaire au Projet mondial sur les déplacés internes à Genève (www.idpproject.org) Email: amaliafawcett@hotmail.com

1. www.unhcr.ch/french/html/menu2/7/b/principles_fr.htm

2. Voir Una MacCauley « 'Now things are Zig Zag' : Perceptions of the impact of Armed Conflict on Young People in Liberia », 2001, Don Bosco

L'enseignement pour tous

par Marc Sommers

Pendant les périodes de crise et les premières phases de la reconstruction, les rôles et les responsabilités des parties prenantes locales et internationales sont mal définis. Quelles sont les perspectives d'améliorer la coordination et la responsabilité locale?

Cinq des onze objectifs adoptés par le Forum Mondial sur l'Education tenu à Dakar en 2000 portent essentiellement sur les droits des enfants dans les périodes de crise. Les participants au Forum ont réclamé que tous les plans nationaux d'Education pour tous prévoient l'enseignement durant les périodes de crise. Il est toutefois difficile de respecter cet engagement, du fait du manque de coordination de l'enseignement qui caractérise les périodes de crise et de reconstruction.

Bien que cette tendance soit en train de changer, pour l'heure, l'on n'accorde une haute priorité que rarement à l'enseignement en période de crise, même lorsqu'un grand nombre d'enfants nécessitent la scolarisation. Les questions d'accréditation et de cursus requérant la coordination entre ministères de l'éducation et agences d'aide peuvent ainsi être remises de plusieurs mois ou même de plusieurs années. Très souvent aussi, les archives institutionnelles et les connaissances se perdent en raison de la dispersion et la disparition de documents et de la reconversion rapide du personnel.

Si la coordination revêt une telle importance pour l'enseignement en période de crise et au début des phases de reconstruction, c'est parce qu'elle est capable d'intensifier la cohérence et les bénéfices que l'éducation rapporte

aux étudiants, aux enseignants et aux communautés. Cela dit, les divers défis que pose la coordination de l'enseignement pendant les périodes de crise et les premières phases de reconstruction de taille et peuvent émerger même avant l'arrivée d'organisations internationales d'aide humanitaire dans le pays. L'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et/ou le HCR rencontrent souvent des conflits de mandat et déclenchent par conséquent des guerres de territoire qui peuvent à leur tour provoquer des conflits de pouvoir inutiles et apparemment évitables. En effet, les recherches et les analyses indiquent que la distribution des rôles et des responsabilités parmi les agences des Nations Unies et les ONG internationales se fait dans un climat de méfiance et de concurrence sous-jacentes. Enfin, dans la ruée visant à capter l'attention favorable des médias, et le financement qu'attire cette attention, les discours sur la coopération et la coordination sont parfois oubliés.

Durant les périodes de crise, un responsable humanitaire international typique peut être décrit comme une personne jeune, célibataire, relativement bien rémunérée, bien équipée et toujours pressée. Son homologue au gouvernement est généralement plus âgé, accablé par les préoccupations familiales, mal ou même non rémunéré, et incapable d'agir librement. Il s'agit là d'un couple mal parti: le choc de

cultures, de milieux, d'attentes et de degrés de patience semble inévitable. Des stéréotypes peuvent aussi se développer: certains responsables locaux voient ainsi dans les internationaux des arrivistes impertinents, tandis que les expatriés estiment que les fonctionnaires locaux sont indifférents et peut-être vendus.

La gamme de conflits entre responsables locaux et internationaux est davantage exacerbé par le fait que des ONG internationales et des agences des Nations Unies, jouissant de ressources importantes, se précipitent très souvent dans un pays et y déploient fonds, matériel, expertise et mandats humanitaires. Ils donnent ainsi aux responsables locaux le sentiment d'être relégués aux oubliettes. De même, la fuite de fonctionnaires compétents vers des emplois mieux rémunérés auprès d'organisations internationales peut saper la capacité et le moral des ministères de l'éducation peuvent. En même temps, des dispositifs éducatifs bien agencés ne peuvent être mis en place que si les autorités nationales d'éducation - même celles qui disposent de peu de ressources - refusent toute aide ne leur permettant pas de réaliser les objectifs convenus et déclarés.

Quant aux défis impliquant des agences internationales et des populations atteintes par la guerre, ils peuvent être tout aussi difficiles. Les relations entre la population et les agences peuvent devenir excellentes avec le temps, mais les déséquilibres de pouvoir sont d'habitude très clairs. De manière générale, les communautés ne sont pas responsables, en définitive, de la scolarisation de leurs enfants. Les termes en vigueur dans l'action humanitaire entérinent

cette relation: les personnes recevant l'assistance d'agences humanitaires sont souvent cataloguées comme des bénéficiaires ou des récipiendaires, non comme des partenaires.

Un système d'enseignement coordonné relie les ressortissants d'un même pays. Lorsque l'enseignement est dûment organisé, il peut, entre autres, aider à créer un lien entre les Etats fragmentés et limiter les effets prépondérants du traumatisme, de l'enlèvement et du travail forcé sur la vie des enfants et des jeunes atteints par la guerre. Par conséquent, il est impératif que les pédagogues internationaux et les donateurs:

- Reconnassent que, hormis quelques exceptions, un projet de coordination qui n'intègre pas le rôle du gouvernement national ou de l'autorité chargée de l'enseignement dans les faits sera nécessairement incomplet.
- Ne présupposent pas cyniquement que les ministères d'éducation disposant de faibles ressources s'attendent à recevoir des financements pour effectuer leurs opérations (et pour grossir leurs salaires).
- Entament le plus tôt possible des sessions de formation et de renforcement des capacités de leurs homologues locaux et internationaux afin d'étouffer tout potentiel de

rancœur, d'irrespect et de ressentiment qui pourraient brouiller les relations entre enseignants locaux et internationaux.

- Travaillent avec leurs homologues locaux et avec d'autres agences internationales en vue d'élaborer des politiques communes portant sur le mode de rémunération des enseignants. Ces politiques doivent également porter sur la mise en place de systèmes permettant de reconnaître, de valider et d'accepter les activités de formation des enseignants ainsi que la mise à niveau des étudiants et les examens nationaux.
- Déploient davantage d'efforts pour empêcher les agences internationales de débaucher le personnel local.
- S'attendent à ce que, comme il arrive de plus en plus fréquemment, les autorités locales de l'enseignement refusent toute aide qui ne s'aligne pas avec leurs objectifs et leurs projets.
- Précisent dès les premières phases d'intervention dans la période d'après-conflit le rôle de l'UNESCO vis-à-vis du HCR, du PNUD et de l'UNICEF.
- Garantissent que les coûts élevés de la coordination – pour la formation, le transport, la traduction, la photocopie et la communication – soient prévus dans les budgets, à l'instar de toute autre activité humanitaire.

L'importance d'un système éducatif qui parvienne à maintenir même un faible degré de cohésion pendant les périodes de crises extrêmes et souvent longues dépasse, et de loin, le symbolisme de la construction d'une nation. En effet, les enseignants constituent d'habitude le plus grand corps de fonctionnaires civils du gouvernement. Ainsi, un enseignement sans coordination aucune représenterait un grave échec à unir des personnes séparées par l'ethnie, la région ou la religion.

Cet article est extrait de « *Coordinating education during emergencies and reconstruction : challenges and responsibility* » par Marc Sommers, Institut international pour la planification de l'éducation, UNESCO, 2004.

Le texte intégral est disponible sur le site: www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/A245.pdf

Marc Sommers est consultant, chercheur au Centre des études africaines à l'Université de Boston (www.bu.edu/africa) et spécialiste sur la jeunesse en danger auprès de CARE-Etats-Unis et auprès de l'Activité sur l'éducation de base et le soutien à la politique (BEPS). Email: msommers@bu.edu

Camp Shemelba,
Ethiopie



Evaluer l'enseignement en période de crise à Bassorah (Irak)

par Anita Malley et Carl Triplehorn

Dans les zones de conflit, les évaluations qualitatives – qui exigent que l'on soit à l'écoute des jeunes – sont des moyens essentiels d'établir des programmes d'enseignement

Les évaluations de l'enseignement doivent répondre aux besoins de protection des enfants dans le cadre de leurs besoins en matière d'éducation scolaire, programmée ou non. Une connaissance détaillée du bien-être des enfants dans les régions de crise peut sauver des vies et améliorer les programmes d'enseignement. Ainsi, les directeurs dont le temps et le personnel sont limités doivent rechercher un équilibre difficile entre la mise en œuvre du programme et son évaluation, notamment pendant les premières phases de la crise.

L'enseignement constitue une composante essentielle de l'aide humanitaire et de l'assistance à la réintégration. Au cours des mois difficiles qui ont suivi le renversement du gouvernement de Saddam Hussein, l'enseignement a fourni un facteur de stabilité dans la vie des enfants. Ainsi, le début de l'année scolaire en Irak en octobre 2003 a constitué une étape importante dans la reprise d'une vie normale. Alors que l'aide a été d'abord orientée vers les besoins les plus évidents comme les abris, les biens de première nécessité, la sécurité alimentaire et la création de revenus, il est indispensable de tenir compte des besoins spécifiques des enfants, qui ont déjà du mal à apprendre une langue difficile, composer avec un nouveau programme scolaire et vivre une période incertaine d'après conflit.

Les évaluations de la scolarisation et de la protection

L'association Save the Children USA soutient la scolarisation de 50 000 enfants dans la province de Bassorah au sud de l'Irak. Les évaluations effectuées dans le respect et avec la participation des parties prenantes, particulièrement au cours des premiers temps de la crise, ont pu établir un lien de confiance avec les enfants, les collectivités et les responsables au gouvernement. Elles ont également facilité l'élaboration de programmes de développement à long terme.

En juin 2003, Save the Children a effectué une évaluation des besoins urgents dans plusieurs secteurs, dont l'éducation. Ainsi les besoins et les capacités des individus et des collectivités ont-ils été évalués afin de déterminer la nature de la réponse de Save the Children à ces besoins. Outre la santé, l'asile et l'eau, il est apparu que les besoins des enfants au niveau de leur protection, de leur éducation et de leur psychologie sociale n'ont pas été satisfaisants.

Etant donné que les écoles étaient fermées et ne devaient rouvrir qu'en septembre, Save the Children a organisé des camps d'été. En juillet et août 2003, 8 500 enfants dans huit régions ont participé à des camps d'été d'une semaine qui étaient accessibles à tous les enfants sans tenir compte d'éventuelles différences dans le niveau de scolarisation, l'ethnie, la validité ou le statut social. Des enfants des communautés chrétiennes, musulmanes et sabéennes ont participé. Le transport était assuré aux enfants vivant dans des régions lointaines, ainsi que ceux souffrant d'un handicap ou vivant dans les établissements spécialisés.

La priorité était de veiller à ce que les camps d'été offrent aux enfants un lieu sûr et encourageant où ils puissent jouer ensemble. Ainsi, les activités pédagogiques et les récréations comprenaient aussi bien l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul que les sports, la musique et l'art. Une longue expérience a démontré à Save the Children que de telles activités atténuent l'effet psychologique né-

fastes des conflits et préparent les enfants à reprendre le chemin de l'école. Ces derniers ont aussi été préparés à affronter les réalités de l'après-guerre, notamment par une campagne de sensibilisation aux questions de santé, et aux dangers des mines terrestres et des dispositifs non explosés. Lors des cérémonies de clôture, les enfants, les parents et les bénévoles ont organisé des fêtes où de telles questions étaient présentées à la communauté tout entière.

Dans les régions où les camps d'été ont été organisés, Save the Children a partiellement réhabilité les écoles et centres pour jeunes. L'on a réparé les égouts, rétabli l'eau courante, remplacé les portes et fenêtres détruites dans le conflit et repeint les salles de cours mises à sac.

A la rentrée scolaire, Save the Children a décidé que pour atteindre les plus nécessiteux, les activités de soutien



Save the Children-US/Iraq Field Office

devraient se concentrer dans les zones rurales de la province de Bassorah. Cette région, gravement atteinte par la guerre entre l'Irak et l'Iran, a été oubliée par le gouvernement précédent; désormais, elle s'attendait à un retour en masse de réfugiés. Au cours de cette seconde phase de l'évaluation, Save the Children a noté que les établissements scolaires étaient dans une situation lamentable en raison des classes délabrées et des pupitres et tableaux hors d'usage.

Save the Children a accordé la priorité dans son action à 20 écoles primaires et a commencé à organiser des activités en partenariat avec les communautés locales. Ainsi la population locale a-t-elle contribué à maintenir les écoles et la sécurité et à mobiliser les bénévoles pour diriger les campagnes de sensibilisation aux mines et les activités de loisirs. L'association Save the Children, quant à elle, s'est chargée de réhabiliter ou de réparer les écoles et d'assurer les fournitures scolaires, le matériel de sport et de loisirs ainsi que le matériel pédagogique. En collaboration avec l'Institut de formation des enseignants de Bassorah, l'association a mis en place un programme de pédagogie orienté autour des besoins psychosociaux des enfants, des méthodes de discipline alternatives et de l'intégration des compétences de vie dans les matières enseignées. Ce cursus pour la formation des enseignants a été introduit dans 20 écoles et sera adopté dans d'autres écoles l'année prochaine.

En octobre 2003, une évaluation des mesures de sauvegarde en place a identifié plusieurs problèmes. Environ 60% des adolescents dans les zones urbaines de Bassorah abuseraient de médicaments, stupéfiants dont les effets sont moins visibles que ceux de l'alcool. La disponibilité des armes constitue une autre source de préoccupation: la cause de blessures accidentelles, elles sont aussi délibérément utilisées par les enfants dans leurs querelles. Afin de s'attaquer à ces questions, Save the Children a mis en place un projet « hygiène de vie » destiné à éliminer l'usage de drogues et d'armes par les jeunes dans les villes. Des affiches et des livres ont été conçus et le personnel de Save the Children s'est rendu dans 18 collèges et lycées, ainsi que dans des orphelinats, pour y mener des ateliers de sensibilisation aux drogues et aux armes.

L'évaluation a aussi indiqué que les communautés rurales isolées souffraient gravement de l'existence de mines terrestres. La santé et la scolarisation des enfants y sont également très faible. En vue de traiter ce problème, Save the Children a organisé un service d'autocar qui fait des arrêts d'une journée dans les zones rurales

défavorisées, où il offre aux enfants âgés de 9 à 11 ans des jeux et des messages relatifs aux compétences de la vie. Ce projet visait à sensibiliser les enfants aux questions de santé et de sécurité, les avertir au danger posé par les mines et leur donner l'occasion de participer à des activités de loisirs. Affiches, brochures et matériel pédagogique ont été confiés à chaque communauté sur le trajet du car.

Le retour des enfants déplacés

La province de Bassorah est la deuxième destination des réfugiés qui retournent en Irak, notamment ceux en provenance de l'Iran. Le nombre de personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et qui reviennent à Bassorah est tout aussi élevé. Ces deux catégories arrivent dans des régions déjà défavorisées, car elles souffrent d'un manque de logements et de services. Dans plusieurs cas, les réfugiés et les déplacés ont rejoint des familles vulnérables squattant des bâtiments publics sans accès à un logement adéquat.

En avril 2004, Save the Children a effectué un sondage avec le soutien du HCR sur les besoins de réintégration des enfants en âge scolaire retournant d'Iran.

Des données réunies de 153 écoles ont identifié 1 453 étudiants de retour dans les zones ciblées. Les résultats des sondages auprès des écoles ont indiqué que:

- Un nombre considérable d'enfants réfugiés de retour ont du mal à écrire et à comprendre l'arabe, particulièrement s'ils ont été éduqués en farsi et le parlent chez eux.
- La pauvreté empêche plusieurs enfants de retour d'être scolarisés puisqu'ils sont obligés de travailler chez eux ou ailleurs. De même, les familles se déplacent très souvent et certaines sont incapables d'offrir à leurs enfants des uniformes et des fournitures scolaires.
- Le faible approvisionnement en eau des écoles et les installations sanitaires insuffisantes ont eu un effet néfaste sur les enfants de retour.
- Les différences entre les programmes scolaires irakien et irakien ont posé des obstacles à la réintégration des élèves. Par exemple, l'anglais ne figure pas dans le cursus primaire en Iran, mais est enseigné en Irak. Par conséquent, les enfants de retour ont du mal à suivre.
- Bon nombre de personnes de retour et leurs familles n'avaient pas les documents nécessaires pour s'inscrire dans les écoles irakiennes.

Des discussions menées avec de petits groupes d'enfants de retour, conçues pour gagner la confiance des enfants,

ont permis de rassembler des renseignements relatifs à leur expérience de la réintégration. Il était demandé aux enfants de dessiner ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils n'ont pas aimé dans leur nouveau foyer et ensuite d'expliquer leurs dessins. Nombreux sont ceux qui n'ont pu identifier aucun élément qui leur plaise dans leur nouveau foyer. Ainsi, la majorité des dessins montraient des scènes d'Iran, surtout des maisons, des mosquées, des pommiers, des rivières et des montagnes. Beaucoup d'entre eux ont le mal du pays et ne connaissent que très peu l'Irak. De manière inquiétante, plusieurs dessins de l'Irak montraient des avions de guerre, des hélicoptères, des tanks et des soldats d'occupation bombardant ou tirant sur les maisons et les gens. Les explications avancées par les enfants sur leurs dessins révèlent qu'ils perçoivent les militaires comme un danger pour eux, les biens de leurs familles et leur pays. Elles indiquent aussi qu'il est nécessaire de sensibiliser les parents et les enseignants. Que les enfants aient assisté eux-mêmes à ces événements ou qu'ils aient été influencés par les médias ou par leur famille, leurs perceptions sont réelles et devront être abordées dans les programmes à venir.

S'appuyant sur les informations recueillies au cours des sondages, Save the Children œuvre à:

- Assurer des cours supplémentaires d'arabe et d'anglais pour les élèves de retour souffrant d'un retard par rapport à leurs camarades de classe.
- Trouver des solutions pour les élèves qui ne peuvent pas s'inscrire à l'école pour manque de documentation.
- Améliorer l'infrastructure des écoles, notamment les installations sanitaires et l'eau.
- Sensibiliser les enseignants et les parents aux besoins d'intégration psychologique et d'adaptation des enfants.
- Eduquer les enfants sur les mines, les dispositifs non explosés et la sûreté générale.

Programmes ultérieurs et leçons apprises

Tandis que la reconstruction de l'Irak se poursuit, Save the Children continuera à avoir recours aux évaluations pour étendre et développer les activités pédagogiques, réhabiliter les écoles, renforcer les compétences des enseignants et les capacités des comités d'enseignement dans les communautés. L'approche de Save the Children dans les évaluations ultérieures doit être conçue de manière idoine : ainsi, le ressentiment s'accroît chez les populations dont les besoins sont évalués mais qui ne voient pas de services se matérialiser.

Les leçons que Save the Children a tirées de l'Irak sont claires et font écho aux bonnes pratiques déjà connues. Les évaluations qualitatives sont essentielles pour établir des programmes d'enseignement de bonne qualité. De même, les approches globales visant à aider les enfants à réintégrer l'école et la société doivent reconnaître les besoins particuliers des enfants et assu-

rer une assistance adéquate fondée sur les propositions des jeunes eux-mêmes. Si nous n'avions pas établi de mécanisme permettant aux jeunes de se faire entendre, nombre de leurs besoins auraient été négligés. L'évaluation doit figurer à chaque étape des activités, vu son importance dans l'identification et l'évaluation des besoins des enfants en matière de sauvegarde et d'éducation.

Anita Malley dirige le programme de Save the Children en Iraq sur la protection et l'éducation des enfants. Email: amalley@savechildren.org
Carl Triplehorn est spécialiste de l'enseignement en période de crise auprès de Save the Children. Email: ctriplehorn@dc.savechildren.org

Le développement professionnel de l'enseignant et le bien-être des étudiants

par Rebecca Winthrop et Jackie Kirk

Un meilleur soutien au développement professionnel de l'enseignement est vital pendant les périodes d'urgence, les crises chroniques et les premières phases de reconstruction en raison de l'influence considérable que les enseignants peuvent avoir sur le bien-être des étudiants.

Au cours des dix dernières années, les acteurs humanitaires ont tourné leur attention et leurs ressources vers le développement de l'enseignement comme mode d'intervention spécifique visant à atténuer la détresse psychosociale des enfants en temps de guerre. A cet égard, le soutien apporté aux enseignants revêt une importance considérable. En effet, l'importance de l'enseignant dans la vie des enfants augmente largement pendant les conflits armés notamment si ces enfants ont perdu leurs parents ou en ont été séparés et si les parents ne sont plus capables, pour différentes raisons, de subvenir aux besoins de leurs enfants. Le soutien au développement professionnel de l'enseignant est d'autant plus important que le manque sévère d'enseignants signifie très souvent que des adultes et des jeunes n'ayant jamais enseigné auparavant ou n'ayant même pas terminé leurs études sont recrutés comme enseignants.

L'initiative « Bien-être en classe »

Dans une évaluation interne de ses programmes d'enseignement en 2002, le personnel de l'International Rescue Committee, (IRC) a identifié la formation des enseignants comme la plus haute priorité pour améliorer la qualité des programmes¹. A cet égard, l'IRC a lancé son initiative « Bien-être en classe », visant à améliorer le développement des enseignants afin d'assurer le bien-être des étudiants. Des recherches ont été effectuées à

cette fin dans des pays choisis sur les expériences des enseignants et des élèves à l'école et sur leurs perceptions et convictions vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage. Cet article met en exergue les résultats premiers de la recherche entreprise en Ethiopie et en Afghanistan au début de l'année 2004.

L'IRC travaille en Ethiopie depuis 2001, lorsque fut mis en place un programme d'enseignement d'urgence pour les réfugiés érythréens de Kunama fuyant la persécution du gouvernement. Le programme se déroule dans le camp de réfugiés relativement petit de Walanihby dans la vaste et aride région septentrionale de Tigray près de la frontière érythréenne. Pour de nombreux enfants, c'était la première expérience de l'école. Le camp abrite une seule école primaire avec 25 enseignants et environ 800 élèves. En collaboration avec le bureau régional éthiopien pour l'enseignement, l'IRC forme les enseignants, fournit le matériel pédagogique, établit des programmes scolaires, dirige les cantines dans les écoles, mobilise et forme l'Association Parents-Enseignants et implique les jeunes dans des activités de loisirs et d'information. La recherche qui a mené à l'initiative « Bien-être en classe » a été effectuée dans cette école.

L'IRC travaille avec la communauté afghane en exil au Pakistan depuis 1980 et avec le peuple afghan en Afghanistan depuis 1988. L'IRC dirige actuellement six projets d'enseignement en Afghani-

stan, dont un cible les écoles de communauté. Par ailleurs, en étroite collaboration avec les responsables locaux au Ministère de l'éducation, l'IRC encadre l'accès à l'enseignement dans les régions dépourvues d'écoles publiques en état de fonctionner. Ainsi, l'IRC soutient dans trois provinces des cours primaires organisés au sein de la communauté pour plus de 10 000 élèves et tenus dans des maisons particulières ou des édifices collectifs, comme les mosquées. Le cursus national est suivi et le comité mobilise la population pour appuyer l'enseignement, forme les enseignants que désignent les communautés, assure l'enseignement et fournit le matériel pédagogique ainsi que le contrôle et l'évaluation. Le projet porte une attention particulière aux filles, dont des facteurs culturels inhibent très souvent le déplacement, même sur de petites distances, pour se rendre à l'école. Bien que l'IRC bénéficie d'un soutien absolu du Ministère de l'éducation dans ce projet, les écoles de communauté ne font pas partie du système scolaire public et ne reçoivent pas, en conséquence, de soutien direct de la part de l'Etat. La recherche pour l'initiative « Bien-être en classe » a été effectuée dans 20 classes de communauté dans cinq villages des districts de Bagrami et de Charasiab dans la province de Kaboul.

Trois grands thèmes ont émergé de deux études entreprises dans le pays: l'identité de l'enseignant, le bien-être des élèves et la dynamique du genre social. L'article présent aborde des aspects des deux premiers thèmes mentionnés.

L'identité de l'enseignant

Dans les périodes d'urgence, de crise chronique et de reconstruction, la composition du corps enseignant reçoit peu d'attention. Or, il est essentiel de



IRC/Donna Morris

Camp Shemelba,
Ethiopie

comprendre cela si nous voulons mieux préparer ces enseignants à travailler avec les enfants.

Je ne suis pas un 'vrai' enseignant

Une grande proportion des enseignants (92% en Ethiopie et 75% en Afghanistan) ne se considèrent pas comme de vrais enseignants. Plusieurs d'entre eux disent qu'ils n'ont pas choisi de devenir enseignants mais que leurs communautés les ont destinés à ce métier en raison de leur haut niveau d'éducation. Cependant, une fois nommés, les enseignants ont exprimé leur volonté de servir leur communauté et, comme l'a exprimé un enseignant Kunama, « de transmettre aux enfants de ce camp le peu de connaissances que j'ai ». Pour d'autres, l'enseignement n'était qu'un moyen de subvenir aux besoins de leurs familles. Etant donné qu'ils perçoivent leur métier comme un service qu'ils rendent à la communauté et une profession à court terme et non pas comme une vocation qu'ils auraient choisie, plusieurs enseignants n'ont pas confiance dans leur capacité d'être de « vrais » et « bons » enseignants. L'étude a révélé qu'en Ethiopie, la formation des enseignants sur le tas leur a permis d'être efficaces. Ainsi, les outils nouvellement acquis par les enseignants (telle la planification des leçons) leur ont insufflé, selon les propos d'une personne, « l'assurance qu'il fallait pour se tenir devant les élèves ».

Cependant, leur vision de l'enseignant différerait considérablement de leur auto perception. En Ethiopie en particulier, les enseignants sentaient qu'ils ne pouvaient pas devenir de bons enseignants avant de terminer leurs propres études, quelle que soit la formation qu'ils aient reçue au cours de leur travail. Les enseignantes surtout, dont le niveau d'éducation est généralement inférieur à celui des hommes, étaient très conscientes de leurs limites et n'avaient pas confiance dans leurs capacités. En effet, l'auto perception des enseignants joue un rôle important dans tout enseignement qui se veut de qualité et doit ainsi être prise en considération lorsque les programmes de développement professionnel des enseignants sont fixés.

Etre « qualifié autrement »

Bien que les enseignants manquent d'assurance, de compétences professionnelles et d'expérience, il n'en reste pas moins qu'ils sont hautement habilités, dans d'autres domaines, à exercer leur métier. Ainsi, le fait qu'ils appartiennent à la communauté dans laquelle ils enseignent peut souvent constituer une qualification bien plus importante qu'un certificat d'enseignement. En Ethiopie, les enseignants (qui sont eux-mêmes des réfugiés) comprennent tout à fait les aspirations et les mobiles des élèves et de leurs familles et peuvent, dans une certaine mesure au moins, y répondre. Les enseignants renforcent la

manière dont les élèves et leurs parents abordent l'enseignement en insistant sur l'importance d'étudier et de travailler dur maintenant pour en récolter les fruits à l'avenir. Un message aussi cohérent rassure les étudiants et leur confirme qu'ils sont sur « la bonne voie ». L'approche orientée vers l'avenir et relative à l'apprentissage et à la vie est importante pour que les enfants du camp aient espoir dans une vie meilleure et puissent surmonter les dures réalités de leur quotidien en exil. De plus, nombre d'enseignants font montre d'un engagement profond à l'égard des enfants et de la communauté et rendent ainsi visite aux élèves pour les convaincre d'assister à des cours à l'école au lieu de suivre des cours particuliers. Beaucoup d'entre eux estiment qu'ils ont un rôle important dans l'éradication de l'analphabétisme dans leur communauté.

En Afghanistan, être un membre de la communauté représente sans doute la plus haute qualification dont ces enseignants peuvent jouir. Dans plusieurs villages, les filles ont accès à l'enseignement uniquement parce que les cours sont donnés dans les établissements proches de leurs maisons et qu'ils sont dirigés par des enseignants que leurs parents connaissent et auxquels ils font confiance. Les écoles de communauté établies par l'IRC sont adaptées à chaque communauté en matière de normes et selon

la disponibilité des enseignants. Dans quelques communautés, les parents permettent que leurs filles suivent des cours avec un enseignant à condition qu'ils le connaissent bien; dans d'autres communautés, il est obligatoire que les filles soient formées par des enseignantes. Quelques parents permettent aux jeunes garçons et filles d'être dans la même classe alors que d'autres insistent sur la ségrégation. « Oui, [les classes pour les filles] c'est très important pour nous. S'il y avait des garçons ici, nos parents ne nous laisseraient pas venir », dit une jeune fille.

Les enseignants basés dans la communauté transmettent aussi des connaissances culturelles importantes. Les parents s'attendent à ce que les enseignants inculquent aux élèves de bonnes manières et une bonne conduite. Les enseignants, de leur côté, sont conscients d'être des parangons pour leurs élèves et évoquent l'importance de créer un climat de confiance en classe : le contraste est grand avec plusieurs écoles publiques citées dans un rapport récent pour violence affective et physique contre les élèves. Cette différence est probablement due, entre autres, à la taille réduite des classes et aux liens qui unissent enseignants et élèves au sein de la communauté.

La formation psychosociale de l'enseignant

La grande majorité des enseignants ont besoin de soutien lorsqu'ils travaillent avec des enfants qui ont assisté directement ou indirectement à des événements traumatisants tels le déplacement, la mort de proches ou la violence directe. En Ethiopie, comme dans la plupart des programmes d'enseignement du comité, un cours séparé est consacré à « la formation psychosociale des enseignants » dans le cadre d'une pédagogie sur le tas et d'une formation sur la gestion des classes. Le cours couvre des sujets comme le développement de l'enfant, les techniques pour créer un climat de soutien en classe, la manière de communiquer avec les enfants, la manière d'identifier un enfant en détresse dans la classe, quand et comment référer l'enfant à des professionnels psychiatriques ou autres. Les enseignants ont reçu au moins une séance de formation pendant l'exercice de leur métier sur les besoins psychosociaux des enfants.

Dans les entrevues individuelles, les enseignants ont signalé qu'ils ont compris et retenu ce qu'ils avaient appris pendant les cours de formation; en outre, plusieurs ont affirmé avoir pris conscience de différents indicateurs du bien-être des enfants. Cependant, une observation faite en classe a démon-

tré que les enseignants n'étaient pas capables d'intégrer cet apprentissage dans leur pédagogie quotidienne. Les enseignants énoncent à l'intention des enfants d'autres bonnes raisons de venir à l'école – apprendre (selon les propos d'un enseignant) « l'unité, l'amour et la cohésion sociale », la bonne conduite, la santé et l'hygiène, par exemple – mais leur manière d'aborder ces questions consistait généralement à sermonner les élèves sur la nécessité de mener une vie vertueuse et de travailler beaucoup. Bien que cette orientation axée sur le futur soit importante pour les élèves, ils ont besoin de connaître une atmosphère de classe dans laquelle ils pourraient développer des compétences comme l'amitié et la cohésion sociale.

La recherche indique qu'insister sur les besoins psychosociaux des enfants à travers un ensemble indépendant de séances pourrait ne pas constituer une approche effective. Bien que les séances assurent des outils concrets pour l'enseignement en classe, en pratique elles sont isolées de la compréhension des enseignants et de leur application des compétences pédagogiques générales et de gestion de la classe. Existe aussi le risque d'insister de façon exagérée sur le sujet, ce qui amènerait quelques enseignants à croire que la formation leur permet de résoudre les problèmes des enfants alors qu'elle n'a jamais été conçue à cet effet. Une meilleure approche consisterait à intégrer les concepts psychosociaux, sans leur donner ce qualificatif, dans la pédagogie, la planification des leçons et la formation relative à la gestion des classes. L'accent ne serait plus alors placé sur un ensemble particulier « de compétences de vie » mais plutôt sur les outils nécessaires pour être de bons enseignants et pour créer des « classes réhabilitées ». De même, il est important d'insister davantage sur la compréhension culturelle que les enseignants ont déjà de leurs élèves comme membres de la même communauté.

L'approche fondée sur le cours / module indépendant comme moyen d'assurer la formation psychosociale de l'enseignant se retrouve dans plusieurs programmes d'enseignement en période de crise. Tirant cependant des leçons de cette recherche, l'IRC cherche désormais à intégrer des concepts psychosociaux et des compétences dans toutes les formations pédagogiques et relatives au contenu des cours.

Le bien-être de l'étudiant

Il est unanimement reconnu que les interventions pédagogiques peuvent promouvoir le bien-être de diverses manières, par exemple en créant une

structure normalisante, en offrant l'occasion de traiter les expériences récentes dans un environnement sûr et en inculquant des informations indispensables à la survie. Les résultats initiaux de cette étude ont mis en exergue quelques facteurs supplémentaires.

En Ethiopie, 77% des étudiants interrogés ont déclaré que l'aspect de l'école qu'ils préféraient était l'apprentissage et l'acquisition de connaissances. Le processus d'apprentissage en lui-même et l'acquisition de connaissances permettraient aux étudiants d'en tirer des avantages sociaux et individuels qu'ils estiment importants : « éradiquer l'analphabétisme dans notre tribu » ou comme l'a dit un étudiant, devenir « un homme sage ». Ces étudiants savent aussi que la scolarisation leur permettra de réaliser ces objectifs et cette assurance revêt pour eux une grande importance. Il semblerait que les enfants tirent un avantage psychologique considérable du fait de savoir qu'ils pourront à l'avenir aider à subvenir aux besoins de leurs familles. Et ils perçoivent la possibilité de devenir eux-mêmes des enseignants comme un moyen de parvenir à ce but. En effet, 78% des enfants ont indiqué qu'ils voudraient devenir des enseignants, pour des raisons financières – « pour élever ma famille et subvenir à ses besoins » – et en raison du rôle que jouent les enseignants dans le développement de leur communauté.

En Afghanistan, l'étude a révélé l'importance du statut d'écolier ou d'élève pour les enfants interrogés ainsi que l'importance d'être reconnus comme tels par la communauté. Pour ces enfants, l'apparence physique est une manière dont les membres de la communauté les identifient comme élèves et beaucoup d'entre eux ont parlé spontanément et avec force détails de leurs uniformes scolaires et de leurs habits de tous les jours.

Les effets

L'initiative « Bien-être en classe » lancée par l'IRC ne vise pas uniquement à améliorer l'élaboration de politiques et de programmes à court et à moyen terme, mais aussi à approfondir à long terme notre manière de penser vis-à-vis des enfants, des enseignants, de la scolarisation, de leur bien-être et de leur protection. Les programmes de l'IRC en Ethiopie et en Afghanistan ont déjà commencé à appliquer des programmes de développement centrés davantage sur les enseignants, y compris la définition des objectifs de développement de l'enseignant ainsi que les outils et les processus d'auto évaluation. Il existe d'autres implications pour l'IRC et autres

agences et gouvernements soutenant l'enseignement dans des circonstances humanitaires :

- Les programmes de développement des enseignants devraient incorporer davantage les expériences, motivations et aspirations des enseignants. Les présupposés sur lesquels les programmes de formation ont été établis devraient être révisés et de nouvelles manières de soutenir le développement professionnel à long terme des enseignants devraient être créées.
- Dans les régions qui souffrent d'une carence sévère en enseignants, les enseignants n'ayant pas obtenu leur certificat d'enseignement mais jouissant de « qualifications de remplacement » devraient être officiellement reconnus. Ceci est très important pour favoriser l'accès à l'enseignement dans les premières phases de reconstruction, comme en Afghanistan.
- La formation destinée à inculquer aux enseignants une compréhens-

sion des besoins psychosociaux des élèves, souvent abordée dans des cours ou modules séparés, devrait être intégrée dans des sessions de formation générale sur la méthodologie de l'enseignement.

- La formation devrait insister sur le fait d'être un bon enseignant pour tous les étudiants et non plus sur le terme « psychosocial ».
- L'importance de la scolarisation, de l'apprentissage et de l'acquisition de connaissances pour les étudiants devrait être reconnue lors de la préparation d'interventions en matière d'enseignement dans ces contextes.
- Une recherche plus poussée est nécessaire au niveau des formes les plus efficaces et adéquates du développement de l'enseignant, pour le bien-être de l'étudiant en période d'urgence, de crise chronique et pendant les premiers temps de la reconstruction.

Rebecca Winthrop est consultante technique en matière d'éducation auprès de l'Unité de la protection et du développement des jeunes à l'IRC. (www.theirc.org) Email: rebeccaw@theirc.org

Jackie Kirk est chargée de recherche dans le cadre de l'initiative « Bien-être en classe », soutenue par l'IRC, et chercheure adjointe au centre de l'UNESCO, Université d'Ulster. Elle est également chargée de recherche au centre McGill de recherche et d'enseignement sur les femmes. Email: jackie.kirk@mail.mcgill.ca

Voir aussi l'article par Jackie Kirk et Rebecca Winthrop sur « Les enseignants à la maison et la scolarisation des filles en Afghanistan » dans id21 Insights, septembre 2004 : www.id21.org/insights/insights-ed03/insights-issued03-art04.html

1. L'IRC a géré au cours des cinq dernières années plus de 60 programmes éducatifs dans 20 pays en guerre.

Abandonner l'éducation traditionnelle

par Lyndsay Bird

L'enseignement dans les situations d'urgence est encore traité comme une mesure de secours malgré une reconnaissance croissante que l'éducation est bien plutôt une activité de développement que de secours.

Il y a encore dix ans de cela, « l'école en boîte » était une approche « taille unique » qui tenait peu compte des facteurs contextuels que l'offre éducative doit respecter. Depuis lors, quelles leçons ont été apprises et appliquées à partir des expériences, des pratiques et de la littérature considérables dont nous disposons aujourd'hui?

Au cours de la crise du Rwanda en 1994-1996, les agences ayant entrepris des activités pédagogiques voulaient parvenir à des résultats rapides. Ainsi, l'insistance de ces agences sur la mise en oeuvre immédiate en tout contexte a-t-elle été représentée par l' « école en boîte », un concept développé par l'UNESCO en Somalie¹ afin d'assurer

un ensemble de matériel de base pour les trois premières classes primaires. Ce matériel comblait effectivement une certaine lacune, mais les manuels pédagogiques ont été perçus comme une « insulte » (selon un enseignant Rwandais) aux éducateurs expérimentés dans les camps de Tanzanie et de la République Démocratique du Congo. Il est vite devenu clair que les solides boîtes bleues contenant le matériel étaient plus utiles que leur contenu.

Bien que certaines agences préfèrent toujours la facilité et l'accessibilité de l'approche prête-à-monter, les stratégies plus récentes utilisées par les prestataires de l'éducation d'urgence prennent en considération le contexte pédagogique et social des réfugiés ou des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Les programmes scolaires sont typiquement basés sur du matériel utilisé avant la crise (et adapté aux nouvelles circonstances, si besoin est). Lorsque cela s'avère possible, le matériel scolaire est acheté localement en vue d'aider l'économie nationale.

Cependant, malgré le progrès réalisé vers l'élaboration de programmes tenant davantage compte des contextes spécifiques, un certain nombre de questions critiques qui datent du milieu des années 90 n'ont pas encore été abordées en profondeur.

Ecole primaire Ghamdan, Bagdad, Irak (avec les contenus d'une 'école-en-boîte' d'UNICEF).



Les populations locales souffrent toujours. Bien que seule une petite partie des budgets alloués aux réfugiés soit dépensée sur l'éducation, des sommes encore plus réduites sont allouées au soutien de l'enseignement des populations d'accueil voisines. Et malgré une volonté récemment accrue de la part des agences d'aider la population locale de même que les réfugiés, une disparité considérable persiste. Ce problème est largement dû à des divisions entre les agences humanitaires et de développement et parfois entre le personnel de secours et de développement au sein d'une même agence.

L'éducation formelle n'est pas une panacée. Les recherches que j'ai effectuées dans les camps de réfugiés au Congo et au Burundi démontrent que pour les réfugiés, l'éducation formelle ne constitue pas le moyen le plus efficace d'instaurer la paix. Ils percevaient les mécanismes informels – comme la radio et autres formes de communication verbale – comme étant beaucoup plus efficaces. Vu les effets considérables de tout ceci sur l'instauration de la paix dans les écoles et les communautés, les éducateurs à la paix doivent revoir les mécanismes qui encouragent l'instauration de la paix.

Devrions-nous promouvoir les pédagogies occidentales? Plusieurs agences encouragent les approches d'apprentissage créatif et les mécanismes novateurs dont certains sont peu adaptés aux enfants qu'ils ciblent. Ces approches et mécanismes sont rarement évalués au niveau de leur applicabilité, de leur rentabilité et de leur contexte culturel. L'inclusion de sujets supplémentaires – typiquement le VIH/Sida, les compétences de vie et l'éducation à la paix – accablent les enseignants qui se débattent déjà avec un programme scolaire surchargé. Il faut à cet égard réviser la manière dont ces sujets sont inculqués.

Il est possible d'avoir recours aux nouvelles technologies. Bien que l'UNESCO encourage les moyens de communication électroniques et l'utilisation des satellites dans l'enseignement à distance, l'usage d'Internet pendant et après les conflits n'a pas encore été pleinement exploré. Un projet novateur entrepris en Tanzanie souligne les possibilités à cet égard. Les habitants de la ville de Kasulu et les réfugiés burundais du camp voisin de Mtabila ont accès à Internet par satellite en utilisant les ordinateurs alimentés par l'énergie solaire. Les réfugiés apprécient cette occasion de maintenir des liens avec leur famille et leurs amis au Burundi et de recevoir des informations fiables concernant la situation dans leur pays. Leur seule

critique était que les usagers étaient trop nombreux par rapport au nombre restreint d'ordinateurs!

La collecte et l'analyse de données. Les recherches que j'ai menées au Rwanda et en République Démocratique du Congo ont révélé que beaucoup de données et d'informations statistiques ont été collectées mais n'ont pas été suffisamment utilisées dans le cadre d'analyses systématiques une fois les programmes établis. Des évaluations rapides effectuées au tout début d'un programme d'urgence ne sont souvent pas entièrement inclusives de même qu'elles sont disparates et ont rarement recours à des formats standardisés.

Pour plusieurs donateurs et directeurs d'agence – dont plusieurs ont uniquement des connaissances en matière de gestion – l'enseignement ne bénéficie pas encore de la priorité dans les situations d'urgence. Certaines agences considèrent que l'enseignement ne peut ni ne doit être établi au début d'une urgence, et la fourniture des biens de première nécessité constitue leur seule priorité. De même, la règle du partenariat avec la population locale est largement délaissée: ce sont les priorités des agences qui l'emportent.

Mon expérience dans la région des Grands lacs, en conjonction avec une évaluation récente de l'enseignement dans la période d'après-guerre en Afghanistan, en Bosnie, au Cambodge et au Rwanda, indique que:

- L'enseignement doit être une priorité pour les donateurs et les agences d'assistance dans les situations d'urgence. Ceci implique l'élaboration d'accords exécutoires entre les donateurs et les agences au plus haut niveau.
- Les politiques régionales devraient être établies au niveau du gouvernement et des agences afin que les enfants déplacés et réfugiés aient accès à l'enseignement.
- Le cursus de tout programme d'enseignement offert devrait être contrôlé pour éviter toute mauvaise influence sur le contenu ou la pédagogie qui pourrait envenimer la situation.
- La créativité de la communauté devrait être encouragée: les partenariats (et les contrats, le cas échéant) entre les communautés et les agences devraient être développés en vue d'assurer une participation réelle de la part de la communauté.

- Il est nécessaire d'envisager la création d'un «Passeport éducatif» qui permettrait aux personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et aux réfugiés de traverser les frontières, confiants que leur éducation sera reconnue.²

Seul le gouvernement norvégien s'est engagé à faire figurer l'enseignement parmi ses quatre priorités pour le financement des situations d'urgence. Et jusqu'à ce que les donateurs et les agences humanitaires accordent la priorité à l'éducation, ce domaine continuera à recevoir des fonds insuffisants dans les situations d'urgence et sera réduit à une activité de secours plutôt qu'une activité de développement.

Lyndsay Bird est doctorante à l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres et consultante à temps partiel en éducation. Elle est l'auteur de Surviving School: Education for Rwandan Refugees 1994-1996, UNESCO IIEP, 2003 (www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Rwanda_ss.pdf), et de Post-conflict Education: A Review of Literature and CFBT Experience, Centre des enseignants britanniques: (www.cfbt.com/research/projects/postconflict.pdf) (1,3 MB). Email: lyndsaybird@raha.com lyndsaybird@hotmail.com

1. Une évaluation de leur utilisation en Somalie, effectuée par Eric Eversmann, est disponible sur le site: http://web.mit.edu/cis/www/migration/pubs/mellon/_somalia.html

2. Voir page 30.

Pouvez-vous nous aider?

Pour le moment, les fonds dont nous disposons ne suffisent pas à faire de cette édition française de *Forced Migration Review* une publication permanente. Si vous pouvez nous suggérer des bailleurs de fonds possibles, veuillez contacter l'équipe de rédaction.

**Courriel: fmr@qeh.ox.ac.uk
Tel: +44 1865 280700**

Construire citoyenneté et compétences de vie

par Margaret Sinclair

Alors que les déplacés sont abrités (d'aucuns diraient "entreposés") dans des camps gigantesques, il est légitime de se demander si suffisamment d'efforts sont consentis pour les aider à acquérir une vie et des compétences de vie susceptibles de créer un avenir fondé sur la réconciliation, les droits de l'homme et la gouvernance démocratique.

Trop souvent, la question de l'éducation dans les situations d'urgence et les premières étapes de la reconstruction se ramenaient à de simples paroles en l'air. Les donateurs étaient ravis de voir des enfants assis tout simplement en face de leur professeur et du tableau, en train d'annoncer des leçons ou de prendre des notes en préparation aux examens. Mais récemment, nous assistons à une prise de conscience accrue quant à la nécessité pour l'éducation dans les situations d'urgence d'apporter les "compétences de vie" essentielles à la survie.

L'éducation est indispensable pour aider les enfants et les jeunes touchés par les conflits à vivre une vie normale et pour les préparer à atteindre l'âge adulte dans ce que nous espérons être un environnement de paix. Les enfants exposés à la violence et aux agressions dès leur plus jeune âge doivent acquérir les compétences de vie et les valeurs fondamentales pour pouvoir développer le sens du respect mutuel et se débarrasser des préjugés contre les autres groupes ethniques ou religieux.

Les crises sont porteuses de nombreux risques sanitaires, à commencer par le déplacement vers des camps insalubres et bondés et jusqu'aux relations sexuelles non désirées et sans protection avec des personnes atteintes de VIH/Sida. Cela sans compter les dangers des mines terrestres ou du matériel non explosé. L'environnement peut également être endommagé en raison des pratiques des réfugiés qui abattent tous les arbres autour d'un camp pour faire des abris ou brûler du bois.

Les programmes d'enseignement des bonnes pratiques dans les situations d'urgence doivent garantir que les écoles et les programmes d'enseignement non formel incluent dans leurs activités de tels éléments, souvent négligés dans les programmes traditionnels ou traités de manière formaliste sans grande influence sur le comportement des enfants ou des adultes.

Tous les enfants touchés par des situations d'urgence doivent être formés au règlement des conflits, à la tolérance, aux droits de l'homme et à la citoyenneté ainsi qu'aux relations salubres. Comme c'est souvent le cas pour l'éducation dans les situations d'urgence, ces sujets ne concernent pas uniquement les réfugiés, personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ou non migrants pris dans la tourmente de la guerre, mais s'avèrent simplement plus nécessaires ici qu'ailleurs, en raison de la situation de crise. Le temps est venu pour les enseignants dans les situations d'urgence de reconnaître l'importance de ces sujets et de les aborder de manière cohérente et intégrée. Cela passe par un changement de nos priorités, par la nécessité de s'entendre sur les objectifs communs en matière d'éducation et de trouver du temps pour l'apprentissage structuré de l'écoute active, la communication bilatérale, le règlement collectif de problèmes, l'empathie, les capacités de refus, la négociation et la médiation et leur application aux questions de la vie courante tels les conflits et la santé. Ces objectifs sont très différents de la mémorisation des connaissances et sous-tendent des objectifs cognitifs de niveau plus élevé ainsi qu'un développement social et affectif. Ils requièrent des approches d'apprentissage fondées sur l'expérience, qui conviennent à chaque tranche d'âge et dans lesquelles les étudiants entreprennent des activités stimulantes simples et dont ils discutent, par la suite, les implications sur le plan de la paix, de la citoyenneté, des comportements et des relations saines. Le rôle du professeur n'est pas celui d'une autorité chargée de donner la "bonne" réponse mais celui de catalyseur des discussions dans les classes. Les activités ludiques et les simulations de règlement de problèmes, ainsi que les jeux de rôle et le fait d'endosser de nouvelles personnalités en relation avec les objectifs considérés, constituent les approches les plus efficaces.

Leçons tirées des programmes de VIH/Sida basés sur les compétences de vie

Une attention particulière doit être accordée à l'éducation basée sur les compétences afin de protéger les jeunes du VIH/Sida - une menace grave dans plusieurs situations où conflits et déplacement ont ébranlé les structures sociales de protection. Aborder la question du Sida n'est pas chose aisée. Comme les parents désapprouvent tout enseignement explicite ayant trait à des questions sexuelles, il est nécessaire d'entamer un dialogue patient avec les membres de la communauté pour trouver un moyen d'aborder ce sujet qui tienne compte des préoccupations locales. Il ne suffit pas d'évoquer les faits biologiques, même si ces derniers doivent être répétés systématiquement et les idées erronées dissipées.

Pour changer les comportements, il faudra construire toute une gamme de compétences de vie, allant des rapports non violents et de l'assurance dans les comportements lorsqu'on explique son point de vue, jusqu'aux négociations et à la gestion des conflits. Ces attitudes doivent être pratiquées à travers des jeux de rôle répétés suggérant différentes façons de dire "non" à un rapport sexuel non désiré ou sans protection. L'évaluation des initiatives relatives au VIH/Sida a démontré qu'il est possible de changer les comportements en offrant des occasions de prendre la parole avec assurance et de travailler ses compétences de négociation et ses capacités de refus en lieu sûr.

L'éducation sur le VIH/Sida en Afrique de l'Est et du Sud

Une étude menée par l'UNICEF a établi que l'éducation portant sur les compétences de vie et le VIH/Sida a été introduite par plusieurs pays dans leur programme scolaire dans le cadre de diverses matières. Toutefois, les professeurs dans leur majorité se sont sentis mal à l'aise dans le domaine de l'enseignement expérimental et sont revenus à la méthode des dictées et des prises de notes. Les sujets délicats (par exemple, les relations sexuelles et l'utilisation du préservatif) étaient évités pour des motifs religieux ou par souci du professeur de conserver son emploi. Les compétences de vie n'étaient ni examinées ni même inscrites sur l'emploi du temps,

si bien que de nombreuses leçons n'étaient pas données. L'éducation au sujet du Sida se limitait souvent à une seule leçon, donnée sous forme de faits biomédicaux à être appris et contrôlés par des professeurs qui avaient du mal à aborder ce sujet. L'on n'appliquait tout bonnement pas les principes émis par Onusida et conseillant que les étudiants répètent des arguments probants concernant différentes raisons de ne pas aller en boîte et se saouler (un préambule aux relations sexuelles) ou d'éviter les rapports sexuels sans préservatif.

Ces méthodes sont, en effet, employées dans les programmes non formels d'éducation au VIH/Sida mais à petite échelle, en même temps que l'éducation entre pairs assurée par des animateurs qualifiés. Un exemple: Même dans la ville d'Ituri (en RDC), déchirée par la guerre, « nous avons sept jeunes animateurs très actifs, associés aux stations de radio FM bénévoles pour jeunes, réitérent sans cesse les messages avec la musique, dans le langage des jeunes, et essaient de rencontrer chacun des adolescents au moins une fois (en petits groupes) et de les intéresser par le savoir et le changement d'attitude... » (Barry Sessnan, communication privée).

Les recherches ont montré que l'éducation au VIH/Sida fondée sur les compétences et enseignée en tant que matière indépendante par différents professeurs a plus de chances d'induire un changement de comportement chez les étudiants adolescents que si elle est intégrée à titre subordonné dans une "matière porteuse" ou encore insérée dans chacune des différentes matières.

Les mêmes principes s'appliquent à l'éducation, à la paix et au règlement pacifique des conflits, à la protection des droits de la femme et des enfants, à la mobilisation des concitoyens pour résoudre les problèmes écologiques, pour apprendre à rendre l'action des comités efficace ou pour participer à l'organisation d'élections libres et équitables. Des compétences identiques sont introduites dans les programmes pour apprendre aux jeunes comment résister aux pressions de leurs pairs pour prendre de la drogue ou s'impliquer dans d'autres activités antisociales ou dangereuses.

Tâches à accomplir

Une question essentielle est de savoir s'il faut essayer d'intégrer ces messages dans les programmes scolaires ordinaires ou soutenir la mise en place de programmes spéciaux. L'intégration est difficile lorsque les professeurs

n'ont ni le niveau d'expérience ni l'éducation requises, surtout lorsque le système d'enseignement est axé sur les examens qui, à leur tour, portent sur la théorie plutôt que sur des problèmes d'actualité. Il est clair qu'enrichir les programmes scolaires avec des messages axés sur la santé et la paix et des pratiques de compétences de vie suppose des ressources supplémentaires sous forme de temps supplémentaire alloué à l'enseignement et de frais de démarrage pour la formation.

Beaucoup reste à faire si l'on cherche à promouvoir la culture de la paix, de la lutte contre le VIH/Sida, des droits de l'homme, de la citoyenneté et des valeurs, tant sous forme de matière indépendante que sous la forme d'un supplément affecté à une "matière porteuse" déjà en place. Les agences et organisations s'occupant d'éducation dans les situations d'urgence sont appelées à conjuguer leurs efforts en vue d'examiner la possibilité de recours aux cadres et aux programmes scolaires adéquats tant dans les différentes classes que pour l'enseignement non formel et les ateliers de travail. Alors qu'il semble impossible de parvenir à un accord sur le contenu et la méthodologie, il serait utile de partager le matériel, les expériences et les bonnes pratiques dans l'enseignement des compétences de vie.

L'enseignement de la citoyenneté est indispensable dans les pays en situation de post-conflit où aussi bien les enfants que les adultes ont besoin de comprendre les accords de paix, les arrangements constitutionnels et les lois nationales. L'éducation à la paix, au respect des droits de l'homme, à la citoyenneté active et aux comportements sains est possible mais difficile. Les éducateurs doivent y mettre du leur et mobiliser toutes les ressources disponibles pour la mise en oeuvre du programme en vue d'atteindre une influence tangible et durable sur les attitudes, les valeurs morales et les comportements.

L'enseignement des compétences de vie aux populations déplacées suppose:

- Une identification des ressources humaines pour les recherches participatives de démarrage, les études de faisabilité et la création d'un consensus entre les parties prenantes.
- Un engagement politique solide et une déclaration de vision.
- La création d'une équipe-noyau d'éducateurs engagés aux compétences avérées en matière d'éducation expérientielle et de formation des enseignants.
- La création ou l'adaptation d'un curriculum unifié cohérent et adapté aux différentes tranches d'âges pour développer les compétences,

idées, attitudes et valeurs qui contribuent aux objectifs de la coexistence, y compris l'hygiène préventive.

- La nécessité de prévoir un cours par semaine pour des leçons expérientielles axées notamment sur ces objectifs.
- L'introduction de chapitres/cours de soutien dans le cadre des matières principales déjà en place.
- Une révision des manuels scolaires pour en éliminer les parties nuisibles et y introduire de nouvelles méthodes pour apprendre à coexister.
- L'expansion progressive des réseaux d'écoles associatives et autres établissements et programmes d'enseignement (enseignement préscolaire, professionnel, non formel et supérieur) pour assurer une couverture globale sans pour autant que la qualité ne s'en ressent.
- L'organisation d'ateliers sur la résolution des conflits/ les compétences de vie / la citoyenneté pour les enseignants en fonction ou stagiaires.
- Des approches du genre "école globale" et "communauté globale", incluant des ateliers non formels pour les jeunes et les adultes et des réseaux multiples de communication.
- La recherche, le contrôle, l'évaluation et l'échange du savoir et des leçons apprises entre les agences.

Margaret Sinclair travaille dans le domaine de l'éducation dans les situations d'urgence depuis les années 1980. Elle a dirigé le Département d'éducation du HCR entre 1993 et 1998 et a lancé le programme pilote du HCR pour l'éducation à la paix et aux compétences de vie. Elle a ensuite travaillé comme consultante auprès d'ONG et de l'UNESCO sur l'éducation dans les situations d'urgence. Email: ma.sinclair@gmail.com

Mme Sinclair est l'auteure de *Planifier l'éducation pendant et après les situations d'urgence*, publié par l'Institut international de planification de l'éducation (UNESCO), dont la version intégrale est disponible sur le site: www.unesco.org/iiep/PDF/Fund73.pdf, et de *Apprendre à vivre ensemble: développer les compétences, les valeurs et les attitudes pour le 21^e siècle* publié par le Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (www.ibe.unesco.org).

Enseignement accéléré pour les personnes incapables de retourner à l'école

par Christine Capacci Carneal et Anne Ullman McLaughlin

La plupart des programmes d'enseignement accéléré se rapportent à des initiatives de « rattrapage » visant à aider les jeunes non scolarisés à intégrer l'école. Mais qu'advient-il lorsque les adultes suivent et terminent les cours d'enseignement accéléré?

Catholic Relief Services (CRS) a initié le programme d'enseignement accéléré en l'an 2002 dans les provinces de Kapisa et Parwan, situées au nord-est de l'Afghanistan. Le programme vise à assurer des l'enseignement de base aux jeunes et aux femmes des régions rurales dont l'éducation reste inachevée en raison de la guerre, de la pauvreté ou des contraintes culturelles. Le programme permet aux participants de condenser une classe entière en 6 mois ou moins. Les apprenants les plus jeunes reçoivent le soutien nécessaire pour réintégrer le système scolaire alors que les plus âgés apprennent à lire, à écrire et à compter dans l'espoir qu'ils pourront ensuite transmettre leur savoir à d'autres apprenants en devenant des professeurs informels. Une fois leur remise à niveau accomplie, les participants les plus jeunes intègrent le système afghan d'enseignement formel. Les conflits ayant perturbé l'enseignement pendant une longue période, l'on voit souvent des femmes d'une trentaine d'années ou plus suivre des cours d'enseignement accéléré côte à côte avec des enfants de 10 ans.

La plupart des cours ont lieu dans les espaces offerts par la communauté, dans les maisons privées ou dans les mosquées. Là où l'on constatait jadis un refus conservateur à ce que les filles assistent aux cours, il est désormais unanimement reconnu que l'enseignement accéléré leur est d'une grande utilité. Le père d'une des participantes s'est adressé ainsi à notre équipe de travail : « Je n'ai jamais pensé que ma fille pourrait réaliser quoi que ce soit. Mais la voilà aujourd'hui capable de lire et d'écrire. Soyez les bienvenus dans notre village. »

Les systèmes d'enseignement communautaire (CLS) constituent un plan complémentaire qui a été lancé pour pourvoir aux besoins des femmes âgées. En effet, après avoir complété le programme d'enseignement accéléré, celles-ci ne peuvent pas poursuivre le cursus en s'inscrivant à l'école. Les systèmes d'enseignement communau-

taire ont été conçus pour améliorer les structures communautaires qui appuient le projet d'enseignement accéléré en répondant aux besoins identifiés par les femmes âgées dans le cadre de groupes féminins inédits. Le système répond à leur volonté de conserver et de promouvoir leur savoir nouvellement acquis en matière de lecture, d'écriture et de calcul et d'encadrer l'enseignement de leurs enfants.

Sayida, mère de 6 enfants et âgée de 35 ans, se souvient : « J'avais 15 ans lorsque je me suis mariée. Je n'avais jamais mis les pieds dans une école parce que ma famille était incapable de couvrir les frais de scolarisation. Personnellement, je pense qu'il n'est jamais trop tard pour apprendre. Ma fille aînée va à l'école. Elle est en septième. Moi aussi je suis en septième. Il est vraiment bien de pouvoir s'entraider. »

Les groupes de femmes encadrés par le projet CLS rassemblent celles qui ont complété le programme d'enseignement accéléré et d'autres membres de la communauté qui s'intéressent à l'enseignement. Grâce

au soutien de CRS et de son partenaire, chargé de la mise en application, les femmes provenant de différents villages peuvent à présent se retrouver pour définir des objectifs personnels et développer les plans relatifs aux initiatives de développement de la communauté.

Pendant les premières sessions de formation aux compétences de direction, les membres des groupes féminins ont cité l'électricité, l'enseignement préscolaire, la santé maternelle et infantile, l'eau salubre, l'emploi et la formation professionnelle parmi leurs priorités. Elles ont choisi de commencer par l'enseignement préscolaire pour accorder aux mères l'occasion de participer au projet d'enseignement accéléré et de préparer les jeunes enfants aux opportunités d'éducation ultérieures. Le lancement de l'enseignement préscolaire aussi bien que le choix de l'équipe de travail était participatif. Les femmes ont discuté du meilleur type d'enseignement préscolaire à la lumière du contexte et des fonds disponibles. Etant donné que l'enseignement préscolaire soutenu par le gouvernement est appelé Kodakistan ("Etat des enfants"), les femmes ont décidé de désigner l'enseignement communautaire préscolaire par l'appellation plus discret de Otak-e-Kodak (« Chambre d'enfants »).

La formation et le matériel de travail des femmes désignées pour diriger les cours préscolaires ont été accordés grâce au soutien de Save the Children

Kapisa, Afghanistan



aux Etats-Unis et de l'UNICEF. Chacune des 18 classes préscolaires, dirigée par deux enseignants, ouvre ses portes 6 jours par semaine pour une durée de 3 heures. L'un des enseignants doit être instruit, tandis que l'autre est souvent une grand-mère qui n'a jamais été à l'école. Les grands-mères ont été des apprenties enthousiastes et s'occupent actuellement de transmettre aux apprenants leur savoir en matière de traditions et de folklore.

Notre expérience a montré que l'enseignement accéléré peut être une stratégie reliant l'enseignement dans le cadre d'interventions d'urgence aux efforts intégrés de développement à long terme. Le défi consiste à permettre aux femmes qui ont maîtrisé la lecture, l'écriture et le calcul, ainsi que les compétences de la vie courante dans un cours d'enseignement accéléré, de devenir des leaders communautaires en Afghanistan. En effet, ce processus exige un changement important au niveau du comportement et des normes culturelles. Catholic Relief Services a constaté que tout appui à l'enseignement communautaire constitue un point de départ prometteur pour fonder des réseaux locaux liés aux opportunités d'enseignement régional et national. Le projet des systèmes d'enseignement communautaire était nécessaire à l'enseignement accéléré dans la mesure où il aide les femmes âgées à identifier les démarches ultérieures qui leur permettront d'améliorer leur vie et celle de leurs familles au sein de la communauté. Le projet des systèmes d'enseignement communautaire et les activités préscolaires ont fourni aux femmes le moyen de parfaire leur savoir en matière de lecture, d'écriture et de calcul et de mieux aider leurs enfants tout au long de leur scolarité. Enfin, elles ont retrouvé la confiance dans leurs capacités et ont réalisé qu'elles étaient des membres influents et compétents de la communauté.

Parmi les raisons de la réussite du projet :

- Une planification souple et capable de refléter les besoins naissants des communautés et des bénéficiaires pendant le processus de mise en application.
- Une volonté de comprendre, de prévoir et de répondre aux besoins locaux.
- Un engagement de haut niveau de la part des membres du projet et des partenaires.
- La coordination et la création de réseaux : le CRS a travaillé avec diverses parties prenantes pour échanger les expériences et les leçons acquises¹.

Les étapes à venir

L'équipe de travail du CRS/Afghanistan doit réfléchir ensemble et créer des liens avec les représentants na-



Anne Ullman McLaughlin

Kapisa, Afghanistan

tionaux et régionaux, ainsi que les donateurs, pour plaider en faveur d'interventions qui complètent le travail des groupes féminins. Les femmes nouvellement alphabétisées sont bien placées pour suivre une formation d'agents de santé au sein de la communauté. De petites bibliothèques de village sont mises en place pour permettre aux personnes nouvellement alphabétisées de poursuivre la lecture et d'acquiescer de nouveaux concepts. Il serait précoce d'entamer le travail avec la communauté sur des questions de genre ou de droits des femmes. Toutefois, l'enseignement accéléré aura moins d'impact si ces questions ne sont pas abordées régulièrement avec tous les membres de la communauté, y compris les hommes. Le CRS/Afghanistan respecte les normes culturelles du pays, ce qui lui vaut le respect et contribue à la réussite du projet. Toutefois, comme le changement au niveau des comportements est en partie le fruit du projet d'enseignement accéléré, il est important de concevoir, de préparer et de discuter avec Catholic Relief Services et l'équipe de travail de l'agence partenaire toutes les stratégies visant à briser les tabous. Le CRS/Afghanistan est bien placé pour le faire : avec ses partenaires, un dialogue continu a été créé avec les hommes, notamment à travers les cours d'enseignement accéléré pour hommes et garçons. Dans un village donné, bien que le soutien vise en premier lieu les femmes et les filles, les garçons et les hommes en profitent également.

Les groupes de femmes peuvent faciliter le passage des filles des cours d'enseignement accéléré vers les écoles formelles. Nombre d'apprenantes et leurs familles craignent de se rendre dans les écoles gouvernementales éloignées, bien que certaines écoles

soient en cours de construction à proximité des communautés. Les groupes de femmes peuvent encadrer un système qui sécurise le trajet des filles et préserve leur réputation. Ils peuvent également continuer d'expliquer aux communautés la raison pour laquelle les filles doivent poursuivre leur enseignement.

Il est évident que les participants concernés par ces projets sont en train d'apprendre et d'acquiescer une confiance dans leurs compétences. Il est impératif de continuer sur cette lancée et d'aider les groupes ruraux à réaliser l'objectif du développement individuel et collectif.

Christine Capacci Carneal, anciennement conseillère à l'enseignement technique auprès de CRS travaille actuellement avec USAID en Asie et au Proche-Orient.

Email: ccapacci-carneal@usaid.gov.

Anne Ullman McLaughlin, anciennement conseillère à l'enseignement en Afghanistan auprès de CRS travaille actuellement pour le projet du CRS sur le contrôle des programmes d'enseignement en Asie du Sud-est.
Email: annecrs@laopdr.com

Pour davantage de renseignements concernant le soutien accordé par CRS à l'éducation en Afghanistan, veuillez consulter : www.catholicrelief.org/our_work/where_we_work/overseas/asia/afghanistan/education.cfm

1. Outre les autorités d'éducation nationale et régionale, il s'agit du Bureau international de la migration d'USAID, de Caritas Italiana et Caritas Norvège, de la Banque asiatique pour le développement, de Save the Children/Etats-Unis, de l'UNICEF, de l'université de Massachusetts au Centre Amherst pour l'enseignement international et des groupes de femmes aux Etats-Unis.

Programmes d'éducation à la paix: comment et pourquoi

par Pamela Baxter et Vick Ikobwa

Pamela Baxter analyse l'importance des programmes d'éducation à la paix tandis que Vick Ikobwa présente la méthodologie et les leçons dégagées du programme d'éducation à la paix établi par le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et le Réseau Inter-agences d'éducation d'urgence (INEE) dans les pays d'Afrique de l'Est et de la Corne de l'Afrique.

Pourquoi?

Pourquoi mener à bien des programmes d'éducation à la paix alors que tant d'autres besoins se font ressentir? Parce qu'un bon programme d'éducation à la paix permet une réflexion efficace sur certains sujets matériels et sociaux auxquels il faut trouver des solutions, tout comme il contribue à développer des attitudes constructives concernant la vie dans une communauté.

Le terme « éducation à la paix » peut couvrir nombre de domaines, depuis l'intercession jusqu'à la réforme juridique et depuis l'enseignement de base jusqu'à la justice sociale. Il est généralement convenu qu'il existe une différence entre l'éducation à la paix et la consolidation de la paix. L'éducation à la paix est en effet une tentative visant à changer le comportement des individus; la consolidation de la paix, quant à elle, comprend la justice sociale et économique (ainsi que la réforme juridique si nécessaire). Toutes deux cherchent à concrétiser les droits de l'homme.

De nombreuses initiatives largement disponibles s'articulent autour de l'intercession, s'adressant aussi bien aux dirigeants qu'à la communauté dans sa globalité. Ces programmes sont généralement « fondés sur les droits », c'est-à-dire qu'ils se basent sur la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et s'en inspirent pour introduire les changements qui s'imposent. Bien que ces programmes expliquent souvent les éléments constructifs nécessaires à la paix, ils ne créent pas nécessairement un environnement d'enseignement propice à l'exploration de ces éléments.

Il existe des groupes remarquables de théâtre, d'art et de musique qui assurent des programmes réfléchis et interactifs. Néanmoins, il s'agit là surtout

de programmes de plaidoyer qui sensibilisent à des concepts généralement inclus dans l'éducation à la paix mais n'apprennent pas aux communautés le **moyen** de parvenir à un comportement constructif.

Parmi ces programmes-là qui prévoient un curriculum ou un curriculum de soutien (pour l'éducation formelle ou non formelle), nombreux sont ceux qui comptent sur un enseignant capable d'acquérir les compétences et les attitudes requises sans structure d'assistance. L'enseignant est ensuite appelé à transmettre ces nouvelles compétences et attitudes aux apprenants. L'acquisition par l'enseignant de telles compétences est un processus vital. Contrairement à l'enseignement d'un sujet classique (où il suffit de posséder le contenu), les programmes d'éducation à la paix, s'ils sont appelés à réussir, exigent que l'enseignant maîtrise véritablement toutes les compétences, connaissances, valeurs et attitudes intrinsèques à l'éducation à la paix.

Toutefois, dans une situation d'urgence ou durant une période de reconstruction, la simple acquisition par l'enseignant des compétences est insuffisante. Il serait ainsi surprenant que la majorité des enseignants soit entièrement formée et capable d'appliquer un programme d'enseignement ouvert et flexible. En outre, les apprenants éprouvent dans ce cas des besoins spéciaux. La réponse la plus efficace à cette situation demeure la planification et la formation idoines.

Un programme sensible aux paramètres suivants - des enseignants insuffisamment formés, un cursus rigide et les besoins spécifiques des apprenants - exige un curriculum structuré où les concepts se construisent peu à peu, par accréation, et où l'enseignement fondé sur les droits de l'homme constitue le principe clé. C'est ainsi que les principes des droits de l'homme se

traduisent en méthodologie portant sur la méthode d'enseignement du programme. Ceci est souvent appelé « apprentissage par activité » ou « apprentissage par la découverte ». L'évaluation doit, par conséquent, porter non seulement sur les acquis mais également sur le matériel et la méthodologie de l'apprentissage fondé sur les droits.

Une intervention portant sur l'éducation à la paix est susceptible de transmettre les compétences et les valeurs associées à ce type d'apprentissage. Il permettra aussi aux apprenants de s'entraîner à l'exercice de ces compétences et les aidera à en découvrir les avantages par eux-mêmes afin de « posséder » psychologiquement les compétences et les comportements. Pour que la viabilité du programme soit assurée, il est essentiel qu'il s'agisse non pas d'une initiative isolée mais plutôt structurée et durable. Nul ne peut acquérir un ensemble de comportements d'un seul coup ; et, si ces programmes conçus pour changer et développer les comportements sont destinés à réussir, ils doivent être fondés sur la pratique et se perpétuer par le même biais.

Comment?

Le programme d'éducation à la paix, appliqué conjointement par le Réseau Inter-agences d'éducation d'urgence (INEE- voir page ??), représente une approche fondée sur les droits et relevant à la fois de l'enseignement formel et non formel (au sein de la communauté), conçu pour promouvoir les compétences fondatrices de comportements positifs et constructifs pour la paix, la prévention et la minimisation des conflits. Dans les pays d'Afrique de l'Est et de la Corne de l'Afrique, le programme d'éducation à la paix est actif tant au niveau de l'école qu'à celui de la communauté.

Dans le cadre du **programme scolaire formel**, la structure du curriculum qui cible les huit premières années de scolarisation est conçue pour répondre au développement psychologique et éthique de l'enfant. Cette structure est centrée sur l'activité, encourage la participation, et se fonde sur les jeux, les activités et les discussions qui en découlent. La plupart des activités suivent une approche exploratrice de l'enseignement articulée autour de la question suivante : « Que se passe-t-il

quand/si ... ». Ces activités permettent aux enfants de « faire la paix » à travers des expériences pédagogiques concrètes, à l'intérieur comme à l'extérieur des salles de cours. Une leçon par semaine est consacrée à l'éducation à la paix. Dans les camps de réfugiés de Kakuma et Dadaab (au Kenya), des leçons plus avancées sont proposées aux apprenants âgés entre 8 et 10 ans. Dans certains camps de réfugiés en Ouganda, les programmes d'éducation à la paix se tiennent après les cours. Le matériel prévoit des leçons et des structures détaillées permettant à l'enseignant de se concentrer sur la compréhension de l'objectif et de la structure de la leçon et de faire en sorte que la méthodologie reflète la dimension de l'activité concernant l'apprentissage fondé sur les droits.

Les programmes mis en oeuvre au sein de la communauté sont appliqués à travers des ateliers pour adultes et jeunes non scolarisés dans les zones qui accueillent des réfugiés et des personnes rapatriées. Les ateliers de travail concernant l'éducation à la paix sont structurés et se répartissent sur 12 séances de 3 heures chacune. Il est très important d'aborder le programme communautaire de la même manière structurée que le programme d'enseignement formel puisque les compétences et les concepts sont complémentaires et se renforcent. Comme dans le cas du programme scolaire, la méthodologie est fondée sur les droits et il est essentiel que les animateurs comprennent les principes de l'enseignement fondé sur les droits et qu'ils les intègrent à leur propre méthodologie. Puisque le programme se fonde sur les compétences de la vie courante des adultes participants, il est d'abord orienté vers la discussion. Les ateliers de travail, quant à eux, constituent un véhicule important pour introduire la discussion autour de la paix et du comportement affilié dans le discours public. Les ateliers de travail sont ouverts à tous les membres de la communauté; chaque groupe comprend 25 participants. Le programme d'éducation à la paix suppose que si chaque participant recrute 10 personnes qu'il connaît, 20% au moins de la population dans les communautés où le programme est appliqué sera touchée.

Le programme est appliqué dans plus de 13 pays (mais n'est pas partout financé par le HCR). A Dadaab et Kakuma, environ 35 000 garçons et 14 000 filles suivent des cours hebdomadaires à l'école primaire. Plus de 2 700 apprenants dans le cycle secondaire suivent aussi des cours hebdomadaires (bien que 340 seulement soient des filles). En Ouganda, où 63 écoles appliquent le programme, plus de 11 000 garçons et 5 000 filles reçoivent des leçons hebdomadaires. En RDC, plus de 9 000 enfants suivent ces leçons. Les enseignants ont été formés au Kenya, en Ouganda, en RDC, en Ethiopie, en

Erythrée, en Somalie et récemment dans le sud du Soudan. Pour ce qui est du programme (communautaire) non formel, au mois de juin 2004, le nombre de diplômés au Kenya avait atteint 2 600 personnes et l'on souligne pour la première fois une égalité entre les genres. Dans les autres pays d'Afrique de l'Est et de la Corne de l'Afrique, plus de 13 000 membres de la communauté ont reçu leur diplôme après avoir suivi le programme, la formation des enseignants et des animateurs ayant été assurée tout au long de l'année.

Plusieurs leçons ont été tirées de ce programme :

- La réussite d'un programme orienté vers un processus, à l'instar de l'éducation à la paix, nécessite le renforcement par les adultes au niveau de leur communauté des compétences, attitudes et valeurs acquises par les enfants à l'école. Il s'agit de promouvoir le lien entre les programmes scolaires et communautaires à travers des réunions et des sessions de formation conjointes.
- La paix est la responsabilité de tous les habitants d'une communauté donnée. Au lieu de centrer la formation sur un groupe de personnes (considérées comme étant les maîtres de l'opinion), il serait préférable de cibler tous les enfants à l'école et d'intégrer des participants volontaires au programme communautaire (ce qui permet d'orienter l'approche depuis la base vers le sommet).
- La formation des enseignants et des animateurs est essentielle. Le programme ne peut être efficace si le matériel est simplement remis aux enseignants sans formation adéquate.
- Il faut développer la capacité des réfugiés expérimentés à assumer un rôle de formation dans le cadre du programme pour assurer le partage des savoirs locaux et pour promouvoir l'appropriation communautaire du programme. Nombre de diplômés ont créé des « comités de la paix » pour minimiser et résoudre les conflits intercommunautaires (actuellement incorporés dans les programmes généraux de sécurité dans les camps) et ont mis en place des groupes de jeunes qui cherchent à promouvoir la paix constructive à travers des événements sportifs et culturels. Le programme de l'éducation à la paix assure aux diplômés des « cours de remise à niveau » ad hoc ; toutefois, faute de ressources, un suivi plus structuré demeure impossible.
- Les partenariats inter-agences sont capables d'élargir l'étendue du programme - surtout pour atteindre les communautés de réfugiés et les communautés provenant de leur pays d'origine où les restrictions dues au mandat auraient posé problème. Cela s'applique au partenariat entre le HCR et le Service de

Secours Catholique qui a permis d'étendre l'éducation à la paix aux camps de réfugiés au Kenya comme dans des zones désignées au sud du Soudan (où le Service de Secours Catholique est actif).

Les évaluations externes du programme mis en oeuvre au Kenya ont conduit à des commentaires constructifs concernant la gestion et l'application. Les problèmes de gestion n'ont pas vraiment été réglés ; le programme manque continuellement de financement malgré son très grand succès au sein des communautés. Les propositions concernant le contenu et la formation, émises lors de l'évaluation, sont incorporées dans le matériel révisé et les activités de formation croissantes sur le terrain. En 2004, le HCR et l'UNESCO ont développé un partenariat de travail pour répondre aux propositions portant sur le contenu, pour élargir l'étendue du programme et pour faire en sorte qu'il réponde aux situations prévalant dans les pays en développement et les pays sortant de la guerre. Ce partenariat devrait - si le financement le permet - garantir la réplique du programme (non seulement du matériel) dans les pays les moins avancés. Des demandes ont déjà été avancées pour l'adapter au Proche-Orient, à l'Afghanistan, aux îles du Pacifique (l'Indonésie, les îles Salomon et Fidji) ainsi qu'aux pays du Sud-Est Asiatique. Malheureusement, cela ne peut réussir qu'à travers l'engagement des donateurs à un programme qui, de par sa nature, exige une main d'œuvre intensive et impose un rythme relativement lent dans son développement et son exécution.

Si une fraction des sommes dépensées à travers le monde sur les conflits pouvait être allouée aux programmes concernant la paix, comme le programme d'éducation à la paix établi par le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés et le Réseau inter-agences pour l'éducation d'urgence, on pourrait instaurer un avenir de paix et d'espoir parmi les communautés de réfugiés ainsi que dans les pays émergents de la guerre partout dans le monde.

Pamela Baxter est la coordinatrice de l'éducation à la paix au sein du HCR et la conseillère technique supérieure à la paix et aux droits de l'homme à l'UNESCO. Email: Baxter@unhcr.ch et/ou p.Baxter@unesco.org.

Vick Ikobwa est la conseillère régionale à l'éducation à la paix, HCR, Centre de soutien régional, Nairobi. Email: ikobwa@unhcr.ch

Marc Sommers, 'Peace education and refugee youth', mars 2001
http://www.hri.ca/children/refugees/unhcr_peaced.pdf

Le guide du Réseau inter-agences d'éducation d'urgence sur les bonnes pratiques concernant l'éducation à la paix: www.inesite.org/edcon/peace.asp

Documentation et coordination

par Atle Hetland

Dans le FMR 18, Jeff Crisp a demandé: « Pourquoi en savons-nous si peu sur les réfugiés? Comment pouvons-nous en savoir plus? » L'article aborde ces questions dans le domaine de l'éducation et notamment l'éducation des réfugiés afghans au Pakistan.

L'aide humanitaire est traditionnellement perçue comme une activité logistique et pratique: l'on accorde en conséquence peu d'attention au besoin d'analyse. Cependant, cet état de choses est en train de changer. Le Haut Commissariat pour les réfugiés, l'UNESCO et d'autres organismes ont commencé à réunir des exemples de bonne pratique sur le terrain dans le domaine de l'éducation des réfugiés. En effet, il est encourageant de voir que l'Unité d'éducation du HCR a lancé en 2004 une série de réunions régionales sur la documentation, la discussion et l'échange d'expériences.¹

La plupart des 170 000 élèves afghans qui habitent dans les camps de réfugiés au Pakistan sont inscrits dans des écoles primaires. Environ 6 000 enseignants travaillent dans des centaines d'écoles dans les camps, dirigées surtout par les ONG internationales alors que les écoles secondaires sont dirigées par le gouvernement du Pakistan et par le Comité international pour le secours (IRC). La plus grande partie du financement est assurée par le HCR avec des contributions des ONG et des donateurs bilatéraux. En plus, il existe, ou il existait, beaucoup d'écoles urbaines autosuffisantes. Au cours des trois dernières années, deux millions et demi de réfugiés afghans sont retournés du Pakistan en Afghanistan mais plus d'un million de réfugiés vivent encore dans les camps et un demi-million dans les zones urbaines.

Lorsque j'ai commencé à travailler dans le domaine de l'éducation des réfugiés au Pakistan, en 2000, l'une de mes premières surprises était de constater l'absence de statistiques et d'autres données sur les adultes, les adolescents et les enfants. A ma connaissance, au cours des cinq dernières années il n'y a eu qu'une seule évaluation indépendante d'envergure concernant l'éducation des réfugiés.² Plusieurs ONG au Pakistan possèdent des informations

considérables mais disparates et qui ne sont pas toujours collectées de manière identique. Malheureusement, les évaluations indépendantes manquent énormément.

Il m'était également surprenant de constater l'absence d'organe professionnel de coordination. Les partenaires partageaient certaines informations mais agissaient de manière indépendante. Les activités étaient supervisées par des donateurs mais cette supervision était souvent administrative et accordait peu d'attention aux questions importantes. Le Comité d'éducation de l'Agence de coordination pour le secours afghan (ACBAR) (3) souffrait de pénuries en matière de financement pérenne et de personnel professionnel et ne pouvait pas, par conséquent, jouer le rôle significatif espéré. Le bureau de l'UNESCO au Pakistan a assuré certains intrants professionnels et a encouragé l'échange et la coordination d'informations, mais plusieurs organisations, individus et pratiques étaient déjà tellement ancrés dans leur mode d'action que rien n'a changé. Ainsi, un organe professionnel de coordination est indispensable, même à ce stade avancé de l'ère des réfugiés afghans, et pourrait être dirigé par un consortium d'organisations internationales, d'ONG et d'experts et d'institutions dans le domaine de l'éducation en Afghanistan et au Pakistan.

Les partenaires appréciaient aussi toute coopération plus étroite. Ces initiatives étaient illustrées par l'action de l'UNICEF avec le Comité d'éducation de ACBAR et de l'UNESCO avec la GTZ, d'autres organisations des Nations Unies et des ONG - actions visant à développer une base de données relative aux 5 000 enseignants afghans. Cette base de données a été remise au Ministère afghan de l'éducation en 2003 mais elle n'a pas encore été pleinement utilisée en raison surtout de l'administration surchargée dans

un pays en cours de reconstruction et de l'absence d'initiatives de la part des organisations pertinentes des Nations Unies. Le HCR utilise actuellement cette démarche comme modèle à répliquer dans le sud du Soudan.

Nous qui travaillons dans le secteur de l'éducation des réfugiés devons être professionnels dans notre action et faire tout notre possible pour apprendre aussi tout au long de ce processus. Il nous faut donc :

- Encourager les agences des Nations Unies spécialisées dans le domaine de l'éducation (comme l'UNESCO, l'UNICEF et l'OIT) à travailler étroitement avec les principaux partenaires afin de soutenir le HCR dans la planification et les évaluations.
- Préconiser la collecte, la dissémination et l'analyse des informations dans des formats accessibles et investir pour augmenter la capacité à effectuer cette démarche.
- Impliquer les institutions d'éducation et de recherche ainsi que les individus idoines provenant de domaines extra pédagogiques afin d'effectuer des études et des sessions d'éducation.
- Améliorer la capacité du personnel dans les domaines de la documentation, de l'analyse et de l'apprentissage continu.

Atle Hetland est consultant international en éducation qui a travaillé pendant quatre ans avec le secteur de l'éducation des réfugiés afghans au Pakistan.

Email: atlehetland@yahoo.com

1. INSPIRE (Partenariats stratégiques novateurs dans l'éducation des réfugiés) a tenu des réunions au Ghana et au Kenya en 2004 et compte tenir d'autres réunions en 2005, y compris une réunion avec des pédagogues travaillant au Kenya, en Iran et en Afghanistan. Pour toute information, contacter Nemias Temporal: temporal@unhcr.ch

2. Evaluation of GTZ/ Basic Education for Afghan Refugees (BEFARE) in Pakistan, juin 2002, HCR Genève. Pour tout détail, contacter Eva Marion Johannessen: em-johan@online.no ou S B Ekanayake: ekanyake92@hotmail.com

3. voir www.acbar.org

Il est temps de ne plus négliger l'enseignement post-primaire

par Tim Brown

Priver les communautés déplacées d'enseignement post-primaire lors de conflits prolongés, c'est les priver de leaders potentiels et les spolier d'un avenir meilleur.

Lorsque les fonds alloués à l'éducation des déplacés sont réduits, c'est l'enseignement post-primaire (EPP) qui en pâtit au premier chef. En voici quelques conséquences:

- Dans les camps de Dadaab au Kenya, les restrictions budgétaires ont réduit le nombre d'élèves admis au secondaire. On estime que le nombre de personnes contraintes d'abandonner leurs études à la fin du primaire passera de 2 000 à 10 000 en cinq ans. La tension due à l'accroissement du nombre de jeunes sans emploi et découragés pourrait donc dégénérer en situation de violence.
- Au Pakistan, la suspension en 1995 du soutien international accordé aux établissements d'études secondaires pour réfugiés afghans a obligé nombre d'entre eux à fermer leurs portes. Les chances de générer les ressources humaines qualifiées dont l'Afghanistan a terriblement besoin aujourd'hui sont ainsi gravement diminuées.
- En Ouganda, vers la fin des années 1990, la concurrence devenait de plus en plus acharnée sur un nombre toujours décroissant de bourses pour l'enseignement secondaire. Pour améliorer leur niveau - et leur chance de se voir accorder une bourse - certains réfugiés soudanais redoublaient à plusieurs reprises la dernière année du primaire. Les enseignants remarquaient que les filles étaient victimes de harcèlement et que certaines finissaient par abandonner l'école, à cause de la présence de ces garçons qui dépassent de loin la moyenne d'âge.

Les jeunes réfugiés sont à un âge critique: leurs besoins immédiats de protection et d'aide psychosociale sont énormes, et il est essentiel pour eux d'acquérir des compétences de base pour pouvoir survivre. Si la chance de s'instruire leur est offerte, ils ne risqueront pas aussi facilement de se laisser prendre au piège du recrutement militaire ou des abus sexuels. De plus, ces jeunes ont besoin de passer à l'âge adulte en se préparant à leurs responsabilités futures qui consistent à reconstruire une société pacifique. Les jeunes femmes, en particulier, doivent accéder à l'enseignement secondaire pour devenir enseignantes, voire fournir des modèles susceptibles de

motiver davantage de filles à entrer à l'école.

Les réfugiés tiennent à l'enseignement post-primaire (EPP) et vont parfois jusqu'à vendre leurs rations alimentaires afin de rassembler les fonds nécessaires pour inscrire leurs enfants au secondaire. Toutefois, les donateurs - emportés par la ruée globale vers l'éducation primaire universelle - sont souvent aveugles aux conséquences éventuelles de l'absence de soutien de leur part. Les créneaux budgétaires disponibles pour le financement des programmes d'EPP sont difficiles à déterminer et les donateurs semblent se demander si l'EPP pour les réfugiés relève de l'assistance à court terme ou du développement à long terme, si elle doit se faire dans le pays d'asile ou dans le pays d'origine et si elle répond aux droits des individus ou aux besoins de la communauté.

Les dilemmes du financement sont exacerbés par le fait que l'EPP - sous forme d'enseignement post-scolaire, d'enseignement scolaire officiel ou de formation professionnelle - est coûteuse. Les donateurs doivent savoir s'ils préfèrent distribuer les fonds de manière éparsée en veillant à ne pas porter atteinte à la qualité ou plutôt se concentrer sur une catégorie donnée de réfugiés capables de gravir les échelons de l'éducation et, en définitive, d'aider leurs communautés en leur qualité de professionnels et de dirigeants.

Les approches peu coûteuses sont un moyen de composer avec les fonds limités disponibles. Elle peuvent englober des établissements d'enseignement secondaire qui se prennent eux-mêmes en charge, le soutien des capacités des institutions locales, des bourses couvrant une partie des coûts et l'éducation non formelle, à l'instar des campagnes de prise de conscience sur le thème du VIH/Sida. Les écoles locales contribuent à la promotion des compétences des réfugiés mais requièrent, dans le même temps, un soutien et une accréditation de l'extérieur. Les collèges et lycées locaux utilisent les moyens du bord et les ressources disponibles, mais les réfugiés pourraient avoir besoin d'un nombre plus grand de salles de classes pour que leur éducation soit plus pertinente. Les bourses partielles permettent de distribuer les fonds sur une gamme plus étendue de bénéficiaires et

d'encourager les initiatives des réfugiés - mais il est important de s'assurer que les élèves peuvent garder le niveau.

Les agences travaillant dans le domaine de l'EPP doivent oeuvrer en vue de résoudre les difficultés relatives à l'identification et au choix des bénéficiaires. Il est indispensable de:

- Distinguer les réfugiés vraiment nécessaires de ceux qui prétendent être dans le besoin.
- Lutter en faveur de l'égalité des genres et prendre des mesures anti-discriminatoires pour aider les filles, sans susciter de réactions adverses et sans exercer trop de pressions sur les élèves filles pour réussir.
- Accorder la priorité aux réfugiés à besoins spéciaux.
- Récompenser les étudiants réfugiés qui font montre de réussite et d'engagement.
- Garantir que les réfugiés des zones urbaines et des camps pourront en bénéficier sur un même pied d'égalité.
- Permettre aux populations locales, dans la mesure du possible, de profiter du soutien à l'éducation des réfugiés: cela pourrait supposer l'habilitation des autorités locales chargées d'éducation et la contribution aux coûts supplémentaires encourus lorsque ces populations offrent l'éducation aux personnes déplacées.

Des recherches plus poussées pourraient nous aider à mieux comprendre l'importance de l'EPP pour les jeunes gens déplacés et à améliorer les moyens utilisés pour leur fournir cet enseignement. En outre, les donateurs doivent prendre davantage conscience de l'importance de cette étape cruciale de l'éducation.

Tim Brown est l'un des pionniers dans la création de la Fondation for the Refugee Education Trust, fondation indépendante établie par le HCR en 2000 en vue de répondre aux besoins en EPP des réfugiés. Tim Brown représentait la Fondation au sein du Groupe d'action sur les normes minimales de l'éducation dans les situations d'urgence relevant du Réseau inter-agences pour l'éducation d'urgence (INEE), durant la phase de recherche d'un consensus sur les normes à adopter. Il est actuellement membre de l'Equipe de travail sur les adolescents et les jeunes relevant également du dit Réseau. Email: brownunhcr@yahoo.com

Réduire le déséquilibre entre les genres dans les écoles secondaires pour réfugiés

par Catherine Howgego Mugisha

Beaucoup moins de filles que de garçons vont à l'école dans les camps de réfugiés. A mesure qu'avance le niveau d'éducation, le taux de participation féminine va décroissant, entraînant un sérieux déséquilibre entre les genres dans les établissements d'enseignement secondaire pour réfugiés.

Situé sur la rive du Nil dans le nord-ouest de l'Ouganda, le camp de Rhino accueille près de 26 000 réfugiés, qui proviennent dans leur majorité du Sud du Soudan. Le camp est composé de zones résidentielles éparpillées sur une superficie de 225 km², entre lesquelles s'intercalent les terres agricoles que cultivent les réfugiés. Le camp dispose d'une seule école secondaire.

Dans le camp de Rhino, les campagnes de sensibilisation et les stratégies pratiques (construction de toilettes séparées et d'installations sanitaires, fourniture d'équipements sanitaires et de savon, introduction par le PAM ou Programme alimentaire mondial de pensions alimentaires scolaires dans le camp) sont autant de facteurs qui ont contribué à l'augmentation du taux de participation féminine à l'enseignement secondaire. Le déséquilibre entre les genres demeure, cependant, considérable. Dans l'école secondaire du camp de Rhino, 15% seulement des élèves sont des filles, dont la plupart sont inscrites dans les classes les plus élémentaires. Les réfugiés évoquent un grand nombre de problèmes, de défis et de préoccupations qui persistent, entravant leur accès ou encore celui de leurs enfants à l'école secondaire.

"Nous habitons trop loin de l'école pour que notre fille fasse le trajet tous les jours."

Seulement quelques élèves habitent à une distance acceptable de l'unique école secondaire du camp. Car aller à l'école à pied est tout simplement une perte de temps et d'énergie pour beaucoup de filles. Une solution serait d'assurer un logement à l'école même aux étudiantes, ou alors un terrain où les élèves pourraient se construire des maisons provisoires, ce qui supposerait, au préalable, d'assurer aux jeunes filles le savoir-faire en matière

de construction ou de mobiliser la communauté pour leur construire des résidences ou des dortoirs.

Les rumeurs selon lesquelles des jeunes gens nantis viendraient à l'école pour draguer les filles ont amené certains parents à interdire à leurs filles de se rendre aux cours. Il s'avère cependant difficile d'assurer une supervision féminine adéquate: en effet, rares sont les femmes réfugiées qualifiées qui acceptent de rester travailler dans le camp. Il faudrait leur fournir une formation et des mobiles qui les incitent à rester, d'autant que le personnel féminin est essentiel en termes de soutien et de conseil, en tant qu'exemple potentiel pour les garçons et les filles, sans compter son aptitude à contribuer au changement d'attitude de la communauté vis-à-vis de l'éducation des filles.

"Qui va faire les travaux de ménage si ma fille se rend à l'école?"

En général, les jeunes élèves filles dans le camp de Rhino ont trois fois plus de tâches à accomplir chez elles (ménage et soins apportés à des membres de la famille) que leurs frères. Souvent ces activités font qu'elles arrivent en retard à l'école, trop fatiguées pour étudier, ou qu'elles sèchent les cours. Bien que les campagnes de sensibilisation réussissent d'habitude à entraîner une prise de conscience quant à ces problèmes, les détails pratiques – tel le manque de crèches ou de garderies – montrent que la situation tend à demeurer inchangée. Cela dit, encourager la communauté de réfugiés à rétablir les réseaux de soutien pour s'entraider dans des tâches telle la garde d'enfants, de personnes malades ou âgées pourrait permettre à davantage de jeunes de se rendre à l'école. Cela est d'autant plus important dans le cas des jeunes mères célibataires, car tout tend à établir une corrélation positive et indéniable entre

une mère éduquée et la santé de sa famille.

"Comment vais-je payer la scolarité si je ne travaille pas?"

Le besoin de gagner de l'argent pour payer les frais de scolarité figure parmi les nombreux facteurs évoqués ayant des répercussions sur la participation tant masculine que féminine à l'enseignement secondaire. Aussi n'était-il pas surprenant d'apprendre que 94% des élèves interviewés prenaient également part à des activités génératrices de revenus (dont 32% de filles et 18% de garçons à titre quotidien). Tous reconnaissaient que ces activités empiétaient sur leur participation scolaire et leur capacité à étudier. Près de 40% des filles interrogées travaillaient dans la production d'alcool, une activité qui suppose qu'elles veillent très tard. Il est donc nécessaire d'initier ces jeunes femmes en particulier à d'autres savoirs capables de leur générer des revenus sans toutefois empiéter sur leur éducation.

Bien qu'elles constituent le principal soutien de leur famille, très rares sont les élèves filles du camp de Rhino qui peuvent disposer librement de l'argent qu'elles ont gagné. La majorité d'entre elles remettent immédiatement leurs revenus à leurs aînés, ce qui explique que l'argent est rarement disponible pour payer la scolarité des filles. Dans plusieurs écoles de réfugiés situées au nord de l'Ouganda, le Service jésuite des réfugiés (JRS) a introduit un plan de contribution aux frais de scolarité des filles. Les critères de sélection incluent le besoin financier (soit les filles sans parent ou tuteur capable de générer un revenu) et la participation régulière aux cours. Selon ce plan, les filles scolarisées du camp de Rhino doivent payer quelque 3\$ (soit 25% de leur scolarité) par trimestre. Les premiers résultats montrent que cette action positive a été une vraie réussite.¹

Nombre d'élèves du camp de Rhino ont abandonné leurs études secondaires pour participer à des stages de formation professionnelle à court terme, organisés dans d'autres parties du camp. La formation professionnelle est, certes, importante, mais les jeunes réfugiés ne doivent pas être contraints de choisir entre

l'enseignement secondaire et la formation professionnelle. Car tout comme les métiers de menuisier, de maçon et de tailleur sont importants, ceux de médecin, d'ingénieur et de professeur – qui requièrent une éducation secondaire – le sont également. Introduire certaines activités qui génèrent des revenus dans les programmes scolaires ne contribuera pas seulement à inculquer aux élèves un nouveau savoir-faire pour survivre et à leur apporter des revenus mais pourrait tout autant aider à générer des ressources financières pour l'achat de fournitures scolaires et pour la scolarité des élèves. Néanmoins, il faudrait veiller à ce que ces activités ne renforcent pas les contraintes imposées par les rôles de genre traditionnels.

“Ma sœur n'est pas autorisée à aller à l'école. Mes parents ont peur de la voir fréquenter d'autres tribus, et de ne pas obtenir un bon douaire lorsqu'elle se mariera.”

Les pratiques culturelles (tels le mariage forcé et le paiement d'une somme par un homme à la famille de son épouse) sont souvent évoquées pour expliquer pourquoi de nombreuses réfugiées sont privées d'éducation secondaire. Dans plusieurs cas, les réfugiés extrêmement pauvres ont forcé leurs filles à accepter un mariage précoce en vue d'obtenir ce douaire, réglé par l'époux. De même, nombreux étaient les parents d'élèves garçons qui cherchaient à économiser en vue de payer le montant dû par leur fils à la famille de sa future épouse et se souciaient moins de payer leur scolarité. Il n'y a pas de solution facile à ce problème. Les campagnes de sensibilisation et de conscientisation ont pu faire quelque chose et les responsables du camp signalent que ces pratiques sont en passe de disparaître. En attendant, les pratiques culturelles traditionnelles doivent faire l'objet de discussions avec la communauté de réfugiés lorsqu'on cherche à concevoir des campagnes visant à venir à bout de la discrimination entre les genres et à réduire le déséquilibre entre les genres en matière d'éducation.

“Ils [les garçons] m'insultent et essaient de m'embrasser. Alors je n'arrive plus à me concentrer et je me sens déprimée.”

Presque toutes les filles interrogées (90%) signalent avoir été tant harcelées par leurs camarades mâles que leurs



études en ont souffert. Ces transgressions – aussi bien la drague que le harcèlement sexuel – résultent d'une attitude culturelle négative vis-à-vis de l'éducation des filles et de la concurrence acharnée sur un nombre décroissant de bourses scolaires. Bien qu'on n'ait signalé jusqu'à ce jour aucun cas d'une fille abandonnant l'école pour cause de harcèlement, il n'en demeure pas moins que leur amour-propre et leur niveau scolaire en pâtissent. L'existence de femmes qui présentent une image positive et l'inclusion de garçons dans les ateliers de sensibilisation pourraient aider à surmonter de telles attitudes négatives.

Recommandations

Les mentalités ne peuvent être changées du jour au lendemain. Les stratégies de sensibilisation et de conscientisation n'auront d'impact véritable qu'à long terme et doivent, par conséquent, être assorties de stratégies pratiques appropriées pour réduire le déséquilibre entre les genres à court terme.

- Les campagnes de sensibilisation doivent être basées sur des recherches approfondies sur les genres (menées de préférence par un spécialiste des genres) pour comprendre le déséquilibre entre garçons et filles en matière d'éducation, en prenant en considération les différentes cultures et traditions qui coexistent dans le camp de réfugiés.
- Les problèmes qui surgissent doivent être discutés dans des groupes séparés d'hommes et de femmes (y compris des jeunes) de manière participative et en tenant compte des genres en vue de générer des solutions.
- Les professeurs et la direction de l'école doivent être intégrés dans la campagne de sensibilisation et être

disponibles pour donner des conseils aux jeunes réfugiés ayant des difficultés à accéder à l'éducation.

- Des mesures positives visant les filles incapables de payer leur scolarité doivent être adoptées.
- Il faudrait employer des femmes au sein du corps enseignant, sachant que des motivations pourraient être requises à cette fin.
- Il faudrait, dans le cadre de la communauté de réfugiés, assurer un soutien aux jeunes réfugiés ayant à leur charge des enfants ou d'autres responsabilités familiales.
- Le logement scolaire est indispensable au niveau du secondaire, notamment dans les camps de réfugiés plus vastes. Il faudrait veiller à tenir compte des besoins différents des élèves garçons et filles et assurer la supervision adéquate.

L'éducation secondaire pour les personnes déplacées ne doit pas être perçue comme un luxe puisqu'elle est essentielle pour leur retour, la reconstruction et le développement. Il faut comprendre la situation dans une perspective fondée sur les genres et veiller à intégrer la conscientisation dans la conception, l'établissement et la gestion des écoles; sans cela, l'on entérinera les déséquilibres entre les genres.

Catherine Hawgego Mugisha est étudiante de troisième cycle en recherche dans le Department of Women and Gender Studies (Département d'études sur les femmes et le genre) à l'Université de Makerere (Ouganda). Email: cathowgego@hotmail.com

1. Pour plus d'informations sur l'action du JRS dans le domaine de l'éducation en Afrique, consultez le site: www.jrsafricaeducation.org

Ecole secondaire Kenembwa, Kibondo, Tanzanie

Des parents engagés

par Ezra S Simon

Les associations parents-professeurs et autres groupes communautaires peuvent jouer un rôle considérable en aidant à établir et à diriger des écoles pour réfugiés; leur engagement peut également aider les réfugiés adultes à s'adapter à des circonstances nouvelles.

En 1998, des réfugiés de Sierra Leone et du Libéria furent transférés depuis les zones frontalières explosives vers de vastes camps préétablis plus loin à l'intérieur de la Guinée. Les réfugiés voyageaient dans de grands camions, chacun étant autorisé à emporter quelques objets personnels – couvertures, seaux, casseroles et vêtements. Cependant, en les regardant, je vis qu'ils avaient pris d'autres objets : de grands tableaux et des dossiers pédagogiques plastifiés. Aussitôt arrivés dans les nouveaux camps, ils érigeaient des écoles provisoires, parfois même avant d'avoir eu le temps de se construire un abri. Les écoles, symbole d'espoir et de détermination, étaient indispensables pour que la communauté puisse se remettre sur pied.

L'éducation offre l'espoir d'un meilleur avenir – et la chance de vaincre le sentiment de désespoir. En outre, de nombreux réfugiés accordent beaucoup d'importance aux rapports et liens de connaissance ainsi qu'aux occupations quotidiennes dans les situations d'après-conflit. Cette lutte pour assurer à leurs enfants un accès à l'éducation envers et contre tout peut constituer pour les réfugiés une cause pour laquelle ils voudront se battre et un objectif à atteindre.

Lorsqu'on crée une école, il faut soutenir l'engagement de la communauté au sens large: professeurs, chefs et aînés, membres des associations de femmes, représentants des étudiants, travailleurs dans le domaine de la santé, chefs spirituels et parents actifs. En apportant leurs idées, les participants deviennent partie intégrante d'un rassemblement ad hoc qui finit par devenir une entité reconnue, dotée d'un pouvoir de prise de décision et souvent animée par un zèle communautaire: une Association parents-professeurs.

En déterminant quand et comment sera construite l'école, une Association parents-professeurs assume un rôle particulièrement crucial dans le contexte de la désagrégation sociale dominante, celui de contribuer à la mise en place d'une communauté. Il n'y a souvent pas grand-chose d'autre en termes de structures semi-permanentes dans la plupart des camps; en fin de compte, l'école deviendra un centre communautaire – utilisé comme local pour

l'alphabétisation des adultes, les opérations de recensement et les réunions et comme zone de triage et abri pour les nouvelles vagues de réfugiés dans les situations d'urgence.

Les parents peuvent s'engager dans un éventail d'actions pour garantir que leurs enfants pourront recevoir la meilleure éducation possible: ils peuvent aider à inscrire les élèves, construire de nouveaux bâtiments, mettre en place des services sanitaires ou encore obtenir le soutien du gouvernement pour les activités qu'ils mènent et harmoniser l'emploi du temps quotidien des réfugiés et des citoyens locaux. L'engagement des parents encourage leurs enfants à étudier et à rester à l'école. Dans la plupart des cas, et c'est tout aussi important, cet engagement contribue également à réduire le sentiment d'isolement et d'impuissance qui pourrait naître chez les adultes, du fait qu'ils habitent dans des camps.

Les Associations parents-professeurs, tout en servant de catalyseur à l'institution d'un leadership de plus grande envergure, permettent de rassembler des individus qui, sans ces associations, n'auraient pu interagir dans un tel forum, apporter leurs différentes idées sur des questions comme l'éducation des filles, les méthodes d'enseignement ou même les thèmes qui pourront servir de base à l'établissement ultérieur de la nation. Lorsque des événements d'actualité concernaient directement les populations déplacées, certains parents réfugiés en Guinée réclamaient que leurs enfants – destinés à construire la paix aux lendemains du conflit – soient sensibilisés à ces questions à

l'école. Cela se fait déjà dans certaines écoles à travers de nouveaux clubs discutent chaque semaine d'un article de journal ou d'une émission télévisée. D'autres parents demandaient que davantage d'efforts soient consacrés à l'explication des événements terribles de la guerre. Un père de famille libérien a demandé que l'on explique aux élèves pourquoi leurs camarades ont incendié des maisons et tué leurs voisins; les parents ne sentaient pas seulement que les enfants scolarisés avaient besoin de mieux comprendre pourquoi les conflits avaient suivi ce cours, mais, plus encore, ils voulaient que leurs enfants acquièrent des connaissances à ce sujet et les leur communiquent.

Dans le cas de l'Erythrée, on a constaté que dans un cadre d'aide au développement, l'Association parents-professeurs peut graduellement s'impliquer dans un processus de mobilisation de la communauté sur une plus grande échelle, dans l'identification des besoins et la réalisation des projets, y compris l'octroi de subventions. Cela peut, à son tour, englober le soutien des programmes, l'estimation des coûts, la gestion des stocks, la tenue des registres et autres compétences s'y rattachant. L'importance des projets est fonction de leur impact, mais plus important encore est le processus d'apprentissage établi pour ces réfugiés. Ainsi, par le biais de réunions interscolaires, les expériences peuvent être échangées pour le bénéfice des uns et des autres et le climat général de confiance renforcé.

Ezra S. Simon est administrateur du programme sur les enfants et les conflits armés au sein du Social Science Research Council (Conseil de recherches en sciences sociales) (www.ssrc.org/programs/children). Il a travaillé sur des programmes pour enfants en Erythrée et en Ethiopie, ainsi qu'avec des réfugiés du Sierra Leone et du Libéria en Guinée. Email: simon@ssrc.org

Un parent réfugié, membre de l'Association parents-professeurs, creuse un puits pour l'école, Guekedou, Guinée.



Pourquoi l'alimentation scolaire réussit

par Ute Meir

La nutrition et l'apprentissage vont de pair.

L'alimentation scolaire a des effets positifs sur tous les aspects de la scolarisation – l'inscription, la présence et la performance.

Les repas scolaires encouragent les enfants déplacés à se rendre en classe et les aident à se concentrer sur leurs études. En 2003, le Programme alimentaire mondial (PAM) des Nations Unies a nourri plus de 15 millions d'écoliers dans 69 pays, dont beaucoup se remettaient d'un conflit. Depuis l'Afghanistan jusqu'en Angola, les programmes d'alimentation scolaire aident à la réintégration. Les enquêtes montrent ainsi que lorsque l'alimentation est disponible à l'école, le taux d'inscription peut doubler en un an, la concentration des enfants et leur performance scolaire s'améliorer.

Les enfants qui ont vécu l'expérience de la guerre ont des besoins exceptionnels et l'alimentation scolaire peut être associée à d'autres interventions scolaires visant à répondre à ces besoins. Les compétences de base et les programmes de formation peuvent être le fondement d'un système scolaire plus structuré. De tels programmes peuvent promouvoir le rétablissement psychosocial et la prise de conscience sur les thèmes du danger des mines terrestres, la santé des jeunes et les compétences professionnelles et de vie. Améliorer la sécurité alimentaire permet de ralentir la propagation du VIH/Sida en améliorant la santé et le dynamisme des jeunes et en écartant le besoin de recourir à des comportements à risque tels la vente du sang ou des services sexuels. L'association de l'alimentation et de l'éducation aide les enfants soldats à troquer sans danger leurs armes contre la nourriture, l'enseignement et les conseils.

Au cours des dernières années, l'alimentation scolaire a aidé les jeunes à se remettre des conflits:

- Un an après la chute du régime des Talibans, le PAM avait réussi à nourrir 350 000 écoliers.
- Trois mois après la fin du conflit au Libéria, les programmes d'alimentation scolaire englobaient 132 000 enfants : vers la fin de l'année scolaire 2003-2004, l'opération *Back-to-Peace, Back-to-School* (Retour à la paix, Retour à l'école) au Libéria assurait l'alimentation de 280 000 élèves.
- A la fin de l'année 2003, 700 000

écoliers irakiens recevaient des rations scolaires.

Il est important, en mettant en place les programmes d'alimentation scolaire, de bien déterminer les objectifs et le contexte éducationnel. L'objectif est-il d'accroître les taux d'inscription et de présence, d'améliorer l'enseignement, de réduire les taux d'abandon scolaire ou de s'attaquer aux déséquilibres entre genres? Quels sont les facteurs susceptibles de garder les enfants loin de l'école, de les inciter à abandonner leurs études ou d'entraver l'éducation des filles - la faim, la mauvaise santé, la longueur des trajets, l'insécurité, les bâtiments délabrés ou encore de mauvais enseignants? L'alimentation scolaire fait-elle partie des solutions? Des fonds suffisants sont-ils alloués et existe-t-il d'autres formes de soutien - de la part du PAM, des ONG, des gouvernements, du secteur privé, des parents et/ou des communautés? Jusqu'à quand le financement se poursuivra-t-il? Une stratégie de secours a-t-elle été identifiée?

Une fois la décision de lancer un programme prise, les planificateurs devront déterminer la modalité idoine: soit la préparation de repas distribués aux enfants à l'école, soit des rations à emporter chez soi.

La distribution de repas à consommer sur place améliore les taux d'inscription, la présence en cours, et la capacité d'apprentissage, mais reste relativement compliquée à mettre en œuvre. Pour préparer et distribuer les aliments, il faut que l'école dispose au moins d'une infrastructure d'alimentation minimale - cuisine, salle de provisions, réfectoire, approvisionnement en eau et en charbon de bois, condiments et ustensiles de cuisine. Les coûts de démarrage élevés pourraient ne pas être justifiés lorsqu'un programme est conçu pour une courte durée. Il faudra veiller à utiliser des produits faciles à préparer et acceptables pour les populations locales. Il est essentiel que les enfants prennent leur collation ou repas le plus tôt possible, dès leur arrivée à l'école. On peut y associer des traitements vermifuges pour éliminer les effets né-

fastes des vers intestinaux sur la santé et la capacité à étudier.

Les rations alimentaires à emporter chez soi permettent en revanche de ramener les élèves à l'école et de les y maintenir. Cependant, leurs effets nutritionnels ne sont pas garantis - d'autant que les rations alimentaires peuvent être vendues ou partagées par la famille des élèves. L'amélioration de la présence en cours ne peut être réalisée que si la distribution des aliments devient conditionnée par la présence régulière et soigneusement contrôlée des enfants. Malgré cela, les rations à emporter chez soi constituent une méthode plus facile à appliquer, qui peut notamment cibler les groupes d'élèves défavorisés, comme les filles ou les enfants atteints de VIH/Sida.

Les denrées doivent être d'une grande valeur locale (huile végétale ou céréales locales de base) mais d'un faible volume et faciles à transporter. Les provisions sont généralement distribuées sur une base mensuelle avec possibilité d'espacer les intervalles et de les réserver aux mauvaises saisons. Si les rations sont destinées à être uniquement distribuées aux filles, il est essentiel d'évoquer les raisons d'une telle discrimination entre les genres avec les communautés, les parents et le personnel de l'école avant de mettre cette mesure en vigueur. Les familles doivent être rassurées que les rations alimentaires profiteront à la famille tout entière et qu'elles pourront compenser les recettes du travail que leurs filles scolarisées auraient pu fournir.

Dans le programme conjoint de l'UNESCO/PAM, les deux organisations travaillent de concert pour promouvoir l'Éducation pour Tous, y compris dans les situations d'urgence et de rétablissement. Notre expérience de 40 ans dans le domaine de l'alimentation scolaire montre qu'il est nécessaire de :

- Faire en sorte que les ministères locaux de l'éducation maîtrisent la situation, quelle que soit leur capacité de mise en œuvre initiale.
- Associer les communautés locales et les parents dès le départ, tout en veillant à ne pas leur faire subir des coûts démesurés.
- Mettre en place un contrôle régulier pour s'assurer que les programmes bénéficient vraiment aux plus nécessiteux.
- Réduire autant que possible les exigences relatives à l'infrastructure pour ne pas exclure les écoles ravagées par les conflits.

- Oeuvrer pour l'éveil des populations quant à l'importance de l'éducation des filles.
- Oeuvrer, lorsque cela s'avère possible, en vue d'inclure l'alimentation scolaire dans un ensemble de procédures de soutien visant à éliminer d'autres obstacles à l'inscription et à l'apprentissage.

L'alimentation scolaire peut véritablement encourager les familles pauvres à envoyer leurs enfants à l'école et à

les y maintenir. Elle sert également d'excellente base aux initiatives qui participent à améliorer la qualité de l'enseignement et à garder les enfants en bonne santé. Le PAM projette d'étendre les activités d'alimentation scolaire pour englober 50 millions d'enfants d'ici 2008.

Ute Meir est directeur du Programme conjoint UNESCO/PAM à l'UNESCO à Paris. Email : u.meir@unesco.org

Le PAM prépare un livre qui va bientôt paraître sur le thème: *Activités d'alimentation scolaire: Une bibliographie annotée* et recherche des informations supplémentaires sur ce thème. Pour plus d'informations à ce sujet et concernant les projets d'alimentation scolaire, consulter : www.wfp.org/index.asp?section=1 ou envoyer un courrier à: schoolfeeding@wfp.org

L'alimentation scolaire, une distraction des études?

par Pamela Baxter

Personne ne prétend nier le droit des enfants à l'alimentation, mais les programmes d'alimentation scolaire ne parviennent pas à résoudre d'importantes questions sous-jacentes.

L'alimentation scolaire ne résoud pas, à elle seule, la question de la qualité de l'enseignement. En effet, une psychologie éducative saine ne consiste pas à fournir une motivation extrinsèque alors que la structure même de l'éducation n'offre pas suffisamment de motivation intrinsèque pour attirer les enfants dans les écoles et les y garder. Cela risque d'engendrer une génération qui s'attend à être récompensée même pour ce qui est fait pour servir son propre intérêt. Il est également néfaste, d'un point de vue psychologique, de créer au sein des communautés une situation de dépendance vis-à-vis de biens qui ne peuvent être accordés de manière durable. En réalité, cette logique ne construit pas une société mais l'anéantit. Car privilégier une partie de la population sur une autre – comme le font souvent les programmes d'alimentation scolaire – sème les germes de conflits futurs.

Alors qu'ils sont toujours présentés comme des compléments aux programmes scolaires, les programmes d'alimentation scolaire deviennent souvent la seule raison de l'inscription et de l'assiduité scolaire. Même s'il n'y a jamais de retard dans l'obtention des aliments, si la nourriture est offerte gratuitement et les bénéficiaires ne vendent pas les quantités excédentaires (autant de pratiques très courantes), un problème majeur lié à l'éducation persiste: en effet, l'alimentation ne peut, à elle seule, attirer les enfants vers les écoles et les y garder. Seul un véritable programme scolaire viable serait à même de réaliser cet objectif.

Le plus important peut-être est qu'une initiative idéale d'alimentation scolaire requiert une communication ouverte et une association des parties prenantes. Les problèmes associés à l'alimentation scolaire concernent souvent l'application pratique ou la mise en oeuvre de solutions inadaptées ou partielles. Nombre de ces problèmes auraient pu être réglés si les principes d'intégration, de communication ouverte et de propriété avaient été pleinement mis en oeuvre dès le départ. Mais en réalité, la mise en application d'un programme d'alimentation scolaire dépend surtout d'acteurs qui sont précisément, le plus souvent, incapables de participer: les ministères de l'éducation sont souvent affaiblis au début de la phase de reconstruction et les organisations internationales imposent aux communautés une responsabilité prépondérante dans l'exécution des programmes d'alimentation: les communautés doivent ainsi se procurer l'eau, le bois de chauffage et les condiments, mais également assurer la préparation des aliments. Ces denrées sont souvent peu abondantes et les assurer à une grande communauté plutôt qu'aux familles peut entraîner un coût d'opportunité très élevé. De plus, le personnel scolaire (professeurs et administration) sont appelés à surveiller le processus, contrôler l'inscription des bénéficiaires et présenter des rapports, souvent aux dépens de leurs responsabilités pédagogiques.

Nous devons nous rappeler que:

- La préparation et la livraison de repas – surtout lorsqu'une classe

comprend une centaine d'élèves – sont complexes: les élèves qui font la queue pour un bol de bouillie d'avoine (porridge) se sont pas en train d'utiliser leur temps à l'école de manière efficace.

- La distribution hebdomadaire de rations sèches fait souvent que les enfants ne viennent à l'école que les jours où les rations sont distribuées.
- Il est difficile pour les professeurs de tenir des registres de présence précis, alors que les locaux sont dans un état déplorable, le nombre d'élèves assez élevé et le matériel insuffisant.
- Les professeurs ayant eux-mêmes besoin de rations alimentaires, il leur est difficile d'en priver les élèves qui ne font pas preuve d'assiduité.
- Distribuer des rations sèches aux filles est souvent une cause de harcèlement, puisque les garçons ne voient pas pourquoi les filles auraient droit à un traitement préférentiel.
- Il n'est pas sûr que la distribution d'alimentation suffisante aux élèves (avec des rations à emporter chez soi) ait pour résultat des capacités d'apprentissage accrues. En effet, il n'y a pas moyen de savoir si ce sont les élèves qui consomment cette nourriture.

Etant donné que dans la plupart des situations d'urgence les aliments sont cuits en plein air, il est très difficile de les offrir avant les cours: c'est-à-dire que le bénéfice escompté des repas, censés rassasier les élèves et leur donner de l'énergie pour l'école, est contrecarré par le mode d'application – d'habitude, une pause en milieu de matinée et une autre à l'heure du déjeuner. Tous les inconvénients susmentionnés de l'alimentation préparée et livrée aux bénéficiaires valent aussi

bien dans ce cas. En outre, il faut savoir que la nourriture est d'habitude la même que celle qui compose les rations ordinaires; elle n'est pas enrichie en microéléments nutritifs et en vitamines essentielles. Pour contribuer réellement à l'amélioration des capacités intellectuelles, ces microéléments nutritifs doivent également être disponibles.

La question ne doit pas être d'assurer ou non l'alimentation scolaire mais de savoir s'il est justifié que les professeurs et les directeurs d'écoles utilisent le temps et les ressources alloués aux programmes d'enseignement pour assurer un service complémentaire. Ce

temps peut-il être mieux utilisé en vue d'améliorer la qualité des programmes pédagogiques? Les fonds alloués à ce secteur peuvent-ils être utilisés plus efficacement pour améliorer la formation des professeurs? Dans une analyse des coûts et des bénéfices escomptés, les avantages compensent-ils les inconvénients? Si oui, et s'il est possible d'assurer l'alimentation dans les écoles, faisons-le - mais ne nous attendons pas à ce que cela améliore la qualité de l'enseignement ou résolve les problèmes relatifs aux programmes scolaires. En revanche, si les inconvénients ne sont pas compensés par les avantages, mieux vaut alors abandon-

ner l'alimentation scolaire et se concentrer plutôt sur les vrais problèmes de l'enseignement.

Pamela Baxter a travaillé pendant 10 ans sur des programmes d'enseignement dans les situations d'urgence en Afrique, en Bosnie et au Cambodge. Elle est aujourd'hui haut conseiller technique sur l'éducation pour la paix à l'UNESCO et coordinatrice du Programme d'éducation pour la paix (PEP) au sein du HCR et du Réseau inter-agences d'éducation dans les situations d'urgence. Email: p.baxter@unesco.org

Un passeport vers un avenir plus brillant?

par Rachel Newton

La certification du parcours éducatif formel et non formel, sous la forme d'un passeport d'éducation reconnu internationalement, pourrait assurer une continuité pour les enfants dont la scolarité est perturbée par les conflits.

A l'âge de deux ans, Mardi et sa famille ont fui le village de leurs aïeux alors que Saddam Hussein vidait les campagnes du Kurdistan de leurs habitants. Avant qu'il n'ait pu commencer ses études, sa famille a été contrainte encore une fois de se déplacer mais cette fois pour s'installer dans une des cités dans lesquelles Saddam rassemblait les Kurdes déplacés. Mardi a alors commencé à aller à l'école mais en 1991, il a de nouveau fui avec sa famille en Iran où ils ont vécu dans un camp de réfugiés. De retour en Iraq, ils se sont installés dans un logement de fortune près des frontières avant que ne leur soit offert un asile dans un camp pour déplacés internes. Mardi a repris le chemin de l'école mais l'a vite abandonné. Il a vécu dans un camp pour déplacés internes pendant onze ans. Aujourd'hui, il ne peut ni lire ni écrire et travaille comme ouvrier journalier.

L'histoire de Mardi n'est pas inhabituelle. Pendant mes cinq ans et demi de travail en Iraq, j'ai rencontré plusieurs enfants et jeunes adultes qui n'ont pu compléter leur éducation primaire en raison de leur déplacement à l'intérieur du pays. Une recherche effectuée auprès des familles déplacées a démontré que certaines se sont déplacées quatorze fois en autant d'années. Ces

déplacements correspondent rarement aux années scolaires et plusieurs enfants ont eu de grandes difficultés à s'inscrire à l'école. A l'instar des jeunes dans d'autres situations de conflit, les Kurdes se sont trouvés obligés de redoubler des années scolaires, ce qui les a découragés et amenés en fin de compte à abandonner l'école. Par conséquent, ils sont devenus plus tard des adultes entravés par leur analphabétisme et sans certificat quelconque pouvant prouver leurs réalisations ou leur potentiel.

Un passeport d'éducation - un livret accordé aux enfants et aux jeunes - pourrait faciliter l'apprentissage et aider à résoudre le problème de la certification. Qu'ils soient à l'école ou non scolarisés, qu'ils vivent dans un camp ou qu'ils se soient installés par leurs propres moyens, les enfants déplacés sont exposés à tout un ensemble d'opportunités d'apprentissage. L'hygiène, la santé et la sûreté (y compris la sensibilisation au danger des mines terrestres), la distribution d'articles alimentaires ou non alimentaires, la disposition et l'infrastructure du camp sont tout autant d'occasions pour l'apprentissage. Ces activités pourraient s'articuler davantage sur l'éducation des enfants. De même, les agences d'aide pourraient impliquer les

enfants dans leurs activités et attester de leur participation et de leur acquisition de connaissances en leur octroyant ce passeport.

Un passeport pourrait:

- Encourager les enfants à apprécier l'éducation et à reconnaître que même lorsqu'ils sont incapables de suivre une scolarisation officielle, leur apprentissage lié au contexte dans lequel ils vivent revêt une valeur confirmée.
- Encourager les membres adultes d'une famille à jouer un rôle actif dans l'apprentissage de leurs enfants.
- Faciliter la reprise de l'école en donnant aux enseignants une attestation des expériences de l'enfant concerné, leur permettant ainsi de mieux évaluer ses capacités et ses besoins.
- Donner une valeur aux connaissances qui aideraient l'enfant à conserver sa langue et son identité culturelle.
- Enregistrer les compétences professionnelles acquises par les jeunes pendant qu'ils assurent un revenu supplémentaire à leurs familles.

Rachel Newton travaille à STEP (Chercher à équiper les individus), une ONG basée en Allemagne (email: stepinik@yahoo.com). Elle vient de terminer un masters en pédagogie dans le cadre du développement à l'Université d'East Anglia, Grande-Bretagne. Email: rachnewton@aol.com

Négocier le terrain miné de l'enseignement au Kosovo

par Marc Sommers et Peter Buckland

Le système éducatif du Kosovo a été restructuré sous une tutelle internationale reconnue. Quelles leçons cette expérience innovatrice au niveau de la reconstruction de l'enseignement offre-t-elle aux autres pays vivant la période de l'après-conflit?

Cinq ans après la campagne militaire de l'OTAN, le rôle de l'éducation au Kosovo continue de constituer un enjeu politique controversé. Ainsi, les points de vue vis-à-vis de cette question sont souvent divergents entre les Kosovars albanais, les Serbes et les éducateurs internationaux. A cet égard, les perceptions par rapport à ce qui s'est passé dans le secteur de l'éducation importent autant au moins que la réalité sur le terrain. Les politiques et pratiques de l'éducation sont influencées par l'impasse politique enflammée et irrésolue. En général, les Kosovars albanais aspirent à l'indépendance alors que les Serbes souhaitent que le Kosovo fasse toujours partie de l'Union de la Serbie et du Monténégro (ayant succédé à la République fédérale de la Yougoslavie).

Les premiers responsables des Nations Unies, arrivés à la mi-juin dans la capitale du Kosovo, Pristina, ont trouvé un environnement extrêmement tendu. L'enseignement avait été suspendu dans de nombreuses régions du Kosovo en raison de la recrudescence du conflit entre l'Armée de Libération du Kosovo (KLA) et les militaires serbes. De même, l'Administration intérimaire des Nations Unies au Kosovo (UNMIK) n'avait que quelques jours pour se préparer à son rôle d'autorité civile intérimaire suite à l'arrêt des bombardements de l'OTAN. Elle souffrait aussi d'un manque considérable en personnel et en équipements.

La rébellion des Kosovars albanais contre le régime du gouvernement yougoslave de Slobodan Milosevic était axée sur le «système parallèle» qu'ils avaient mis en place après s'être vus refuser l'accès à l'enseignement public en 1991. Ainsi, l'Administration intérimaire des Nations Unies et les ONG qui ont afflué au Kosovo ont hérité de deux systèmes affaiblis de gestion pédagogique: l'un albanais et l'autre serbe.

Recommencer à zéro

Dès la fin du conflit militaire en 1999, les agences internationales ont commencé à fournir des ressources visant à

soutenir la réhabilitation des établissements scolaires. Leurs réalisations ont été possibles dans une large mesure grâce aux institutions et ressources fournies par les Kosovars. Mais la plupart des collectivités n'ont pas attendu l'initiative de la communauté internationale et ont rapidement entrepris d'occuper les écoles, de les déblayer et d'organiser des cours de rattrapage.

Un an après l'arrivée de l'OTAN au milieu de l'année 1999, la direction de l'Administration intérimaire du Département de l'éducation et de la science n'avait conservé qu'une infime partie du patrimoine éducatif du Kosovo. Ainsi, la réforme radicale, voire le renouvellement, sont-ils devenus l'ordre du jour. Les Nations Unies ont eu la main libre et ont ainsi pu beaucoup accomplir. En effet, l'Administration a pu réaliser ces succès grâce à sa décision de charger les agences internationales des tâches principales. Ces agences jouissaient de la flexibilité, de l'expérience et de la formation nécessaires pour mobiliser les fonds et appliquer les programmes avec rapidité et efficacité. Elles ont aussi permis au Département de l'éducation et de la science de l'Administration intérimaire de conserver une infrastructure « déliée », une condition essentielle qu'exigent les donateurs pour financer les activités de l'Administration intérimaire au niveau de l'enseignement. Cependant et par le même fait, les enseignants locaux consciencieux se sont abstenus de s'impliquer directement dans la gestion et la réforme du système et ont été par contre embauchés par les ONG.

La décision de l'Administration intérimaire de procéder à une réforme rapide de l'enseignement a eu ses effets sur les perceptions des Kosovars: en effet, ces derniers ont considéré que ce processus n'était ni ouvert ni basé sur l'enseignement et ont de même perçu les éducateurs du plus haut niveau de l'Administration comme n'étant pas des auditeurs réceptifs. Ainsi, le processus de dévolution a été limité notamment parce que le renforcement des capacités, la confiance et le

développement d'un système récepteur n'ont pas bénéficié d'une priorité. Le choix s'est finalement imposé entre des actions qui mettaient intentionnellement la pression sur les leaders locaux et un processus de renforcement des capacités plus patient et peut-être plus minutieux. Enfin, la confiance n'a pas été établie, tout simplement parce qu'elle n'a pas été recherchée.

De plus, les directeurs de l'Administration ont d'abord traité avec les politiciens de la ligne dure et n'ont pas pris conscience du pragmatisme des éducateurs locaux n'appartenant pas à l'élite. Ainsi l'Administration a-t-elle raté une occasion majeure d'encourager et d'assurer la formation sur la prévention, l'apaisement et la résolution des conflits. Elle aurait par contre dû encourager les initiatives de coexistence entre Albanais et Serbes en dehors des élites. Le Kosovo a gravement besoin de programmes qui démontrent l'inclusion plutôt que de programmes qui abordent les préoccupations des Albanais et des Serbes séparément.

Sous la pression des donateurs pour aboutir à des résultats rapides, l'Administration a pu ramener 80% des élèves du primaire et du collège à l'école en 3 mois. Cependant, les taux d'abandon scolaire demeurent élevés dans les cycles primaire et secondaire, notamment chez les filles, les minorités ethniques et les enfants dans les zones rurales. En 2002, moins de 56% des filles kosovares albanaises et 40% des filles gitanes, turques et slaves musulmanes ont été à l'école dans les cours du secondaire. L'éducation supérieure aussi demeure en crise en raison du débat en cours sur la reconnaissance d'une université dans la ville de Mitrovica dominée par l'ancienne faculté serbe et par les membres du conseil d'administration de l'université de Pristina.

D'autre part, les problèmes au niveau de l'accès à la scolarisation ont persisté. Etant donné que la discrimination ethnique a constitué l'un des facteurs essentiels et sous-jacents du conflit, la question de la scolarisation séparée sur la base de l'ethnie est apparue bien évidemment comme un sujet majeur de préoccupation pour les internationaux et les Kosovars au niveau de l'élaboration d'une politique pertinente. Au début de la période de reconstruction, un certain consensus est apparu – dans les discours au moins – selon

lequel tous les enfants devraient être inclus dans un seul système d'enseignement global qui respecterait la langue et les droits culturels de tous. Cependant, une décennie jalonnée d'une ségrégation et d'une exclusion parfois brutalement imposées avait laissé un effet néfaste. Au cours des trois premiers mois qui ont suivi la campagne de l'OTAN, une nouvelle version des anciens systèmes parallèles a été rétablie alors que les réfugiés albanais du Kosovo sont retournés dans leurs maisons et villages. De même, bon nombre de Serbes et d'autres minorités ethniques ont quitté le Kosovo ou se sont installés dans des régions considérées plus sûres.

Malgré les lacunes, la reconstruction de l'enseignement au Kosovo dans la période d'après-conflit représente un exploit remarquable qui témoigne du dévouement des habitants et de la communauté internationale. Aujourd'hui, la plupart des enseignants non qualifiés n'enseignent plus et le processus visant à harmoniser la structure de l'enseignement avec les normes européennes est déclenché. Tous les enseignants appartiennent aussi à présent à une même hiérarchie salariale et touchent leurs salaires de façon régulière.

Les conflits peuvent donner lieu à des opportunités inhabituelles d'introduire des changements qui avec le temps, de la patience et la participation locale,

peuvent transformer les systèmes d'enseignement. Il est néanmoins important d'indiquer que :

- Les systèmes d'enseignement très anciens sont remarquablement résistants et ne peuvent être facilement démantelés.
- Il faut trouver un équilibre entre traditions durables et changements inspirés.
- Les donateurs et les agences internationales doivent éviter de nourrir des attentes locales irréalistes vis-à-vis de ce qui peut être rapidement réalisé.
- Il est essentiel d'assurer une formation sur la prévention, l'apaisement et la résolution des conflits et d'encourager les initiatives de coexistence.

Enfin, une action qui vise à renforcer la capacité et la confiance et à assurer le consensus nécessaire pour que les changements constituent en définitive une partie durable du système est indubitablement une action difficile et de longue haleine.

Cet article est tiré de «*Parallel Worlds: Rebuilding the Education System in Kosovo*» par Marc Sommers et Peter Buckland, Institut International pour la Planification de l'éducation, UNESCO, 2004. Le texte intégral est disponible sur le site: www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Kosovo.pdf.

Marc Sommers est consultant, chercheur attaché au Centre des études africaines à l'Université de Boston (www.bu.edu/africa) et spécialiste sur la jeunesse en danger auprès de CARE-Etats-Unis et auprès de l'Activité sur l'éducation de base et le soutien à la politique (BEPS). Email: msommers@bu.edu

Peter Buckland est haut conseiller à l'éducation auprès du Service consultatif de l'éducation de la Banque mondiale (<http://www.worldbank.org/education>).

Email: pbuckland@worldbank.org

Peter Buckland est l'auteur de «*Reshaping the Future: Education and Post-conflict Reconstruction*», la Banque mondiale, octobre 2004.



Réparer les injustices: reconstruire l'éducation au Rwanda

par Anna Obura

Avant les génocides de 1994, le système éducatif du Rwanda reflétait et renforçait les tendances destructives du pays. Cela dit, la politique éducative de l'après-guerre a-t-elle réussi à promouvoir l'unité nationale, la réconciliation et la tolérance?

L'histoire est d'une importance primordiale au Rwanda. Chercher à comprendre l'éducation au Rwanda sans tenir compte de l'histoire serait donc échouer à décrire l'expérience vécue par les enfants de ce pays. Aussi, l'introduction du nouveau système scolaire engendra-t-elle un déséquilibre dans le pays, de larges groupes sociaux s'étant à un moment donné sentis exclus des écoles et privés d'éducation en raison de leur appartenance sociale ou de leur identité régionale. Cette expérience d'exclusion scolaire ne fit qu'alimenter le conflit.

Le Rwanda d'avant le génocide utilisait un système discriminatoire de quotas

pour la scolarisation - système fondé plus sur des critères d'appartenance à des groupes sociaux et régionaux que sur la performance scolaire. Le système éducatif a été pris pour cible durant le conflit. Les professeurs et autres personnes éduquées étaient assassinés ; élèves et professeurs étaient en même temps et indifféremment victimes et auteurs de génocide dans les écoles publiques et paroissiales. Les écoles, au même titre que le Ministère de l'éducation, furent saccagées et détruites. Peu de professeurs survécurent à ce drame. Rares furent les documents et les équipements scolaires qui demeurèrent intacts. Des mil-

liers d'enfants devinrent des chefs de ménage.

Les enfants rapatriés se souviennent de la qualité médiocre de l'éducation dispensée dans les camps de réfugiés et du manque de matériel et d'équipements. Ceux d'entre eux qui étaient exilés au Congo regrettent que, pour la majeure partie de leur séjour, l'accès aux écoles leur ait été refusé. Les exilés étaient profondément conscients de ce qu'ils étaient traités différemment de leurs hôtes, mais également de leur statut défavorisé et de la nécessité pour eux de cacher leur identité et leur différence. Ils étaient ravis de rentrer chez eux, soulagés à l'idée de pouvoir à nouveau afficher librement leur identité rwandaise, s'exprimer ouvertement dans leur propre langue et ne plus avoir à nier leur origine. Aussi, étaient-ils disposés à tolérer le système scolaire rwandais qui les attendait à leur retour, en dépit de tous ses défauts.

La politique éducative de l'après-guerre a contribué à la promotion de l'unité nationale et de la réconciliation, en mettant l'accent sur l'égalité des droits à fournir l'éducation et à y accéder et en encourageant la culture humanitaire fondée sur l'intégration et le respect mutuel. La discrimination fut bannie et la classification des étudiants et des professeurs en Hutu, Tutsi et Twa abandonnée.

Sous le commandement vigoureux de l'Etat et à l'instigation des parents et des élèves déterminés à rétablir l'éducation, des progrès notables furent réalisés en termes d'inscription au cycle primaire, dans un laps de temps relativement court. Le taux d'inscriptions au secondaire s'est, de même, considérablement accru, grâce notamment à l'expansion rapide des écoles privées. Les allocations budgétaires à l'éducation augmentèrent, réduisant ainsi le fardeau qui pesait sur les communautés et les parents. Les responsables de la planification de l'éducation reconnurent le besoin de réduire les taux d'abandon scolaire et de redoublement. Cependant, une lacune principale persiste : en l'occurrence le défi qui consiste à assurer une éducation accessible et pertinente aux pauvres et, plus particulièrement, aux familles ayant un enfant à leur tête. En effet, un enfant sur quatre en âge de s'inscrire en primaire n'a toujours pas accès à l'enseignement scolaire.

Le programme scolaire rwandais a longtemps été au cœur d'une vive polémique. L'histoire du Rwanda n'est toujours pas enseignée dans les écoles en dépit des encouragements officiels à enseigner les éléments de l'histoire qui ne sont pas contestés. Le Rwanda n'est tout simplement pas prêt à revoir son programme d'histoire, bien que les historiens, tant sur le plan national qu'international, n'ont cessé de produire des conclusions nouvelles et passionnantes sur l'histoire sociale du pays. Néanmoins, depuis 1994, aucun texte d'histoire n'a vu le jour.

L'Education pour Tous a un rôle unique à jouer dans un pays déchiré par la discrimination et l'exclusion et où le système éducatif a été manipulé comme instrument de destruction sociale. La leçon à tirer de ce qui précède est que l'heure est à l'Education pour Tous: En effet, l'Etat a besoin d'atteindre tous les enfants, en toutes circonstances, par le biais de ce que ces enfants (garçons ou filles) peuvent appeler "l'école". Il faut démontrer à chacun de ces enfants que l'Etat s'occupe de lui.

Les leçons susceptibles d'être

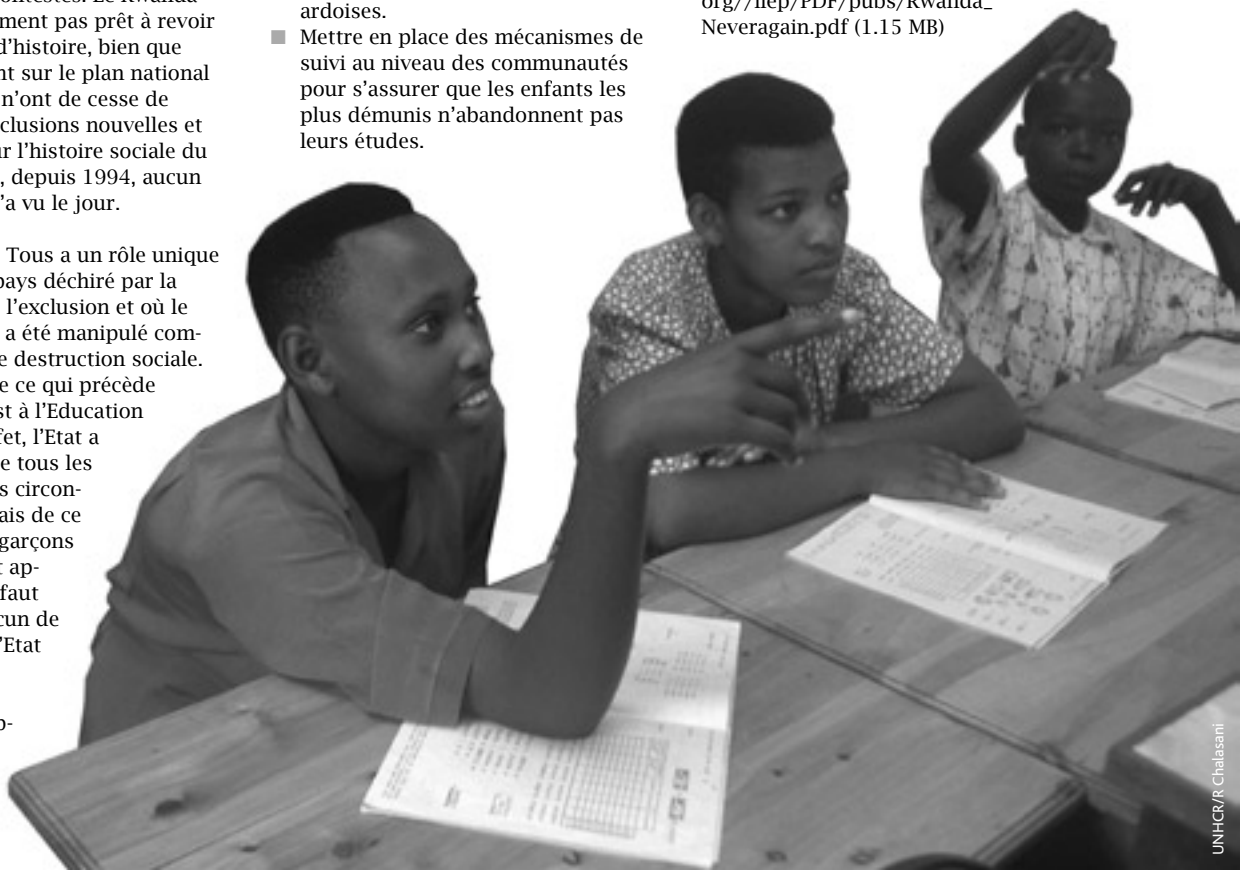
tirées de l'expérience du Rwanda et applicables sur un plan global montrent l'importance des actions suivantes:

- Analyser les manquements et/ou les crimes de l'ancien système éducatif, annoncer une nouvelle politique et avancer tout de suite des preuves visibles et tangibles d'un changement au niveau de l'expérience scolaire.
- Relancer des programmes scolaires destinés aux familles et réduits à l'essentiel avant d'innover.
- Alléger les programmes scolaires, de sorte à se concentrer d'abord sur l'essentiel et "faire de la place" pour des innovations ultérieures au niveau des programmes scolaires.
- Définir clairement les rôles et fonctions des différents ministères et agences.
- Mobiliser les ressources locales à travers une coordination avec les organisations religieuses et les autorités locales.
- Apporter des exceptions flexibles aux règles en place: ainsi, les paiements exceptionnels de démarrage et les rations alimentaires étaient indispensables pour les professeurs en 1994.
- Créer de nouvelles petites écoles pour atteindre les zones rurales isolées.
- Reconnaître que la réhabilitation des écoles prend du temps: en 2002, soit 8 ans après le début du rétablissement de la situation dans le pays, la moitié seulement des salles de classes rwandaises avaient été reconstruites de manière permanente.
- Accorder la priorité à la fourniture de matériel essentiel bon marché et disponible sur le marché local, tels les tableaux, les craies et les ardoises.
- Mettre en place des mécanismes de suivi au niveau des communautés pour s'assurer que les enfants les plus démunis n'abandonnent pas leurs études.

- Echanger des informations avec les éducateurs dans les écoles religieuses et privées.
- Prendre des décisions opportunes quant à la révision des livres et la fourniture de matériel: sans matériel d'enseignement, les programmes ne pourront être enseignés et les professeurs éviteront d'aborder les sujets difficiles ou délicats.
- Réaliser que la structure du système éducatif est tout autant une source de savoir que les sujets mêmes des programmes: si l'objectif est d'enseigner l'équité, les écoles se doivent de pratiquer cette équité à travers des mécanismes d'admission transparents, l'abolition du châtiment corporel et des relations fondées sur le respect au sein de l'école.
- Former les professeurs à savoir traiter avec les adolescents traumatisés.
- Entamer au plus tôt des discussions sur la manière d'enseigner l'histoire.

Anna Obura est consultante en matière d'éducation dans les situations d'urgence. Elle s'intéresse notamment aux cas du Rwanda, du Burundi et de la Corne de l'Afrique et a à son actif une expérience considérable dans le domaine de l'assistance des ONG dans la période post-conflit et la question de la discrimination entre les genres dans l'éducation. Email: aobura@africaonline.co.ke

Cet article est extrait de *Never Again: Educational Reconstruction in Rwanda* (« Jamais plus: la reconstruction de l'éducation au Rwanda ») par Anna Obura, Institut international de planification de l'éducation (UNESCO), 2003. Texte intégral sur le site: www.unesco.org/iiiep/PDF/pubs/Rwanda_Neveragain.pdf (1.15 MB)



Promouvoir des systèmes d'enseignement stables au lendemain d'un conflit

par Dana Burde

Lorsque les ONG internationales sponsorisent les programmes d'enseignement pendant et après une crise, elles doivent également investir dans la planification d'une transition dans la période post-conflit.

De nombreuses ONG internationales se fondent sur deux stratégies principales pour assurer les services d'enseignement pendant ou juste après un conflit violent. Il s'agit, en l'occurrence, de promouvoir la participation de la communauté, d'une part, et de recruter et former les membres de la communauté («enseignements para-professionnels»), d'autre part.

Au début des années 1990 – à l'heure où l'éducation commençait à être introduite, à contrecœur et lentement, dans le répertoire déjà établi des services d'assistance humanitaire – une ONG américaine connue lança un programme de développement pour l'enfance précoce dans un pays déchiré par la guerre, la Croatie. La signature des accords de Dayton en décembre 1995 entraîna l'extension dudit programme en Bosnie. Pendant plusieurs années, cette ONG oeuvra en vue d'assurer un enseignement préscolaire aux enfants âgés de 3 à 7 ans et d'offrir la protection ainsi que des services de développement communautaire aux réfugiés, aux personnes déplacées à l'intérieur du pays, aux populations établies dans les zones d'accueil et aux rapatriés. L'initiative se déroula dans les régions accablées par les conflits, ainsi que parmi les populations réfugiées sur la côte croate et dans les villes assiégées de Mostar et de Sarajevo.

L'ONG fonctionna essentiellement comme agence de financement, chargée d'apporter aux communautés les crédits de démarrage et d'exploitation et la formation nécessaire en vue d'instituer des écoles et des associations parents-professeurs. La moitié des enseignants dans le programme étaient des para-professionnels qui recevaient une formation de 3 à 8 jours, selon leur degré d'expérience. L'ONG payait leur salaire et assurait aux communautés jouets, objets mobiliers, quelques livres dans la langue locale ainsi que des nécessaires de toilette. Une centaine d'associations parents-professeurs furent créées et leurs membres formés à la collecte de fonds et aux techniques de gestion supposées leur permettre de fonctionner

à titre indépendant. Après neuf mois de soutien, l'ONG arrêta le financement d'une école pour se consacrer à l'ouverture et au financement d'autres écoles. Les frais de scolarité payés par les parents et d'autres fonds générés sur le plan local étaient supposés couvrir les dépenses après le départ de l'ONG.

Lorsque l'ONG obtint une subvention de \$4.5 millions de la part de l'agence USAID en 1994, le plan préscolaire devint plus détaillé. L'accent fut mis davantage sur le développement d'un enseignement de qualité dans les régions qui jouissaient de stabilité et de sécurité ; la formation de certains enseignants du préscolaire et de certaines associations parents-professeurs se poursuivit au-delà de l'intervention des neuf premiers mois. Comme la sécurité physique des enfants n'était plus tellement préoccupante, on se tourna vers leur développement. En 2000, lorsque la dernière subvention accordée à l'ONG arriva à terme, quelque 1 000 groupes préscolaires avaient été établis partout en Croatie et en Bosnie-Herzégovine.

Echec de la transition post-conflit

Lorsque les ONG internationales parrainent les programmes d'enseignement en pleine crise, ils assument temporairement les responsabilités de l'Etat en matière de rémunération et formation des enseignants, préservation des normes pédagogiques et association des communautés à la gestion des écoles. Cette ONG s'acquitta de ces tâches de manière remarquable – mais seulement tant que le financement était disponible. Lorsque la paix fut rétablie, les donateurs arrêtaient leur soutien. Quand l'ONG était dans l'impossibilité d'offrir davantage de subventions, la participation diminuait et les communautés luttèrent pour payer les enseignants et procurer de la nourriture à leurs enfants.

La participation de la communauté était prioritaire pour l'ONG mais pas pour les autorités des gouvernements post-conflit en Croatie, en République serbe et dans la Fédération. Les asso-

ciations parents-professeurs n'étaient pas reconnues par les responsables qui montraient très peu d'intérêt pour l'enseignement préscolaire sur le plan de la communauté. Avant la guerre, les établissements préscolaires étaient soumis à des procédures strictes et les enseignants devaient suivre une formation de 2 ans dans les écoles normales en vue d'obtenir un certificat d'enseignement. Lorsque les institutions publiques s'imposèrent à nouveau, les enseignants para-professionnels embauchés et formés par l'ONG en question se retrouvèrent privés des avantages de l'Etat. Les responsables du gouvernement qui avaient travaillé avec cette ONG pour fonder les établissements préscolaires cessèrent de leur offrir tout soutien politique ou pratique.

L'expérience tirée de ce projet souligne le besoin de :

- Développer dès le début une stratégie-exutoire.
- Travailler avec les institutions publiques en vue d'investir dans la formation des enseignants.
- Financer les enseignants qui ont été formés par les ONG ou sur le tas pour leur permettre d'avoir accès aux programmes publics d'accréditation.
- S'assurer que le personnel ONG chargé de l'enseignement collabore avec les acteurs du secteur public chargés de la formation des enseignants.
- Payer les enseignants à temps et privilégier le développement des mécanismes susceptibles de garantir leur inscription sur les registres des fonctionnaires.

Pour que l'investissement dans l'éducation durant les conflits soit plus qu'une mesure temporaire, les gouvernements doivent impérativement être associés au processus de financement et de prise de décisions. Les représentants des gouvernements locaux peuvent être affectés aux ONG dont le personnel pourrait travailler aux sièges du Ministère de l'éducation afin de fournir l'assistance technique et améliorer les voies de communication.

Dana Burde est chercheuse à l'Institut des études sur la guerre et la paix et dans le Programme sur la migration forcée et la santé de l'Université de Columbia et donne des cours sur l'éducation dans les situations d'urgence (www.columbia.edu/cu/si-wps/). Email: dsb33@columbia.edu



Programmes éducatifs modèles

L'enseignement est l'un des quatre domaines d'activité fondamentaux du Conseil Norvégien pour les réfugiés. Tout un éventail de programmes a été mis en place en vue de satisfaire les besoins multiples des enfants déplacés à l'intérieur de différents pays. Mais le défi pérenne est de permettre aux individus de poursuivre leurs études et d'assurer la durabilité du programme adopté.

Passage vers les écoles d'enseignement formel

En 1999, à l'issue de discussions avec l'UNICEF et le Ministère de l'éducation de Sierra Leone, le Conseil Norvégien pour les réfugiés décida d'accorder la priorité aux enfants âgés entre 10 et 13 ans qui ont raté totalement ou partiellement l'occasion de poursuivre leur éducation. Les gouvernements et les ONG ont tendance à instituer des écoles pour les groupes d'enfants très jeunes, mais les enfants plus âgés sont plus exposés au danger du recrutement et de l'enlèvement au profit des groupes armés, de plus en plus demandés chez eux, et très peu enclins à suivre des cours avec des enfants plus jeunes. Un programme de rattrapage de huit mois a été élaboré pour accorder aux enfants une chance d'apprentissage intensif, afin de leur permettre d'entrer en EB3 dans des écoles intégrées au système.¹ Des programmes analogues sont en cours d'usage en Angola, au Burundi et en RDC (République démocratique du Congo).²

Programme-mallette pour jeunes

Un autre groupe très mal servi est celui des jeunes analphabètes de 14 à 18 ans ou plus. Ceux-là sont à une étape encore plus critique, d'aucuns grandissant pour devenir des adultes analphabètes, d'autres sombrant dans la violence et le crime faute d'alternative positive, d'autres encore essayant de retourner à une vie normale après s'être impliqués dans des factions armées. Un programme-mallette d'un an pour jeunes - assurant l'alphabétisation, les compétences de vie et la formation des compétences - a été développé et mis en oeuvre en Sierra Leone en 2003.³ Cela assure aux jeunes un minimum de savoir et de compétences leur permettant d'améliorer leur qualité de vie et leurs chances d'obtenir un emploi. Ce programme ne satisfait pas l'objectif primordial qui consiste à aider les

enfants à poursuivre leurs études primaires mais constitue une alternative réaliste et pertinente pour beaucoup d'enfants touchés par la guerre. A l'avenir, les jeunes qui s'intéressent aux études seront ainsi capables de porter leur choix sur l'école primaire plutôt que sur la formation pratique de leurs compétences.

Programmes d'études intensives

Dans les projets de rattrapage, les niveaux de présence et de performance tendent à être assez élevés: les études sont gratuites et le milieu d'études attrayant. Toutefois, nous n'avons que des informations limitées sur le nombre d'enfants qui poursuivent leurs études, la durée de leur adhésion continue et le nombre de ceux qui achèvent véritablement leurs études primaires. Les statistiques générales révèlent des taux encourageants d'enfants inscrits en EB1, avec un assez bon équilibre entre les genres. En revanche, ces chiffres chutent au niveau EB4 et EB5: on enregistre alors des chiffres élevés d'abandon scolaire et un déséquilibre des genres plus important.

Pour ces raisons, le Conseil norvégien pour les réfugiés a décidé de considérer la possibilité de mettre en oeuvre le programme d'études intensives à plus long terme, là où cela s'avère possible et convenable. Un programme d'études intensives consiste souvent en un programme étalé sur trois ans mais concentrant en réalité six années d'études primaires. L'objectif de ce programme est de permettre aux enfants/adolescents plus âgés de compléter leur éducation de base et de se doter de qualifications éducatives dans un délai de temps relativement court. L'enseignement est gratuit et, de manière générale, les méthodes et les enseignants restent les mêmes au long du programme.

Le modèle appliqué en Sierra Leone - l'Education complémentaire rapide pour les écoles primaires - a été développé par l'UNICEF et le Ministère de l'éducation. Le Conseil norvégien pour les réfugiés a aidé à mettre le programme en oeuvre dans trois provinces, atteignant plus de 5 000 enfants. Ce programme est axé sur l'alphabétisation, le calcul, la religion, la morale et des valeurs, la paix et les droits de l'homme, l'éducation physique et l'hygiène (y compris la nutri-

tion et le VIH/Sida), l'écologie, ainsi que la culture et les traditions. La formation des professeurs repose sur une méthodologie participative et centrée sur l'étudiant, sur la compréhension des enfants ayant vécu des expériences traumatisantes, sur l'éthique et la conduite des professeurs, la création d'un milieu propice à l'éducation et la communication et la coopération avec les parents et la communauté.

Le dilemme pour les organisations internationales travaillant à court ou moyen terme pourrait être celui de leur dépendance sur un financement annuel, alloué par des donateurs principaux et associé à un engagement de trois ans. Toutefois, en faisant en sorte que les partenaires et groupes cibles prennent conscience des conditions, les organisations devraient être capables de relever le défi des programmes d'études intensives. Ces programmes sont en fait une mesure intérimaire et ne sont pas viables comme le serait un mécanisme d'enseignement permanent ou de développement.

Les lignes directrices du Conseil Norvégien pour les réfugiés aux fins de la planification d'un programme d'études intensives comprendront les exigences suivantes:

- Avoir l'assurance d'un soutien financier pour quelques années.
- Amener les responsables locaux de l'éducation à comprendre les limites du programme et la nécessité d'apporter leur soutien et de prendre graduellement la relève.
- Amener la communauté locale à comprendre les risques et les limites du programme et la nécessité de leur soutien.
- Identifier les donateurs avec une perspective de deux à trois ans.
- Identifier les ONG disposées à entrer en partenariat dès le début ou dans une étape ultérieure convenue.

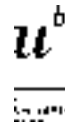
1. Programme d'intervention éducative rapide (RREP), développé par le Ministère de l'éducation, l'UNICEF et le Conseil Norvégien pour les réfugiés, utilisé actuellement au Libéria.

2. Mallette pédagogique d'urgence (TEP), une conception UNESCO-Programme PEER, a été traduit, offert et adapté à chacun des Etats.

3. Voir la *Revue de la Migration forcée* (FMR) 20, p. 50: www.fmreview.org/FMRpdfs/FMR20/FMR20nrc.pdf



Brookings Institution-University of Bern Project on Internal Displacement



L'éducation des déplacés internes: de mauvaises notes

par Erin Mooney et Colleen French

Parmi les obstacles à l'éducation qu'affrontent souvent les enfants déplacés dans leur propre pays figurent¹:

- **L'absence d'infrastructure:** dans les situations de déplacement dû aux conflits, les écoles ont souvent été détruites ou endommagées, les locaux (et les enseignants) ciblés par les attaques. Dans les camps et les abris des déplacés, des écoles de fortune n'assurent que l'éducation de base. Plusieurs des écoles – très souvent établies par les déplacés eux-mêmes – n'ont ni tableau ni même un toit.
- **La sûreté:** pour aller à l'école, les enfants doivent parfois traverser des champs de mines ou des barages militaires. En Afghanistan, des menaces de violence sexuelle sur le trajet de l'école ont obligé les réfugiées à rester à la maison.
- **L'absence de documentation:** le déplacement entraîne très souvent la perte ou la confiscation de documents d'identité sans lesquels les enfants ne peuvent être scolarisés. De même, il est parfois très difficile et dangereux d'obtenir des documents de substitut parce que les déplacés doivent alors retourner dans leurs régions même si ces dernières ne sont pas sûres.
- **Les barrières linguistiques:** le déplacement affecte de manière disproportionnée les minorités et les groupes indigènes qui ne parlent peut-être pas la langue locale dans laquelle l'enseignement est assuré. Au Pérou, les élèves déplacés parlant le Quechua – en l'occurrence surtout les filles – étaient incapables de comprendre leurs enseignants parlant l'espagnol et de communiquer avec eux, ce qui a donné lieu à un taux plus élevé d'absentéisme et d'analphabétisme parmi les filles.
- **La discrimination:** très souvent, les déplacés locaux sont victimes de discrimination en raison de leur identité ethnique ou simplement de leur statut de déplacés. En effet, les élèves indigènes et minoritaires sont refoulés avant même d'entrer en classe. La discrimination existe aussi au sein de l'école. En Colombie, un garçon déplacé s'est entendu dire par son enseignant: «ça ne m'étonne pas que tu sois stupide. Tu es un déplacé.» Cette discrimination peut aussi prendre la forme d'écoles séparées établies pour les

déplacés internes, comme c'est le cas en Géorgie.

- **Les frais de scolarité:** Bien que l'éducation primaire soit censément gratuite, des frais de scolarité sont souvent perçus. En Colombie, le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation a souligné que les familles des déplacés internes étaient forcées de choisir entre manger et envoyer leurs enfants à l'école.
- **Le matériel:** Les crayons et autres fournitures scolaires ainsi que les uniformes doivent être payés mais les familles déplacées n'en avaient pas les moyens. En Azerbaïdjan et au Tadjikistan, où l'on ne trouva point de bois pour chauffer les écoles en hiver, bon nombre de déplacés internes n'ont pu rejoindre les bancs de l'école.
- **Les responsabilités économiques:** Les enfants réfugiés s'absentent souvent de l'école parce qu'ils doivent travailler à la maison ou à l'extérieur afin d'assurer un revenu supplémentaire à la famille. Les taux d'abandon scolaire après le cycle primaire sont particulièrement élevés pour les filles, accablées par les responsabilités ménagères, agricoles et relatives à la garde des enfants. La pauvreté des familles oblige un nombre considérable de filles réfugiées à abandonner l'école, à se marier ou à s'adonner très tôt à la prostitution et à la contrebande.

En outre, l'Etude mondiale sur l'éducation en période de crise a démontré que les services d'enseignement assurés aux IDP souffrent d'un manque sévère en matière de financement. De surcroît, les réactions internationales au déplacement interne manquent de cohérence.

Il est impératif de surmonter ces obstacles au développement des enfants déplacés à l'intérieur de leur propre pays. La scolarisation assure un certain degré de stabilité et de normalité pour des enfants traumatisés par le déplacement. Elle aide aussi à protéger les jeunes IDP contre les menaces de recrutement militaire, de violence sexuelle et d'exploitation et offre des occasions de transmettre des informations essentielles à la survie, par exemple au sujet des mines terrestres et du VIH/Sida.

Les mesures qui devraient être prises pour améliorer l'accès des déplacés internes à l'éducation comprennent :

- Assurer systématiquement des services provisoires d'éducation, comme les programmes «école en boîte».
- Organiser des escortes pour accompagner les enfants IDP sur le trajet de l'école.
- Munir les IDP de documents provisoires pour qu'ils puissent s'inscrire à l'école.
- Veiller à ce que les déplacés internes aient accès à l'enseignement dans une langue qu'ils comprennent.
- Encourager la scolarisation à travers des programmes d'alimentation et autres motivations.
- Prendre des mesures spéciales, dont la fourniture de vêtements et de matériel sanitaire, et embaucher des enseignants afin de favoriser la participation des filles.
- Assurer une scolarisation de substitut ou des programmes de formation aux compétences aux enfants et adolescents réfugiés que les obligations ménagères ou économiques empêchent d'aller à l'école.

Il est impératif d'introduire ces mesures et d'autres mesures similaires dès les premières étapes des crises afin d'atténuer le plus possible la perturbation de l'éducation des déplacés internes et de maximiser la protection et le soutien potentiels que la scolarisation peut offrir.

Erin Mooney est directeur adjoint au Brookings-Bern Project on Internal Displacement. Email: emooney@brookings.edu

Colleen French était stagiaire à la recherche au Brookings-SAIS Project en 2004. Email: colleen_french@hotmail.com

Le 1^{er} janvier 2005, le Projet devient le Brookings-Bern Project dans un nouveau partenariat avec l'Université de Berne. Il est co-dirigé par Roberta Cohen et Walter Kälin. Le Secrétaire général des Nations Unies, M. Kofi Annan, a nommé Prof. Kälin comme son représentant spécial sur les droits de l'homme des personnes déplacées dans leur propre pays.

1. Voir Erin Mooney et Colleen French «Barriers and Bridges: Access to Education for Internally Displaced Children»: www.brook.edu/fp/projects/idp/idp.htm



UNHCR
The UN Refugee Agency

Des partenariats stratégiques et novateurs dans l'éducation des réfugiés (INSPIRE)

La Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés considère l'éducation comme un droit humain fondamental et un instrument pour la protection des réfugiés. Mais l'éducation constitue également un pilier de l'aide humanitaire et un engagement international pris en vertu des objectifs du Millénaire pour le Développement. Nos Directives pratiques sur l'éducation, publiées en février 2003, fixent des engagements pour préserver le droit des réfugiés à l'éducation et appliquer les six objectifs de l'Éducation pour Tous, qui comprennent l'accès libre à l'enseignement primaire, l'accès équitable des jeunes et des adultes à un enseignement adéquat, l'alphabétisation des adultes, l'égalité entre les sexes et l'enseignement de qualité.

Nous sommes conscients qu'il y a beaucoup à faire - par le HCR et par nos partenaires - en vue de concrétiser cet engagement. En 2002-2003, nos statistiques montrent qu'un million seulement des 1.9 millions d'enfants réfugiés en âge scolaire et dans les camps avaient été touchés par des programmes d'enseignement. Dans les villes, où la majorité des réfugiés ne sont pas inscrits auprès du HCR, les taux sont de loin inférieurs. La moitié des enfants réfugiés inscrits et scolarisés sous les auspices du HCR se répartissent dans les quatre premières classes et seulement 12% sont dans les quatre dernières classes. Les filles réfugiées représentent 46% des enfants scolarisés mais sont plutôt concentrées dans les classes inférieures. Plus de 80% des enfants recensés dans 66 camps sélectionnés n'ont pas accès à un nombre suffisant d'enseignants; de ces derniers, seuls 60% sont convenablement qualifiés.

En vue de mobiliser les ressources, renforcer la capacité d'établir des réseaux, de promouvoir l'égalité entre les sexes, et trouver - c'est-à-dire partager le fardeau - des solutions pour combler les lacunes dans l'enseignement offert au réfugiés, le HCR et nos principaux partenaires travaillant dans le domaine de l'éducation¹ ont lancé le Forum pour l'éducation / l'Initiative Inspire en décembre 2003.

Les consultations effectuées avec le réseau - à travers des réunions, des téléconférences et le courrier électronique - ont été coordonnées par l'Unité d'éducation du HCR. De même, du matériel d'information a été développé et distribué. Des missions se sont aussi rendues au Pakistan, au Kenya, en Ouganda et au Ghana afin de mobiliser le soutien des partenaires et de lancer les Groupes de référence locaux de l'Initiative INSPIRE.

Le HCR a assuré le financement de trois séminaires sous-régionaux en Afrique et en Asie visant à discuter de besoins en matière d'éducation et de partenariats dans le contexte d'opérations courantes et/ou prévues de rapatriement des réfugiés afghans, soudanais et libériens. Les premières réunions ont eu ainsi lieu à Accra et à Nairobi et les recommandations pertinentes sont actuellement suivies par les Centres régionaux de soutien de la HCR, localisés dans ces deux villes. D'autres réunions sont prévues à Kaboul (Afghanistan) et à Bogota (Colombie). Au Libéria et au Soudan, la planification de l'éducation pour le rapatriement et la réintégration est à une étape avancée et comprend des propositions pour l'action commune. Des EQUIPs (Projets d'éducation à impact rapide) ont été développés et ont reçu le financement nécessaire. Dans chaque pays, un «chef d'agence» a été choisi pour coordonner les activités de INSPIRE.

Nous espérons que le dynamisme créé par INSPIRE permettra:

- D'aider à répondre au besoin reconnu d'améliorer la planification stratégique et intégrée en collaboration avec les ONG, le gouvernement, les agences des Nations Unies et les partenaires locaux.
- D'analyser les structures nationales de coordination qui ont réussi,

en réunissant toutes les parties prenantes à l'éducation et en suggérant une manière de répliquer ces structures ailleurs.

- De remédier aux carences actuelles au niveau des mécanismes de collecte systématique et partagée de données, ainsi qu'au niveau des procédures de documentation, de partage et de recours aux bonnes pratiques.
- D'habiliter des groupes de pression plus efficaces sur les gouvernements afin que les pays hôtes ou les pays recevant des réfugiés de retour assument leurs responsabilités pour faciliter l'enseignement des enfants réfugiés.
- De veiller à ce que tous les partenaires et toutes les parties prenantes soient impliqués dans le développement du Plan d'opérations du pays (COP) en vue de garantir une participation systématique et intégrée dans le Processus d'aide consolidé (CAP).

Pour davantage d'informations sur INSPIRE, contacter Nemias Temporal et/ou Juergen Wintermeier, Secrétariat de Forum pour l'Éducation, Unité d'éducation du HCR, 94 rue de Montbrillant, 1211 Genève, Suisse. Email: temporal@unhcr.ch et/ou wintermj@unhcr.ch

1. Africare, CARE, le Réseau Inter-agences d'éducation dans les situations d'urgence (INEE), Catholic Relief Services, le Service Jésuite pour les Réfugiés, la Fédération mondiale luthérienne, le Conseil norvégien pour les réfugiés, le Fonds d'éducation pour les Réfugiés, l'UNICEF, World Vision International et GTZ.





www.rsc.ox.ac.uk

Refugee Studies Centre
Queen Elizabeth House
21 St Giles, Oxford OX1 3LA, UK.
Tel: +44 (0) 1865 270722
Fax: +44 (0) 1865 270721
Email: rsc@qeh.ox.ac.uk

La protection des enfants: entre rhétorique et réalité

par Jo Boyden

Depuis l'œuvre pionnière d'Eglantyne Jebb, la fondatrice de « Save the Children », les plus jeunes se retrouvent à l'avant de la scène humanitaire. E Jebb a établi des principes fondamentaux: en tant que catégorie sociale particulièrement vulnérable, les enfants doivent être les premiers à bénéficier des secours et leur bien-être vient avant toutes les considérations politiques. Il est impératif de les aider sans distinction aucune entre nationalités, groupes religieux ou autre.

E Jebb pensait sans doute aux enfants en tant que victimes civiles des conflits internationaux. Mais au sein de la conjoncture actuelle, un nombre important de jeunes filles et garçons – des enfants et des adolescents – sont des combattants dans les conflits internes. Certains sont enlevés et forcés à porter des armes, alors que d'autres s'enrôlent volontairement, poussés par le manque d'alternatives viables, par la recherche d'excitation et un désir de vengeance ou encore par engagement politique.

Les enfants sont enrôlés dans les unités militaires à travers des rites de passage d'une très grande brutalité, où figurent la torture, la mutilation ou le massacre des parents. De telles pratiques visent à faire des enfants des personnes rejetées par leur communauté et leur famille. Plusieurs conflits indiquent que les jeunes sont plus fidèles à leurs chefs et plus brutaux que les combattants adultes. Leur loyauté résulte peut-être de ce qu'ils ont été trompés, de leur incapacité sociale à résister aux ordres ou d'une éducation qui leur a appris à obéir sans objecter. De même, leur brutalité provient d'un manque d'expérience ou de perception, qui les empêche de comprendre pleinement les conséquences de leurs actes, bien que pour certains il s'agisse davantage de la susceptibilité particulière des jeunes aux répercussions psychologiques dont ils souffrent suite à leur implication répétée dans des actes de violence. En effet, les enfants qui participent aux

combats transgressent les règles sociales concernant les rôles, le statut et la conduite des jeunes. Les adultes sont peut-être contents de profiter du travail et des responsabilités domestiques que les enfants assument, mais le pouvoir que ces derniers obtiennent de par leur implication militaire constitue une source importante d'appréhension. Les commandants militaires sont souvent conscients de la sensibilité des adultes à cet égard et tendent à attribuer aux jeunes combattants des rôles en première ligne afin de pouvoir intimider leurs ennemis plus efficacement.

En ligne avec la vision d'E Jebb, les critères juridiques internationaux exigent à présent que les enfants soldats soient traités différemment des adultes, qu'ils ne soient pas tenus responsables de leurs actes et qu'ils jouissent d'une considération et d'une protection particulières. De telles règles, malgré l'implication des enfants dans la violence entre Etats, constituent un défi politique majeur, surtout lors de l'élaboration d'initiatives de démobilisation, de désarmement et de réintégration.

Etant donné que les civils sont souvent les premières cibles dans les conflits entre Etats, le ressentiment, la colère et la crainte surgissent alors, les victimes s'opposant souvent à ce que les anciens combattants bénéficient d'une éducation, d'une formation professionnelle et d'autres avantages qui sembleraient récompenser les auteurs d'actes de violence.

Les doutes, les peurs et les aspirations des anciens enfants soldats eux-mêmes doivent aussi être abordés. Les filles libérées de l'oppression des rôles de genre traditionnels et des hiérarchies par leur participation dans une unité militaire hésitent souvent à réintégrer la vie civile. Celles qui ont eu des enfants naturels s'inquiètent de l'hostilité dont pourraient témoigner les familles et les communautés à l'égard d'enfants de combattants; de surcroît, les mères

célibataires peuvent se trouver stigmatisées par leur société. Les enfants associés aux forces combattantes et qui ont raté des années scolaires cruciales ressentent peut-être l'envie de s'instruire mais refusent l'intégration dans une institution où ils seront perçus comme des enfants dépendants et non comme des adultes autonomes. Ils sont également frustrés par les programmes de formation professionnelle qui s'avèrent incapables de remédier au manque d'opportunités d'emploi pour les jeunes démobilisés. Une carrière en mécanique ou en menuiserie ne peut assurer le genre de revenu que génère une carrière militaire à travers le vol, l'extorsion, le trafic d'armes et autres activités analogues.

Il est à la fois difficile et essentiel de prévoir des dispositions effectives pour les jeunes dans les scénarios d'après conflit. Même dans des pays comme l'Afrique du Sud, où les enfants ont joué un rôle positif majeur dans la lutte contre l'apartheid, les jeunes se retrouvent souvent marginalisés et blâmés d'avoir exacerbé la violence et les crimes. Il est triste de constater que les guerres civiles dans lesquelles les jeunes dominent confrontent des agences humanitaires dont les attitudes mettent à défi les idéaux internationaux de la protection des enfants conçus depuis presque un siècle.

Jo Boyden, responsable de la recherche au Centre d'études sur les Réfugiés, a beaucoup écrit sur les conflits armés et la migration forcée des enfants et des adolescents et sur l'effet des interventions d'urgence sur leurs capacités d'action, leur résilience et leur aptitude à se débrouiller.
Email : jo.boyden@qeh.ox.ac.uk

La Revue de la Migration Forcée est le périodique principal du Centre d'études sur les réfugiés à l'Université d'Oxford.

Les accords de paix doivent traiter de l'éducation

par Pilvi Torsti

Les accords de Dayton de 1995 ont instauré la paix en Bosnie-Herzégovine, mais, en délaissant l'éducation, ces accords ont manqué à leur potentiel d'avant-projet pour la reconstruction de l'Etat.

Malgré la grande portée des accords de Dayton, l'éducation n'y a été mentionnée que dans le cadre d'une annexe sur les droits de l'homme et les libertés fondamentales. Il s'ensuit que la ségrégation ethnique et nationale de l'éducation qui a alimenté la guerre de Bosnie a été préservée inchangée. Pendant plus d'une décennie, les Serbes, les Croates et les Bosniaques avaient des programmes scolaires différents. Avoir trois autorités d'éducation dans un pays comptant moins de 4 millions d'habitants n'est pas seulement une mauvaise utilisation des ressources mais contribue à renforcer la politique nationaliste de division et à encourager l'expansion de territoires ethniques purs. Un objectif-clé de Dayton – celui de renverser le phénomène d'épuration ethnique à travers le retour des déplacés -- est ainsi entravé par l'absence de scolarisation pour les minorités. La Bosnie nous montre la nécessité de faire en sorte que les questions pédagogiques – et particulièrement l'étude de l'histoire du pays

– soient placées au cœur des accords de paix: l'éducation est, en effet, une composante essentielle à long terme de la création d'une société civile viable.

Mostar est un exemple du système éducatif éclaté de Bosnie: toutes les écoles secondaires sont situées dans les quartiers de la ville à majorité croate et n'enseignent que des programmes croates. Les étudiants bosniaques du secondaire se voient, par conséquent, forcés d'utiliser les locaux des écoles primaires l'après-midi et le soir.

United World Colleges (UWC) est une mouvance établie au lendemain de la seconde guerre mondiale pour favoriser l'entente internationale ; c'est le seul mouvement à échelle globale qui offre l'enseignement secondaire international aux boursiers dans le cadre de sa contribution à la paix et à l'entente. A présent, cette organisation travaille à Mostar pour rassembler des étudiants appartenant aux différents groupes ethniques du pays pour la première

fois depuis le début des années 1990 : ils suivront ainsi le même cursus dans une même salles de cours. Il faudra relever plusieurs défis, notamment reconstruire le gymnase de Mostar et financer cette nouvelle intervention dans l'enseignement durant la période de l'après-crise. L'enseignement haut de gamme ne peut satisfaire que les besoins d'un nombre limité d'étudiants à un coût relativement élevé ; en contrepartie, l'introduction du Baccalauréat international a eu d'importants effets sur la réforme des systèmes scolaires dans nombre de pays. Le projet UWC constitue également un nouveau départ pour l'éducation internationale qui, d'habitude, est proposée exclusivement dans les pays stables.

Pilvi Torsti est chercheuse à l'Université de Helsinki.

Email: Pilvi.Torsti@iki.fi. Sa thèse de doctorat, intitulée « *Histoires divergentes: Attitudes convergentes: une étude sur l'existence de l'histoire, de manuels d'histoire et l'opinion des jeunes en Bosnie-Herzégovine après la guerre* », est disponible sur le site: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhte/vk/torsti/divergen.pdf> (10,5 MB).

Pour plus d'informations sur l'action de UWC en Bosnie, consulter: www.uwc.org.



Mostar