

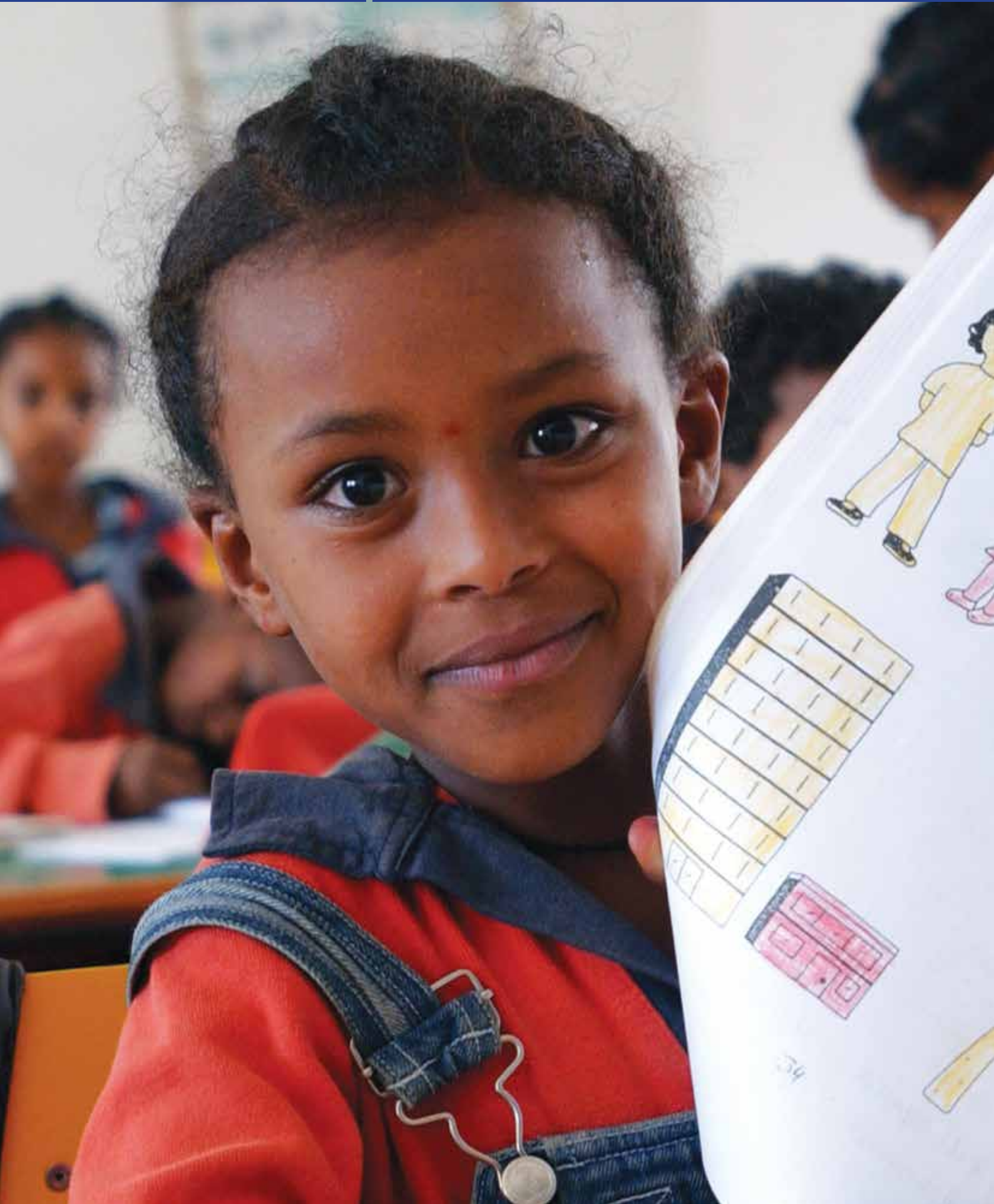


Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Fonds des Nations Unies
pour l'enfance

La réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires : Études de cas concernant trente pays



Publié par**le Fonds des Nations Unies pour l'enfance** (UNICEF)

5/7 avenue de la paix

1211 Genève, Suisse

et

**l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,
la science et la culture** (UNESCO)

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO et UNICEF 2014

Tous droits réservés

ISBN 978-92-3-2000-385

Titre original : *Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries* publié en 2012 par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO et de l'UNICEF aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et de l'UNICEF et n'engagent en aucune façon les organisations.

Photographie de couverture :

Petite fille en classe en Éthiopie, 2005.

© UNESCO/Niamh Burke

Mise en page :

Thad Mermer

Il est conseillé d'utiliser cette publication avec son livret d'accompagnement : *"Towards A Learning Culture of Safety and Resilience: Technical Guidance for Integrating Disaster Risk Reduction in the School Curriculum"*, publié par UNESCO/ UNICEF (2012), disponible sur : <http://unesco.org>

La réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires : Études de cas concernant trente pays

Auteurs

David Selby et Fumiyo Kagawa

Avant-propos

La réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires : Études de cas concernant trente pays

L'exposition accrue des pays aux risques naturels et anthropiques constitue une menace vitale et compromet les efforts de développement durable.

Pour la seule année 2011, près de 30 000 personnes ont perdu la vie dans 302 catastrophes qui ont affecté 206 millions de personnes et causé des dégâts estimés à 366 milliards de dollars US, d'après le secrétariat de la Stratégie internationale de prévention des catastrophes (UNISDR, Vers un cadre d'action post-2015 pour la réduction des risques de catastrophes)¹. Lorsque survient une catastrophe, les plus touchés sont les enfants car, les systèmes scolaires étant désorganisés, c'est l'un de leurs droits fondamentaux qui est atteint : le droit à l'éducation. Les progrès que permet l'éducation sur le plan du développement sont réduits à néant avec la dégradation, voire la destruction, des installations scolaires, la désorganisation durable du système éducatif, l'accès restreint à l'enseignement et la baisse de qualité de l'éducation. Pour réduire efficacement les risques de catastrophes qui pèsent sur les communautés, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) reconnaissent l'importance du rôle de l'éducation dans l'atténuation de la vulnérabilité et la construction de la résilience, dans l'acquisition des connaissances, compétences

¹ UNISDR - Agenda du développement post-2015.

et attitudes nécessaires pour se préparer et faire face aux catastrophes, et dans l'aide au retour à la vie normale des élèves et de la communauté. Le présent rapport étudie des pays qui ont intégré la réduction des risques de catastrophes dans leur système éducatif. Il décrit des expériences nationales et fait observer les principaux problèmes qui se posent dans les pays où la réduction des risques de catastrophes est une priorité moins évidente et où il n'existe pas de formation spécifique des enseignants en la matière.

Nous espérons que cette publication et les orientations techniques que l'UNICEF et l'UNESCO sont en train d'élaborer à l'intention des planificateurs de l'éducation, avec des exemples de bonnes pratiques et de solutions innovantes, aideront tous les pays à intégrer la réduction des risques de catastrophes dans leurs programmes scolaires.

En plaçant la question de l'éducation et la réduction des risques de catastrophes au centre de l'agenda du développement durable, nous offrons aux générations futures une chance de s'épanouir.

L'UNESCO et l'UNICEF tiennent à remercier les consultants qui ont effectué ce travail, et tous les membres du groupe de référence technique pour leur engagement et leur dévouement à l'égard de ce projet.



Qian Tang

Sous-Directeur général pour l'éducation, UNESCO



Geeta Rao Gupta

Directrice générale adjointe, UNICEF

Remerciements

L'UNICEF et l'UNESCO tiennent à exprimer leurs profonds remerciements aux auteurs du présent document, David Selby et Fumiyo Kagawa, de Sustainability Frontiers, ainsi qu'à celles et ceux qui ont rédigé telle ou telle étude de cas : Guillaume Simonian, de l'UNICEF, pour l'étude de cas sur la Fédération de Russie ; Hugo Labate, consultant UNESCO/ UNICEF, pour les études de cas sur l'Angola et le Chili ; Anaily Castellanos, ancienne bénévole du Royaume-Uni pour l'UNICEF, pour les études de cas sur le Costa Rica, le Nicaragua et le Pérou ; Aimée Betancourt, de l'UNICEF, pour l'étude de cas sur Cuba ; Hany Helal, pour l'étude de cas sur l'Égypte, et Julia Heiss, de l'UNESCO, qui a contribué activement à la finalisation et la diffusion du rapport.

Les auteurs, David Selby et Fumiyo Kagawa, souhaitent exprimer leur reconnaissance à tous ceux et celles qui, en envoyant de la documentation, en répondant aux questions et, parfois, en donnant leur avis sur des versions préliminaires, ont fourni une aide particulièrement appréciable pour l'établissement des études de cas : Eva Ahlen, UNICEF ; Alice Akunga, UNICEF ; Sardar Umar Alam, UNESCO ; Hala Al-Husseini, UNICEF ; Benoit d'Ansembourg, UNICEF ; Sheniah Armstrong-Davies, Département de la gestion des risques, Îles Vierges britanniques ; Lydia Baker, Aide à l'enfance ; Andrea Berther, UNICEF ; Stuart Campo, UNICEF ; Roshan Chitrakar, UNESCO ; Ruth Custode, UNICEF ; Janet A. Cupidon Quallo, UNICEF ; Jeanne- Aimée De Marrais, Aide à l'enfance ; Nemani Drova, ministère de l'Éducation, Fidji ; Kayode Fagbemi, Agence nationale pour la gestion d'urgence, Nigeria ; Sandra Álvarez Fernández, UNICEF ; Alex Fowler, ADPC ; Yukiko Fujimori, UNICEF ; Ian George, ministère de l'Éducation, Îles Cook ; Judith Giwa-Amu, UNICEF ; Doris Gordón, PLAN international ; Masakazu Goto, Institut national japonais de recherche sur les politiques d'éducation ; Nino Gvetadze, UNICEF ; Nick Hall, PLAN international ; Maharani Hardjoko, Aide à l'enfance ; Nick Ireland, Aide à l'enfance ; Victoria Johnson, Nouvelle-Zélande ; Munas Kalden, UNICEF ; Sameer Lugman, UNESCO ; Marika Luiso, ministère de la Défense civile et de la Gestion d'urgence, Nouvelle-Zélande ; Fall Mohamed M. Malick, UNICEF ;

Alison S Mhlanga, Institut d'éducation du Malawi ; Helena Murseli, UNICEF ; Johnson Nkem, PNUD ; Margo O'Sullivan, UNICEF ; Ananda Paudel, Centre d'élaboration des programmes, Népal ; Sara Poehlman, UNICEF ; Goulsara Pulatova, UNICEF ; Jacky Roland Randimbiarison, UNICEF ; Ian Rodgers, Aide à l'enfance ; Myint Myint San, UNESCO ; Olivier Schick, AFPCN, France ; Munamuzunga Sikaulu, UNICEF ; Sonia Sukdeo, UNICEF ; Iwanna Swart, UNICEF ; Airlie Taylor, ActionAid International ; Peter Transburg, INEE ; Zeynep M. Turkmen, Centre de l'Université de Bogazici pour la gestion des catastrophes, Turquie ; Nolan Van Der Ross, UNICEF ; Matilde Nida Vilches, Aide à l'enfance ; Kennedy Warren, UNICEF ; Mohamed Yasir, PNUD ; Danielle Wade, Aide à l'enfance ; Irénée B. Zevounou, UNICEF.

Regina Molchanova, ancienne stagiaire de l'UNICEF, a fourni aux auteurs une documentation initiale substantielle qui leur a permis de travailler ensuite sur les études de cas.

Enfin, les auteurs tiennent aussi à exprimer leurs remerciements les plus chaleureux aux collègues de l'UNICEF et de l'UNESCO pour leur remarquable contribution. Guillaume Simonian, Administrateur de programme, analyse et réduction des risques (UNICEF), a été le point de contact principal et a fourni un appui avisé, généreux et inlassable pendant toute la durée de cette entreprise. Nicolay Paus, spécialiste du programme sur la réduction et la prévention des risques de catastrophes dans l'éducation (UNESCO), a apporté un soutien sans faille. Quant à Hugo Labate, qui était chargé de la liaison entre nos consultants et ceux qui ont ensuite travaillé sous l'autorité de l'UNESCO, il s'est toujours montré coopératif et n'a cessé d'apporter son soutien. Nous souhaitons en outre remercier les membres du groupe de référence du projet qui ont participé aux deux séminaires de Paris pour leur coopération, leur esprit d'équipe et la façon dont ils ont à maintes reprises contribué à ce que nos travaux, à tous les stades, soient correctement interprétés.

Table des matières

- 10 Section 1.
Introduction
- 12 Section 2.
Méthodologie
- 16 Section 3.
Réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires
- 22 Section 4.
Approches d'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires
- 28 Section 5.
Vers une pédagogie de la réduction des risques de catastrophes
- 34 Section 6.
Apprentissage relatif à la réduction des risques de catastrophes : l'évaluation des élèves
- 38 Section 7.
Développement professionnel des enseignants en matière d'éducation à la réduction des risques de catastrophes
- 44 Section 8.
Éducation à la réduction des risques de catastrophes : résultats de l'apprentissage
- 54 Section 9.
Intégrer la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires : les autres aspects de la politique, de la planification et de la mise en œuvre
- 60 Section 10.
Études de cas
- 194 Section 11.
Listes des pratiques optimales de réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires

Résumé

Le présent document rend compte des conclusions d'une étude de consultants UNICEF/UNESCO intitulée *Mapping of Global DRR Integration into Education Curricula* (Analyse de l'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires à l'échelle mondiale). Les chercheurs avaient pour tâche de décrire des expériences nationales de première importance dans le domaine de l'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires, de recenser les bonnes pratiques, de noter les problèmes traités et ceux qui ne le sont pas encore, et de passer en revue les résultats de l'apprentissage. La méthodologie utilisée a été celle de la méta-analyse de la littérature disponible et de la recherche documentaire sur les expériences de trente pays qui ont fait l'objet d'études de cas.

La manière la plus fréquente d'intégrer la réduction des risques de catastrophes (RRC) consiste à instiller dans des matières particulières des thèmes et des sujets en rapport avec les catastrophes. Le plus souvent, la RRC est intégrée à un groupe restreint de matières, comme les sciences physiques et les sciences naturelles, mais il y a des exemples d'intégration dans une plus large gamme de disciplines. Il est rare que la RRC soit l'axe ou l'élément principal d'une matière nouvelle et spécifique. En outre, il ne semble guère établi qu'il existe des liens transversaux ou une approche interdisciplinaire. Si l'intégration horizontale n'est pas répandue, l'intégration verticale de l'enseignement de la RRC ne l'est pas non plus aux niveaux primaire et secondaire.

Toute une série d'approches de l'intégration de la réduction des risques de catastrophes ont été identifiées : le recours

aux manuels, les projets pilotes, l'approche centralisée fondée sur les compétences (c'est la définition des compétences de base qui détermine l'élaboration du programme), la matière spécifique élaborée à l'échelon national, l'approche par symbiose (une composante transdisciplinaire bien établie, comme l'éducation relative à l'environnement, l'éducation en vue du développement durable ou les compétences nécessaires dans la vie courante, devient porteuse de RRC), et l'« événement spécial ». Les avantages et les inconvénients de chacune de ces approches seront recensés.

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage utilisées pour aborder la RRC sont généralement limitées dans leur application. Dans bien des cas, on ne fait guère le lien entre les finalités de la RRC que sont la compétence, l'adhésion de la communauté et la capacité d'anticipation des citoyens, et la nécessité d'un apprentissage interactif, participatif et « sur le terrain » permettant d'acquérir les compétences, la culture de l'engagement et la confiance. On trouve dans les études de cas des exemples probants d'apprentissage interactif fondé sur l'enquête, l'expérience et l'action concrète, mais ils ne sont pas nombreux. Il n'y a guère d'approches affectives de l'apprentissage (faisant appel au partage des sentiments et des émotions), même si l'enseignement qui a trait aux risques et aux catastrophes peut susciter chez l'apprenant une vive réaction émotionnelle. Cette approche affective devient d'autant plus nécessaire qu'avec l'incidence croissante des catastrophes, ce qui aurait dû être enseigné avant le phénomène catastrophique l'est de plus en plus souvent après, ou dans un contexte de catastrophes d'apparition lente.

Reconstruire les écoles après le séisme de 2010, Haïti



© UNESCO/E. Abramson

À quelques exceptions près, les évaluations des acquis des élèves en matière de RRC sont peu nombreuses. Quand elles existent, elles sont généralement sommatives, écrites et non pas formatives, à modalités multiples et conçues pour guider et améliorer le processus d'apprentissage. Les idées séduisantes comme l'auto évaluation, l'évaluation par les pairs et le dossier d'évaluation sont le plus souvent l'expression d'un idéal, et les cas où elles sont concrètement mises en pratique sont relativement rares. L'évaluation consiste généralement à constater l'état d'avancement du programme scolaire, mais les insuffisances de l'évaluation des acquis des élèves en matière de RRC empêchent le projet d'intégration d'aboutir.

Il faut aussi développer le perfectionnement professionnel des enseignants en matière de réduction des risques de catastrophes. Dans certains cas, les enseignants reçoivent un manuel sur la question, mais aucune formation ne leur est proposée. Parfois, le manuel correspond à une formation. La plupart des formations décrites dans les études de cas sont axées sur un contenu, autrement dit, elles consistent à familiariser les enseignants avec le nouveau contenu qu'on leur demande d'enseigner. Il arrive aussi que la pratique en classe de l'enseignement de la RRC selon des méthodes interactives se voie accorder dans la formation la même place que l'introduction d'un nouveau contenu. Pour autant, dans toutes les études de cas, la formation est de brève durée et représente une activité isolée, sans réel suivi ni approfondissement sur le plan de l'apprentissage. Il est donc à l'évidence nécessaire d'assurer un perfectionnement professionnel renforcé, plus systématique et durable. Aucun exemple de programme de formation initiale des enseignants à la RRC n'a été trouvé.

Les chercheurs n'ont relevé aucune liste complète et systématique de résultats d'apprentissage en matière de RRC ; il n'existe que des listes par matière et propres à telle ou telle unité. L'analyse de ces listes fait apparaître une forte prédominance de résultats fondés sur les connaissances. Certes, on trouve des résultats fondés sur les compétences, mais ils se limitent souvent aux compétences pratiques et ne correspondent pas à ce que la RRC prétend être, à savoir un acteur du changement et de la participation de la communauté. Le traitement des acquis sur le plan des comportements et des aptitudes est, dans le meilleur des cas, symbolique. Le rapport contient une liste complète de résultats d'apprentissage génériques en matière de réduction des risques de catastrophes. Cette liste est plus qu'une simple addition d'éléments reflétant l'état d'avancement actuel des acquis en matière de RRC, elle s'efforce de combler les lacunes de manière incitative.

Les trente études de cas représentent toutes les régions de l'UNICEF et tous les niveaux de développement. Elles reflètent la richesse et la diversité des initiatives nationales tendant à intégrer la RRC dans les programmes scolaires. Vingt-cinq études approfondies s'articulent autour des sections suivantes : élaboration/intégration des programmes ; pédagogie ; évaluation des élèves ; résultats d'apprentissage/compétences ; aspects de l'élaboration, de la planification et de la mise en œuvre des politiques. Il existe en outre cinq cas synoptiques, plus brefs.

Le rapport s'achève par une liste de points à vérifier sur les meilleures pratiques en matière de programmes de RRC.

Section 1. Introduction

Dans le *Cadre d'action de Hyogo pour 2005-2015 : Pour des nations et des collectivités résilientes face aux catastrophes* adopté en janvier 2005 par 168 États membres de l'Organisation des Nations Unies à la Conférence mondiale sur la prévention des catastrophes, il a été décidé de retenir parmi les priorités celle consistant à « utiliser les connaissances, les innovations et l'éducation pour instaurer une culture de la sécurité et de la résilience à tous les niveaux ». Un indicateur de réussite en la matière serait « l'intégration de la question de la réduction des risques de catastrophes dans les sections pertinentes des programmes d'enseignement à tous les niveaux » (UNISDR, 2005, p.16).

Le Secrétariat de la Stratégie internationale de prévention des catastrophes (SIPC), chargé d'aider les gouvernements à mettre en œuvre le Cadre d'action de Hyogo, a lancé en 2005-2006 une campagne mondiale intitulée *Disaster Risk Reduction Begins at School* (la réduction des risques de catastrophes commence à l'école) en mobilisant les efforts pour intégrer la réduction des risques de catastrophes (RRC) dans les programmes scolaires ainsi que dans les infrastructures et procédures de sécurité des écoles (UNISDR, 2007). En 2009, lors de la deuxième session de la Plate-forme mondiale pour la réduction des risques de catastrophes, l'engagement a été pris d'intégrer la RRC dans les programmes scolaires d'ici à 2015, engagement réitéré à la troisième session de la Plate-forme mondiale (UNISDR, 2009, 2011a).

Lors de l'établissement des rapports nationaux sur la mise en œuvre du Cadre d'action de Hyogo et l'application de l'indicateur relatif aux programmes scolaires pour la période 2009-2011, seuls un peu plus de la moitié des 70 pays

ayant présenté un rapport ont indiqué avoir intégré des sujets relatifs à la RRC, principalement dans l'enseignement primaire (UNISDR, 2011b). Ainsi, bien que, dans l'ensemble, les gouvernements se soient montrés disposés à respecter l'engagement pris à Hyogo ainsi que la date limite de 2015, ils ne connaissaient pas encore bien la nature des programmes relatifs à la RRC ni la manière de les élaborer et de les enseigner. Une abondante documentation donnait des exemples de bonnes pratiques et signalait des cas où il avait été possible d'intégrer la RRC dans les programmes scolaires, mais rien n'indiquait clairement comment procéder, et rares étaient les informations sur ce que faisaient les autres pays (*ibid.*). Une analyse critique était donc préconisée.

Le présent rapport est le fruit d'un travail conjoint de consultants UNICEF/UNESCO effectué entre septembre et décembre 2011, et qui s'intitule *Mapping of Global DRR Integration into Education Curricula* (Analyse de l'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires à l'échelle mondiale). L'objectif était de procéder à une analyse approfondie qui décrive des expériences nationales de première importance et de bonnes pratiques en matière d'intégration de la RRC dans les programmes scolaires. Pour cela, les chercheurs ont effectué une recherche documentaire et examiné des études de cas concernant 30 pays, en se penchant plus particulièrement sur l'élaboration et l'intégration des programmes relatifs à la RRC, la pédagogie, l'évaluation des élèves, l'orientation et le perfectionnement professionnels des enseignants, les résultats d'apprentissage et des aspects de l'élaboration, de la planification et de la mise en œuvre des politiques.

Enfants congolais suivant un cours à l'école primaire de Mugosi, près du camp de réfugiés de Kahe. L'école, encore en construction, est fréquentée principalement par les enfants du camp et des villages voisins, République démocratique du Congo.



©UNESCO/M. Hofer

Ces travaux et le rapport qui en résulte doivent servir de base à une deuxième entreprise conjointe qui aura lieu en 2012 et dont l'objet est d'élaborer à l'intention des gouvernements des indications techniques et stratégiques sur l'intégration des acquis en matière de RRC dans les programmes, l'enseignement et l'apprentissage, dans le primaire et le secondaire.

Plus généralement, ce rapport doit éclairer le débat stratégique ainsi que l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, conformément à la résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies du 27 juillet 2010 sur *Le droit à l'éducation dans les situations d'urgence*, dans laquelle les États Membres sont priés « de faire en sorte que les meilleurs systèmes d'éducation possibles soient en place », notamment « en adaptant comme il convient les programmes scolaires et la formation des enseignants » et « en mettant en œuvre des programmes de préparation aux catastrophes dans les écoles », de façon à pouvoir faire face aux situations d'urgence (Assemblée générale des Nations Unies, 2010a, p. 4).²

² Le Rapport d'activité du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, du 5 août 2011, établi en application de cette résolution, en renforce le message en recommandant ce qui suit : « Les notions de réduction des risques de catastrophes et de préparation doivent figurer dans les politiques et programmes scolaires. Il convient de mettre au point des processus auxquels participent les étudiants et leurs communautés de manière à ce que les risques locaux puissent être évalués et des activités de préparation prévues. » (Assemblée générale des Nations Unies, 2010b, p.25).

Références

Assemblée générale des Nations Unies. (2010a). *Résolution 64/290 : Le droit à l'éducation dans les situations d'urgence*, 27 juillet 2010.

Assemblée générale des Nations Unies. (2010b). *Rapport d'activité du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation*, A/66/269, 5 août 2011 ; <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/445/90/PDF/N1144590.pdf?OpenElement>

UNISDR. (2005). *Cadre d'action de Hyogo pour 2005-2015 : Pour des nations et des collectivités résilientes face aux catastrophes*. Genève, UNISDR.

UNISDR. (2007). *Towards a Culture of Prevention: Disaster Risk Reduction Begins at School: Good Practices and Lessons Learned*. Genève, UNISDR.

UNISDR. (2009). *Synthèse du président sur les résultats de la deuxième session de la Plate-forme mondiale pour la réduction des risques de catastrophes*. http://www.preventionweb.net/files/10750_ChairsSummaryGP2009FINAL_French.pdf.

UNISDR. (2011a). *Synthèse du Président relative à la Troisième session de la Plate-forme mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et à la Conférence mondiale sur la reconstruction*. http://www.preventionweb.net/files/20102_revisedchairsummaryfrenchrevr1.pdf

UNISDR. (2011b). *Cadre d'action de Hyogo. Examen à mi-parcours*. http://www.preventionweb.net/files/18197_provisionalfrenchversionmidtermrevi.pdf



© UNICEF/NYHQ2008-1280/Josh Estey



© UNICEF/NYHQ2009-1460/Josh Estey

Section 2. Méthodologie

La méthodologie utilisée a été principalement celle de la méta-analyse de la littérature disponible associée à une recherche documentaire pour des études de cas.

Dès le départ, l'UNICEF a fourni aux chercheurs des dossiers électroniques comportant une documentation sur l'enseignement de la réduction des risques de catastrophes dans un certain nombre de pays. Cette documentation a été lue et annotée.

Des informations complémentaires ont été obtenues par d'autres moyens :

- Démarches auprès de l'UNICEF, de l'UNESCO, du PNUD et du PNUE pour obtenir les coordonnées de points de contacts spécifiques régionaux et nationaux, et des copies de documents auxquels il était fait référence dans les dossiers électroniques
- Démarches auprès d'organisations faitières pour obtenir des contacts et de la documentation, et suivre des pistes pour d'éventuelles études de cas par pays : UNISDR, Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), Coalition of Global School Safety and Disaster Prevention Education (COGSSDPE), et Fonds mondial de prévention des catastrophes et de relèvement (GFDRR)
- Utilisation des bases de données de l'INEE³, de PreventionWeb⁴, du site Intranet de l'UNICEF et d'UNESDOC⁵
- Démarches auprès d'organisations internationales non gouvernementales pour obtenir des contacts et de la documentation, et suivre des pistes pour d'éventuelles

études de cas par pays : ActionAid, CARE, PLAN International, Aide à l'enfance, Oxfam International, Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, Conseil norvégien pour les réfugiés et World Vision, par exemple

- Étude des rapports nationaux de suivi sur la mise en œuvre du Cadre d'action de Hyogo (2009-2011), pour l'indicateur 3.2 de la Priorité d'action 3
- Recherche de mots-clés pour les documents relatifs à l'enseignement de la RRC
- Publication d'une annonce dans le Bulletin d'information de l'INEE (numéro du 15 octobre 2011)
- Dans le prolongement de toutes les démarches ci-dessus, communication directe avec les responsables régionaux et dans les pays de l'UNICEF, de l'UNESCO et du PNUD, des OIG et des ONG, ainsi qu'avec des fonctionnaires des ministères et organismes publics pour obtenir de plus amples informations.

En recherchant des documents spécifiques à chaque pays, les chercheurs ont défini les critères ci-après pour retenir les pays qui entreraient dans l'étude :

- Pays dont les programmes répondent à toute une série de risques de catastrophes
- Pays où il existe des programmes relatifs à la RRC dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire
- Pays où la RRC figure dans toute une série de matières
- Pays où il existe un programme cumulatif ou en spirale (qui permet d'acquérir des connaissances, des compétences, des attitudes et des comportements de manière architectonique aux niveaux primaire puis secondaire)

3 <http://www.ineesite.org/index.php/resourcedb/>

4 <http://www.preventionweb.net/english/professional/publications/>

5 <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>

Section 2. Méthodologie

- Pays où il existe des méthodes d'enseignement et d'apprentissage intéressantes et innovantes
- Pays où il existe des méthodes innovantes d'évaluation des connaissances des élèves en matière de RRC
- Pays ayant réuni des documents qui attestent l'existence de politiques nationales et/ou régionales d'intégration de la RRC dans les programmes scolaires
- Pays assurant aux enseignants une formation et une orientation structurées et systématiques pour qu'ils traitent la RRC dans le programme
- Pays qui établissent un lien entre les programmes, l'enseignement et l'apprentissage relatifs à la RRC et l'éducation en vue du développement durable, l'éducation au changement climatique, l'éducation dans les situations d'urgence, l'éducation relative à l'environnement, l'Initiative Écoles amies des enfants et l'enseignement des compétences nécessaires dans la vie courante.

On a pris pour hypothèse que les cas retenus devraient remplir une grande partie, mais pas nécessairement la totalité, des critères. L'ensemble d'études de cas ainsi constitué devrait aussi réunir deux autres critères : représenter toutes les régions de l'UNICEF et tous les niveaux de développement.

Les chercheurs ont eu pour première tâche importante de procéder à une étude annotée des documents concernant la RRC dans les programmes scolaires, afin de la soumettre à une réunion UNICEF/UNESCO des principales parties prenantes. Cette réunion s'est tenue à Paris, le 31 octobre 2011.

L'étude comportait quatre sections :

- Documentation mondiale (incluant des exemples pris dans le monde entier d'intégration de la RRC dans les programmes scolaires)
- Documentation régionale (incluant des exemples de RRC dans les pays d'une région particulière)
- Documentation propre à tel ou tel pays
- Travaux universitaires

Pour chaque document mondial ou régional, les annotations étaient regroupées sous les rubriques ci-après utilisées pour l'analyse et le débat :

- Politique à mener
- Programme scolaire (niveaux, matières)
- Matériels d'enseignement et d'apprentissage (incluant les risques étudiés)
- Pédagogie
- Évaluation
- Perfectionnement professionnel
- Observations (questions supplémentaires de nature générale, par exemple).

Pour les annotations relatives aux documents propres à un pays et aux travaux universitaires, les rubriques ne comportaient qu'un seul paragraphe.

L'essentiel des annotations par pays a servi aux « travaux en cours » sur 23 études de cas. Les conclusions et observations tirées des études de cas ont constitué le gros des débats de la réunion de Paris du 31 octobre 2011. À la clôture de la réunion, des propositions concernant 24 autres études de cas étaient lancées.

Haïti après le tremblement de terre du 12 janvier 2010. Le groupe scolaire Saint-Louis de Gonzague à Port-au-Prince.



© UNESCO/Fernando Brugman

Après cette réunion, les chercheurs ont analysé la faisabilité de chaque proposition d'étude de cas supplémentaire (en fonction de la documentation disponible), puis ont décidé de développer les 23 études de cas existantes et de s'y arrêter davantage.

L'ensemble du processus a nécessité 73 démarches différentes, soit 52 auprès de bureaux régionaux et de bureaux de pays des Nations Unies et 21 auprès des ministères et organismes publics, avec au total 48 réponses obtenues.

Trois entretiens ont eu lieu par téléphone ou sur Skype. Il y a aussi eu des échanges par courrier électronique avec des informateurs clés dans neuf pays, à qui ont été adressées les versions préliminaires successives de l'étude de cas correspondante afin qu'ils en vérifient l'exactitude et formulent leurs observations.

Lorsqu'il n'a pas été possible d'obtenir un plus grand nombre de données pour les études de cas existantes et que, pour de nouvelles études de cas, les données étaient suffisantes mais limitées, des cas synoptiques ont été rédigés. Les études de cas les plus vastes comportaient les rubriques suivantes :

- Aperçu
- Présentation
- Élaboration/intégration des programmes
- Pédagogie
- Évaluation des élèves
- Orientation et perfectionnement professionnels des enseignants
- Résultats d'apprentissage/compétences
- Aspects de l'élaboration, de la planification et de la mise en œuvre des politiques.

En tout, 30 études de cas ont été rédigées, dont cinq cas synoptiques. Les études de cas figurent à la Section 10. Elles sont classées par région :

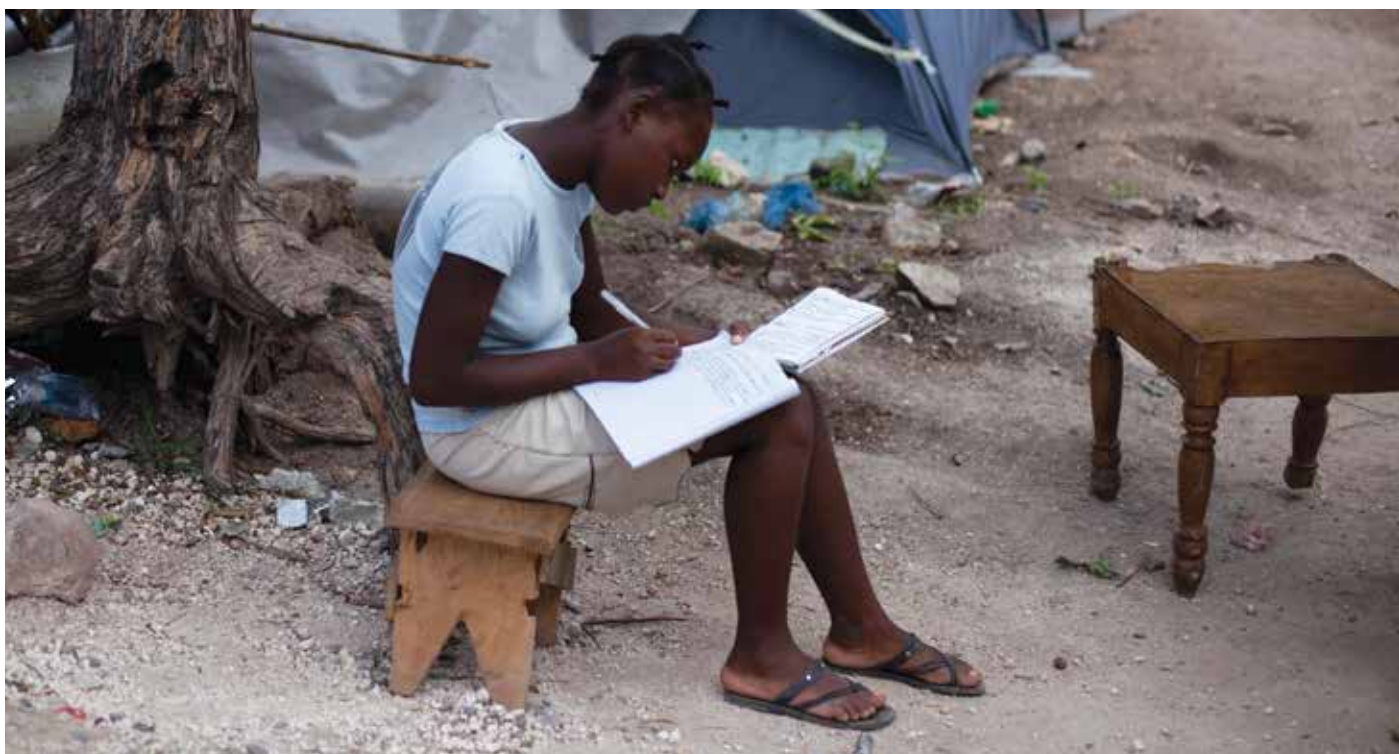
- *Europe centrale et orientale et Communauté d'États indépendants* : Arménie, Fédération de Russie, Géorgie, Kazakhstan, Turquie
- *Asie de l'Est et Pacifique* : Cambodge, Fidji, Indonésie, Myanmar, Philippines, République démocratique populaire lao
- *Afrique orientale et australe* : Angola, Lesotho, Madagascar, Malawi
- *Pays industrialisés* : France, Japon, Nouvelle-Zélande
- *Amérique latine et Caraïbes* : Chili, Costa Rica, Cuba, Îles Vierges britanniques, Nicaragua, Pérou
- *Moyen-Orient et Afrique du Nord* : Égypte
- *Asie du Sud* : Bangladesh, Maldives, Népal
- *Afrique de l'Ouest et Afrique centrale* : Bénin, Nigeria

L'étude et les annotations de la documentation relative à l'enseignement de la RRC constituent l'annexe de la version interne de ce document.

Les chapitres de commentaires (Sections 3 à 9) ont été rédigés sur la base des études de cas et de la documentation étudiée. Les conclusions sont résumées sous la forme d'une liste de points à vérifier pour intégrer la RRC dans les programmes scolaires (Section 11).



© UNICEF/NYHQ2010-0734/Roger LeMoyné



© UNICEF/NYHQ2010-1356/Marta Ramoneda

Section 3. Réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires

La prévention des catastrophes naturelles devrait être systématiquement intégrée dans les programmes scolaires et à tous les niveaux d'enseignement. Cette partie du programme scolaire ne doit pas se limiter à une connaissance sommaire des

risques naturels et des mesures de sécurité. Au contraire, elle doit prendre en considération la prévention des risques de catastrophes naturelles, leur réduction, la vulnérabilité face à ces risques ainsi que la capacité à y résister.

L'étude de la documentation sur l'enseignement de la RRC et l'analyse des 30 études de cas figurant dans le présent rapport montrent qu'il existe toute une série d'approches de l'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires.

L'approche la plus fréquente est *l'instillation ou l'imprégnation* : des thèmes et sujets en rapport avec la RRC font partie du contenu de certaines matières. C'est généralement l'aboutissement d'un *examen au cours* duquel sont évaluées la pertinence et les potentialités du programme dans le domaine de la RRC. Cet examen peut être *littéral* (par exemple, l'étude des tremblements de terre dans le programme de géographie permet d'aborder la RRC) ou *holistique* (trouver des possibilités d'aborder la RRC sans nécessairement s'appuyer sur telle ou telle question du programme relative aux catastrophes, mais en exploitant ce que la matière porte en elle, par exemple, trouver les moyens de renforcer la culture de la sécurité en recourant à l'art dramatique, aux mathématiques ou à la musique).

Une lecture *littérale* du programme entraîne généralement une instillation limitée ; autrement dit, la RRC est intégrée à un groupe restreint de matières, le plus souvent les sciences physiques (géographie et sciences), où l'étude des risques naturels a depuis longtemps sa place. Une lecture holistique du programme offre la possibilité d'intégrer la RRC dans toutes, ou presque toutes, les matières.

Une *instillation limitée* est susceptible d'exposer la RRC à des a priori culturels et aux limites du nombre restreint de sujets dans lesquels il y est fait référence. Les choix de carrière s'orientant

le plus souvent vers la géographie et les sciences naturelles, il est probable que l'environnement scolaire oriente les résultats d'apprentissage vers l'acquisition de connaissances et de compétences limitées (c'est-à-dire habituellement associées à ces matières). Cela peut également remettre en question l'atteinte des objectifs de la RRC, concrets et enracinés dans la vie locale, de réduction des risques et résistance aux mêmes risques. Les valeurs et attitudes en lien avec la RRC sont également moins susceptibles d'être largement diffusées au sein d'une culture de l'objectivité. Une instillation limitée s'appuie le plus souvent sur la présence de sujets préexistants dans le programme scolaire relatifs aux catastrophes naturelles, ce qui confère aux stratégies d'élaboration des programmes de RRC une orientation arbitraire et non holistique ou résultant des objectifs fixés.

L'instillation holistique peut permettre de s'écarter des voies tracées par telle ou telle matière car elle offre à l'élève différents angles sous lesquels comprendre et articuler la RRC. Se pose alors la question de savoir comment l'apprentissage dans des contextes disciplinaires différents est mis en interface. Dans les études de cas par pays que les chercheurs ont analysées, il ne semble guère établi que l'enseignement de la RRC dans différentes matières s'effectue de manière interdisciplinaire et systématique et que les connaissances acquises dans une matière sont liées à celles qu'on acquiert dans les autres, s'en inspirent et les enrichissent. En outre, rien n'indique que les élèves familiarisés avec la RRC sont recensés, suivis et utilisés pour renforcer les messages clés ainsi que les connaissances, les compétences et les attitudes indispensables. Il n'y a pas, semble-t-il, d'approche complète et systématique.⁶

6 Il en va de même de la prise en compte de la RRC dans les programmes selon l'approche de l'instillation limitée, même si une interaction fructueuse peut aisément s'opérer entre des matières en règle générale étroitement associées.

Section 3. Réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires

S'il n'y a pas de synergies horizontales entre les matières à l'intérieur d'un même niveau d'étude, il est rare qu'on observe également un renforcement vertical et structuré des acquis en matière de RRC, à une importante exception près : dans l'étude de cas sur la France (cas 16). Pour autant, la notion de programme cumulatif ou en spirale, qui permet de renforcer et d'approfondir les connaissances, la compréhension théorique, les compétences et les aptitudes, quel que soit le niveau, n'est pas encore suffisamment prise en considération.

Il existe une autre approche de l'intégration de la RRC dans les programmes scolaires : celle de la *matière spécifique*. Il s'agit, sous cette appellation, de créer une matière nouvelle dont la RRC devient l'élément principal. Tel a été le cas en Géorgie (cas 2) avec le programme « Cours du professeur principal ». De même, il existe dans la Fédération de Russie (cas 4) une matière à part entière qui s'intitule « Principes élémentaires de sécurité humaine ». Il est également possible de créer, dans le cadre d'une réforme centralisée des programmes, un espace propice à l'enseignement de la RRC, option à laquelle auront toutes les chances de recourir les écoles situées dans des localités exposées et les farouches partisans de la RRC. Autres exemples de cette approche, la « période d'étude intégrée » au Japon (cas 17) et le « programme à contenu local » en Indonésie et en République démocratique populaire lao (cas 8 et 9).

L'instillation et la matière spécifique sont deux approches qui ne sont pas incompatibles. On peut même les associer, comme en Géorgie où le programme « Cours du professeur principal » est complété par des thèmes relatifs à la RRC repris des cours de sciences, sciences sociales, géographie et éducation civique. Elles peuvent provoquer un renforcement positif et donc avoir un plus fort impact lorsque les élèves retrouvent de façon cohérente et continue la RRC dans un cours particulier et, périodiquement, dans d'autres espaces du programme.

Le Tableau 1 résume la fréquence avec laquelle les matières sont signalées comme étant porteuses de programmes relatifs à la réduction des risques de catastrophes dans les 30 études de cas qui figurent dans le présent rapport. Les sciences naturelles sont la matière porteuse le plus souvent citée, suivie, loin derrière, par les sciences/études sociales, la géographie et les langues (nationales) qui restent néanmoins bien représentées. Deux pays seulement ont choisi l'approche de la matière spécifique. Le placement arbitraire de matières diversement nommées et associées, avec 12 pays figurant en regard de trois matières maximum et quatre pays seulement en regard de cinq matières ou plus, montre bien que l'instillation limitée est une approche beaucoup plus facile à appliquer que l'instillation holistique. Cela n'est guère surprenant, étant donné que l'instillation dans tout le programme exige un engagement et des orientations de haut niveau, des ressources spécifiques et une large alliance d'experts des programmes et des contenus (UNISDR, 2008, p. 26).

Le Lesotho (cas 13) est un exemple de nation en train de procéder à une complète refonte de ses programmes, qui passe d'un modèle classique axé sur les matières à un modèle reposant essentiellement sur l'acquisition de compétences. Cette situation semble ouvrir des perspectives encourageantes d'intégration de la RRC dans les programmes scolaires. De la même manière, le Malawi (cas 15) a entrepris de structurer son programme autour de « sept grandes catégories de compétences », ce qui permettra très vraisemblablement d'intégrer le changement climatique et la RRC de façon plus approfondie.

De nombreux pays analysés dans les études de cas soulignent l'importance des dimensions périscolaire et extrascolaire de la RRC, et mentionnent des activités menées en dehors du cadre formel : assemblées, activités après l'école, clubs d'élèves, réunions de quartier, expositions, événements spéciaux, compétitions et exercices de sécurité. En revanche, rien ne

Tableau 1. Stratégies d'intégration des programmes de RRC : Résumé

Matières porteuses de RRC : Résumé	Numéro de l'étude de cas	Fréquence
Groupe Sciences naturelles (sciences fondamentales/ générales, biologie, chimie, études de la terre, sciences de la vie et de la terre, géologie, physique)	2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29	20
Groupe Sciences/études sociales	2, 7, 9, 11, 15, 17, 18, 19, 21, 25, 26, 28	12
Géographie [Note : les pays étudiés ont signalé la géographie comme une matière distincte bien que son contenu recoupe celui des groupes sciences naturelles et sciences sociales ci-dessus]	2, 6, 7, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 29	11
Groupe Langues (anglais, littérature anglaise, arabe, bangla, espagnol, littérature espagnole, français, népalais)	7, 10, 14, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 28	10
Éducation civique et à la citoyenneté	14, 16, 21, 22, 23	5
Groupe Éducation physique et sanitaire	7, 8, 17, 18	4
Groupe Technologie	14, 17, 24, 29	4
Groupe Compétences de la vie courante	3, 10, 15	3
Matière spécifique sur la RRC	2, 4	2
Formation prémilitaire	3	1
Défense civile	22	1
Agriculture	15	1
Toutes matières	4, 5	2

Notes :

- Il n'y a pas d'information sur les matières dans les trois cas synoptiques (Arménie, Angola et Chili) ; le Lesotho, dont le nouveau programme est axé sur les compétences, ne figure pas dans ce tableau. Pour le Nigeria, les matières porteuses sont actuellement à l'étude.
- L'exactitude du tableau est fonction de l'exhaustivité des réponses des pays, condition que les chercheurs ne peuvent garantir.

Section 3. Réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires

montre que la plupart des initiatives périscolaires, comme leur nom l'indique, enrichissent le programme formel ou s'en inspirent, et si tel est le cas, dans quelle mesure. Il ne semble guère établi que des efforts systématiques et structurés sont fournis pour faire le lien entre l'expérience acquise par les élèves à l'intérieur du cadre formel et à l'extérieur. On s'inquiète de l'effet de diversion que pourrait produire la dissociation des approches périscolaires, mais on comprend également que la voie périscolaire puisse être une solution de facilité quand les programmes sont surchargés et rigides. Comme cela a souvent été le cas avec l'éducation relative à l'environnement et l'éducation en vue du développement durable, l'option péri ou extrascolaire peut servir à détourner l'attention lorsqu'on aborde le versant abrupt et souvent accidenté de la refonte des programmes. Préconiser une coopération entre les élèves et la communauté à l'intérieur du programme de RRC implique nécessairement de rapprocher le scolaire du périscolaire.

Une caractéristique de ce bref aperçu revient régulièrement : la relative absence d'approches globales et systématiques de l'intégration de la RRC dans les programmes scolaires. Cela pourrait susciter d'autres observations.

Premièrement, une grande partie du programme de RRC se limite à l'étude de la science fondamentale des risques environnementaux avant de passer à l'apprentissage des mesures de sécurité. L'étude systématique du risque, de sa prévention, de son atténuation et, enfin, de la préparation à y faire face est souvent absente. En outre, il ne suffit pas de traiter le risque et les moyens de s'y préparer sans prendre en compte la prévention et l'atténuation. Comprendre les aspects scientifiques d'un risque ne développe pas la propension à l'anticiper, mais se polariser exclusivement sur la sécurité en

négligeant la prévention et la mitigation rend ce qui doit arriver inévitable. L'attention est ainsi détournée des aspects sociaux, économiques et politiques des catastrophes, ce qui nuit à la prise en compte des vulnérabilités et à la résilience.

En d'autres termes, on n'applique pas généralement de façon systématique à l'élaboration des programmes et des matériels d'enseignement l'équation de base suivante :

$$\text{Risque de catastrophes} = \frac{\text{Risque naturel} \times \text{Vulnérabilité}}{\text{Capacité du système sociétal}}$$

(UNESCO/PNUE, 2011, p. 63).

Un programme qui vise à créer une capacité d'anticipation chez des personnes exposées à des risques doit analyser la localité et la communauté, mais aussi les structures et la dynamique sociétales, économiques et politiques sous les angles inversement complémentaires de la vulnérabilité et de la résilience.

Deuxièmement, dans les cas ici examinés, les programmes de RRC diffèrent dans la gamme de risques qu'ils ont choisi de traiter. La plupart des pays concentrent leur attention sur les risques naturels qui leur sont les plus familiers. Ainsi, le Kazakhstan s'attache aux séismes, aux incendies, aux coulées, aux glissements de terrain et aux inondations ; le Cambodge se concentre principalement sur les inondations, mais prend aussi en compte les éruptions volcaniques, les séismes, les ouragans, la sécheresse et la déforestation ; les Îles Vierges britanniques se préoccupent des glissements de terrain, des ouragans, des séismes et de l'activité volcanique (cas 3, 6, 19). Par ailleurs, un certain nombre de pays réunissent dans leurs programmes de RRC les risques naturels, anthropiques et technologiques.

Reconstruire les écoles après le séisme de 2010, Haïti



© UNESCO/E. Abramson

Ainsi, la République démocratique populaire lao et Madagascar incluent respectivement les troubles civils et la malnutrition dans les catastrophes naturelles, tandis qu'en Nouvelle-Zélande, les programmes s'étendent aux « catastrophes non naturelles » comme les pandémies, les risques biologiques, les explosions et les menaces terroristes (cas 9, 14, 18). En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, l'éducation à la réduction des risques de catastrophes naturelles est constamment associée à l'éducation contre les conflits, démarche qui a été intitulée « DRR-plus » (UNICEF, 2011) et « réduction des risques de conflits et de catastrophes » (UNESCO/IIPE & UNICEF/Bureau régional pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, 2011). Le nouveau programme de RRC du Nigeria reflète cette tendance et inclut les troubles civils (cas 30).

Lorsqu'on examine la gamme thématique des programmes nationaux de RRC, le changement climatique est généralement le sujet qu'on feint d'ignorer. Or ce phénomène accroît à la fois la fréquence et l'intensité des catastrophes, et pourtant, rares sont les programmes de RRC qui intègrent l'éducation au changement climatique.⁷ Celle-ci pose la question de l'évolution vers une base thématique plus large pour l'éducation relative à la RRC. « Il est indispensable d'intégrer l'adaptation au changement climatique et la réduction des risques de catastrophes aux niveaux national et local par le biais de plans intégrés, pour améliorer la résilience des communautés. » (UNISDR, 2011, p. 10).

Troisièmement, dans les programmes qui sont, pour l'essentiel, imposés au niveau national, il ne semble guère y avoir d'effort systématique pour tirer parti de la sagesse et des savoirs locaux et autochtones en matière de prévention des risques et des catastrophes, et pour utiliser les capacités locales de réaction qui ont depuis longtemps fait leurs preuves. En

Indonésie et en République démocratique populaire lao, il existe un « programme à contenu local » qui permet d'ancrer localement l'enseignement de la RRC (cas 8, 9). Dans la Fédération de Russie, les programmes de RRC prévoient une certaine flexibilité pour s'adapter aux contextes et aux besoins locaux (cas 4).

Références

Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IIPE) et Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre (WCARO). (2011). *Intégrer la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans la planification du secteur de l'éducation*. Paris : IIPE.

UNESCO/PNUE. (2011). *Climate Change Starter's Guidebook: An Issues Guide for Education Planners and Practitioners*. Paris : UNESCO/PNUE.

UNICEF. (2011). *Réunion des points focaux pour la réduction des risques de catastrophes*, Genève, 12-14 septembre 2011. [Compte rendu interne].

SIPC. (2011). *Cadre d'action de Hyogo pour 2005-2015 : Pour des nations et des collectivités résilientes face aux catastrophes. Examen à mi-parcours 2010-2011*. http://www.preventionweb.net/files/18197_midterm.pdf

SIPC. (2008). *Disaster Prevention for Schools: Guidance for Education Sector Decision-Makers. Consultative Version*. Genève : SIPC, Plate-forme thématique pour la connaissance et l'éducation.

⁷ La nouvelle orientation des programmes de RRC élaborés en Afrique constitue une exception. Au Lesotho, à Madagascar, au Malawi, au Bénin et au Nigeria (cas 13, 14, 15, 29, 30) le changement climatique occupe désormais le devant de la scène.



© UNICEF/NYHQ2009-1752/Susan Markisz



© UNICEF/NYHQ2009-1818/Susan Markisz

Section 4. Approches d'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires

Il existe diverses approches d'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires, qui ont chacune leurs mérites

et leurs revers. La création d'une approche hybride à partir de cette diversité offre de nombreux avantages.

Les 30 études de cas figurant dans le présent rapport suggèrent quelques approches générales, en rien exclusives les unes des autres, pour faire progresser l'élaboration et l'intégration des programmes scolaires relatifs à la RRC. Chacune d'entre elles fait l'objet d'une analyse critique ci-dessous.

L'approche centrée sur les manuels

Cette approche concerne ordinairement l'organe du ministère de l'Éducation chargé des programmes, qui collabore souvent avec des organisations non gouvernementales nationales et internationales pour la révision des manuels correspondant aux différentes matières, afin d'y intégrer les questions relatives aux risques ou aux catastrophes, ou d'élargir la perspective dans laquelle ces questions sont traitées.

Avantages

- La révision des manuels est engagée au niveau central. L'adoption du manuel révisé au niveau du ministère garantit que les risques et les catastrophes seront traités dans le cadre des matières désignées au sein de toutes les écoles publiques.
- Dans les pays possédant déjà une « culture du manuel scolaire », les enseignants adoptent généralement sans peine le nouveau matériel textuel consacré aux risques et aux catastrophes.
- La conception traditionnelle qu'ont les enseignants de leur rôle n'est pas remise en cause, et la formation des enseignants n'a guère besoin d'aller au-delà d'une familiarisation avec le nouveau matériel (à moins que ne s'exprime à l'échelle nationale l'intention de rendre plus vivante l'utilisation du manuel par l'introduction d'approches novatrices du traitement du matériel textuel).

Inconvénients

- Il est très incertain que l'élaboration de programmes fondés sur des manuels soit capable à elle seule d'assurer les résultats requis, en termes de compétences, de dispositions d'esprit et de comportements, par l'éducation relative à la réduction des risques de catastrophes. Les manuels scolaires privilégient ordinairement l'exposé des causes et des effets des risques et des comportements sûrs, et il est peu probable qu'ils favoriseront par eux-mêmes l'acquisition de compétences actives en matière de préparation aux catastrophes et de mitigation de leurs effets.
- Une culture scolaire fondée sur les manuels encourage la passivité des élèves et empêche l'apprentissage interactif et fondé sur l'expérience qui est considéré comme un moyen de favoriser une citoyenneté engagée et participative.
- Une approche fondée sur les manuels et dirigée au niveau central est une approche « à taille unique » qui ne reflète et ne prend pas assez en compte les cultures locales et la nécessité de répondre aux situations de risques locales.

Le Bangladesh et le Népal offrent des exemples de démarches axées sur les manuels scolaires en matière d'élaboration des programmes relatifs aux catastrophes (études de cas 26 et 28).

L'approche axée sur des projets pilotes

Cette approche conjugue ordinairement la production de nouveaux matériels pédagogiques, souvent multimédias, l'élaboration de manuels de formation développant de nouvelles pédagogies et des formes novatrices d'évaluation,

Section 4. Approches d'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires

et la formation des instructeurs. D'ordinaire, elle suppose aussi des phases successives de mise en œuvre expérimentale dans les écoles d'un petit nombre de districts scolaires, assorties de vagues successives et de plus en plus larges de formation d'enseignants. Les actions pilotes peuvent, dans certains cas, être parrainées et orchestrées à l'échelle nationale, mais elles sont parfois le fruit d'organisations non gouvernementales locales et internationales ayant, dans certains cas, des canaux de communication tenus avec le gouvernement central.

Avantages

- Les projets pilotes peuvent offrir un cadre fécond pour susciter une participation enthousiaste et inspirée et pour donner naissance à un leadership engagé, à un sentiment d'appropriation et à un espace d'innovation.
- Des projets pilotes coordonnés au niveau central et intégrant des partenariats avec les ministères chargés de l'éducation et des situations d'urgence, avec des organisations non gouvernementales et avec des établissements universitaires ont les capacités et, souvent, les appuis gouvernementaux, le poids et les ressources financières nécessaires pour passer progressivement, mais assez rapidement, à plus grande échelle⁸.

Inconvénients

- Les projets de développement des programmes scolaires engagés au niveau central peuvent être des écrans de fumée visant à éviter de modifier ces programmes sur le fond. Quand ils se terminent, leurs résultats n'ont pas de suites. Lorsque des actions pilotes en matière de RRC sont menées à l'initiative d'un ministère ou d'un organisme public autre que le ministère chargé de l'éducation, les produits et résultats de cette expérimentation peuvent ne recevoir qu'un soutien passif ou réticent au moment du passage à grande échelle.

- Les projets pilotes dirigés par des organisations ou institutions autres que gouvernementales peuvent souvent avoir tendance à se concentrer sur l'expérimentation, n'abordant qu'en dernier lieu et tardivement l'application à grande échelle et les coûts sous-jacents. Cette tendance se traduit par des interruptions et des hiatus dans le développement du projet. Cela se produit au moment même où le financement se tarit.

La Turquie, Madagascar, les Maldives et le Népal fournissent des exemples de situations où des projets pilotes ont été suivis d'un passage à grande échelle (études de cas 5, 14, 27 et 28). L'Arménie, le Kazakhstan, l'Angola et le Bénin sont des exemples de pays où les projets pilotes nationaux attendent encore d'être reproduits ou d'être poursuivis en grandeur réelle (études de cas 1, 3, 12 et 29).

Une variante de l'approche axée sur des projets pilotes est l'approche axée sur des projets locaux, dans laquelle un projet qui ne suscite pas d'ambitions ou d'attentes particulières de la part de ses concepteurs en termes d'application à grande échelle reçoit une attention nationale, est largement reproduit et finit par être intégré dans l'offre nationale de RRC. L'initiative Memo'Risks décrite dans l'étude du cas de la France en offre un exemple (étude de cas 16).

L'approche centralisée axée sur les compétences

La première étape de cette approche est l'identification par un organisme public central, généralement en collaboration avec les principales parties prenantes, des messages essentiels de la RRC et des concepts, des savoirs et, particulièrement, des compétences clés à inscrire dans les

⁸ Il existe cependant des cas où le financement s'assèche et où les effets disparaissent au moment même de la mise en œuvre en grandeur réelle, ce qui se traduit par un moindre impact.

Écoliers sur le sommet d'une dune, Aral, Kazakhstan.



© UNESCO/ Zhanat Kulenov

programmes d'études. De cette cartographie initiale des compétences procèdent des décisions et des mesures relatives aux matières porteuses, aux classes dans lesquelles il convient d'intégrer le développement des programmes, à l'élaboration des modules et du matériel et à la formation des enseignants. Les plans d'extension à d'autres matières porteuses et à d'autres classes sont également fixés délibérément ou, au contraire, évoluent en fonction de l'expérience et des évaluations.

Avantages

- La décision de lancer une telle action est prise avec un appui et un engagement du gouvernement central, ce qui se traduit par une mise en œuvre rapide, par une expérimentation à grande échelle assortie d'une évaluation et par un passage rapide en grandeur réelle.

Inconvénients

- L'accent mis sur les compétences et la rapidité du développement peut se traduire par une démarche qui s'apparenterait à une « réparation rapide » et estomperait les aspects de l'élaboration des programmes de RRC exigeant davantage de temps (comme le développement pédagogique, l'attention aux valeurs et la formation progressive des enseignants). Une fois le programme d'études mis en place, pourrait s'instaurer un sentiment qui serait davantage celui du « fait accompli » que du « chantier en cours ».

Parmi les exemples de développement centralisé de la RRC axé sur les compétences, on peut citer les Philippines (étude de cas 11) et, jusqu'à un certain point, le Cambodge, l'Indonésie, la RDP lao et le Pérou (études de cas 6, 8, 9 et 24).

L'approche axée sur une matière spécifique (un espace réservé), élaborée au niveau central

Cette approche crée une nouvelle matière autonome, consacrée entièrement à l'apprentissage de la réduction des risques de catastrophes ou allouant à cet apprentissage un espace suffisant au sein des programmes formels. Les messages et les compétences clés de la réduction des risques de catastrophes sont au cœur de cette matière ou cohérents avec celle-ci.

Avantages

- La décision de lancer une telle action est prise avec un appui et un engagement du gouvernement central, ce qui se traduit par une mise en œuvre rapide, par une expérimentation à grande échelle assortie d'une évaluation et par un passage rapide en grandeur réelle.
- La création d'une matière spécifique portant sur la RRC lui vaut une attention et une visibilité particulières, exprimant haut et fort que l'apprentissage consacré à la réduction des risques de catastrophes est une part importante de l'apprentissage formel.

Inconvénients

- La création d'une matière spécifiquement consacrée aux catastrophes pourrait donner un sentiment de « mission accomplie » et les efforts visant à intégrer ailleurs dans les programmes les thèmes et les problématiques relatifs aux catastrophes pourraient être oubliés ou considérés comme superflus.
- Si une matière spécifique est cantonnée à des classes données et/ou revêt un caractère facultatif, l'exposition des élèves à l'apprentissage relatif aux catastrophes sera très limitée.
- La nature transversale de l'apprentissage relatif aux catastrophes pourrait être sous-évaluée.

Section 4. Approches d'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires

- Il pourrait falloir du temps pour aider les enseignants à acquérir une pleine maîtrise de cette matière nouvellement créée et pour élaborer les matériels pédagogiques et les méthodes d'évaluation nécessaires.

La Géorgie et la Russie offrent des exemples de l'approche axée sur un espace spécifique (études de cas 2 et 4). Il importe de noter que, dans les deux cas, la matière spécifique nouvellement créée s'accompagne de l'intégration d'un apprentissage relatif aux catastrophes dans diverses matières.

L'approche symbiotique

Cette approche de l'intégration des programmes relatifs aux catastrophes repose sur l'« air de famille » qui unit la RRC à d'autres actions transversales déjà intégrées et visant à développer la prise de conscience sociale et à donner aux individus l'autonomie requise pour exercer une citoyenneté active. Lorsqu'elle existe déjà, une dimension transversale joue ainsi un rôle de porteur pour l'apprentissage de la réduction des risques de catastrophes, tout en s'enrichissant elle-même à cette occasion. On trouvera dans les 30 études de cas des exemples d'intégration de la RRC dans les programmes d'acquisition des compétences nécessaires à la vie courante, dans l'éducation civique, l'éducation environnementale et l'éducation en vue du développement durable. Dans certains pays africains, la RRC trouve également place dans les programmes, naissants ou en rapide croissance, consacrés à l'éducation au changement climatique.

Avantages

- Il est relativement aisé d'intégrer de nouveaux éléments à des dimensions transversales existantes et au perfectionnement professionnel correspondant.
- Ces dimensions peuvent elles-mêmes conférer une profondeur, une ampleur et une assise supplémentaires à la compréhension des finalités et de la portée de l'éducation relative à la réduction des risques de catastrophes.

Inconvénients

- Le risque existe que, combinés à d'autres dimensions transversales, les finalités et les impératifs intrinsèques de la RRC se dispersent ou se perdent. Les notions de « risque » ou de « sécurité », par exemple, pourraient recouvrir des acceptions si larges qu'elles commenceraient à perdre de leur spécificité et de leur signification.

On trouvera au Myanmar un exemple de programme d'acquisition des compétences nécessaires à la vie courante devenu porteur principal du programme scolaire relatif aux catastrophes (étude de cas 10). Dans les pays où il existe une forte tradition d'éducation transversale à l'environnement, la RRC a été intégrée à cette tradition, par exemple, à Madagascar, au Costa Rica, à Cuba, au Nicaragua, au Pérou et au Bénin (études de cas 14, 21, 22, 23, 24 et 29). En Amérique latine, le fait que « l'éducation à la gestion des risques soit une application spécifique de l'éducation environnementale » est de plus en plus largement reconnu (UNISDR/ECHO/CECC/UNICEF, s.d., 64), tandis que les écoles sont encouragées à assumer un leadership à l'échelle biorégionale en qualité de « promoteurs de la sûreté des territoires » (ibid., 75). La RRC est ainsi identifiée comme le produit d'une éducation environnementale axée sur les réalités locales. En France (étude de cas 16), la RRC s'inscrit dans le cadre de l'éducation civique, discipline bien établie, et est portée par l'éducation en vue du développement durable, discipline plus récente mais déjà bien ancrée elle aussi au sein des programmes. Le changement climatique et la RRC prennent une place croissante en Afrique, par exemple, au Lesotho, à Madagascar, au Malawi, au Bénin et au Nigeria (études de cas 13, 14, 15, 29 et 30).

L'approche axée sur des « manifestations spéciales »

Sous réserve de l'avertissement formulé dans la section précédente (p. 18 et 19) à propos des approches parascolaires, les manifestations spéciales relatives à la RRC peuvent avoir une influence catalytique et stimulante sur le développement des programmes formels.

École primaire à Serelau, Lospalos (Timor-Leste). Écoliers faisant la queue pour recevoir du porridge. Une étude a montré qu'au Timor-Leste, de nombreux élèves viennent à l'école sans avoir pris de petit-déjeuner chez eux. Le ministère de l'Éducation du Timor-Leste met en œuvre le programme Merenda Escolar pour relever ce défi, afin de favoriser le développement scolaire, mental et physique des enfants. Photographie prise en janvier 2011.



© UNESCO/G. Leite Soares

Tableau 2 : Stratégies d'intégration du programme de RRC : Synthèse

Matières porteuses de RRC : Résumé	Numéro de l'étude de cas	Fréquence
Approche axée sur les manuels	26, 28	2
Approche axée sur des projets pilotes	1, 3, 5, 12, 14, 16, 27, 28, 29	9
Approche centralisée axée sur les compétences	6, 8, 9, 11, 24	5
Approche axée sur une matière spécifique (un espace réservé), élaborée au niveau central	2, 4	2
Approche symbiotique	10, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 29, 30	11
Approche axée sur des « manifestations spéciales »	5, 7, 26	3

Avantages

- Les manifestations spéciales peuvent offrir une vitrine à la RRC et apporter ainsi un élan supplémentaire au développement des programmes, de la pédagogie et des approches scolaires globales, ainsi qu'aux partenariats entre les écoles et les collectivités.
- Les manifestations spéciales offrent une solution pragmatique lorsque des « enseignants surchargés » ont le sentiment qu'ils ne peuvent pas introduire un enseignement relatif aux catastrophes dans un « programme surchargé ».
- De telles manifestations offrent des espaces supplémentaires dans lesquels les élèves peuvent mettre en pratique l'apprentissage de la RRC.

Inconvénients

- Prises isolément et séparées du développement du programme, de l'enseignement et de l'apprentissage, les manifestations spéciales peuvent être des diversions qui masquent le manque de progrès sur le fond.

Fidji (étude de cas 7) offre un exemple de l'approche axée sur les manifestations spéciales : une Semaine nationale de sensibilisation aux catastrophes, destinée aux écoles, est alimentée par l'apprentissage en classe et nourrit à son tour cet apprentissage. En Turquie (étude de cas 5) est organisée une Semaine nationale de l'éducation relative aux catastrophes. Au Bangladesh, on trouve des exemples de l'utilisation de manifestations spéciales par des organisations internationales à des fins de sensibilisation et d'apprentissage de la RRC dans une perspective d'acquisition de compétences (étude de cas 26).

Références

UNISDR/ ECHO/CECC/UNICEF. (Undated). *Safe Schools in Safe Territories : Reflections on the Role of the Educational Community in Risk Management*.
http://www.unisdr.org/files/8962_safeschools.pdf



© UNICEF/NYHQ2006-2865/Julie Pudlowski



© UNICEF/NYHQ2010-2125/Olivier Asselin

Section 5. Vers une pédagogie de la réduction des risques de catastrophes

La prestation d'un programme d'études relatif à la réduction des risques de catastrophes exige un apprentissage actif, interactif et tourné vers l'action, qui

privilégie l'expérience d'apprentissage au sein de la communauté et tire l'apprentissage émotionnel de la position marginale qu'il occupe aujourd'hui.

L'éducation à la réduction des risques de catastrophes consiste à faire comprendre aux élèves les causes, la nature et les effets des risques, tout en favorisant aussi une série de compétences et de savoir-faire afin de leur permettre d'apporter une contribution proactive à la prévention et à la mitigation des catastrophes. Les savoirs et les savoir-faire exigent, quant à eux, de se fonder sur un cadre d'attitudes, de dispositions et de valeurs qui poussent les individus à agir d'une manière sociale, responsable et réactive lorsque leurs familles et leurs communautés sont menacées.

Une pédagogie qui donne vie aux savoirs, met en pratique les savoir-faire, remet en cause les attitudes et questionne les valeurs est une pédagogie active, interactive, fondée sur l'expérience et participative. Les savoirs peuvent s'apprendre dans des livres, mais, pour être assimilés, ils doivent être exploités et expérimentés dans des enceintes de la vie réelle. Pour que des compétences soient bien affutées, il faut les mettre en pratique (on ne ferait pas confiance à un conducteur qui aurait appris à conduire dans un livre). C'est par le dialogue et par le débat que les attitudes et les valeurs sont le mieux remises en cause, testées et repensées.

Telles sont, dans la plupart des études de cas que présente ce rapport, les considérations qui sous-tendent l'importance accordée à des approches de l'apprentissage interactives et fondées sur l'expérience. Il s'agit foncièrement d'une question de *medium* et de *message*. Si le message de l'éducation à la réduction des risques de catastrophes est que les élèves doivent être préparés à s'engager activement pour prévenir les catastrophes potentielles et pour y faire face, le *medium* de leur apprentissage doit reposer sur un engagement actif.

Les thèmes et les problématiques du programme d'études ne constituent en aucun cas la totalité du message que reçoivent les élèves : ils sont complétés par le programme caché du processus d'apprentissage (ou tirés de celui-ci). Le *medium* est aussi le *message*. Un programme qui appelle les élèves à agir tout en leur demandant une écoute passive et sédentaire sera reçu comme incohérent. À l'inverse, un programme qui appelle les élèves à agir en les faisant participer activement à l'apprentissage peut avoir un effet catalytique et leur donner les moyens d'agir.

Les études de cas présentent des exemples de participation à des programmes relatifs à la réduction des risques de catastrophes qui recourent aux modalités d'apprentissage suivantes (lesquelles peuvent se superposer) :

- **Apprentissage interactif** : remue-méninges (apport spontané d'idées sur un thème donné, toutes les idées étant acceptées avant d'être triées, organisées et évaluées) ; discussions en binômes, par petits groupes et avec le groupe entier, exposés interactifs multimédias (par les élèves, l'enseignant et des intervenants invités ayant un lien avec la RRC).
- **Apprentissage affectif** : communiquer ses sentiments sur les menaces et les catastrophes, exercices d'empathie envers les personnes touchées par des catastrophes
- **Apprentissage sous forme d'enquêtes** : recherche et analyse en équipe sur des études de cas, recherches sur Internet, travail sous forme de projets
- **Apprentissage alternatif par l'expérience** : réalisation de films, jeux de société, jeux de rôle, théâtre (sketches, mime, marionnettes), jeux de simulation, assemblées scolaires sur des questions relatives aux catastrophes

Section 5. Vers une pédagogie de la réduction des risques de catastrophes

- **Apprentissage par l'expérience sur le terrain** : sorties sur le terrain auprès des services d'aide aux victimes de catastrophes, cartographie des risques et évaluation des vulnérabilités au sein des écoles et des communautés, transects de risques au sein de la communauté, analyse des plans d'urgence, entretiens avec des membres de la communauté locale pour les interroger sur les risques/catastrophes dont ils se souviennent
- **Apprentissage par l'action** : partenariats entre les élèves et la communauté en vue de sensibiliser aux risques, élaboration de cartes des risques et de plans de réduction des risques, campagnes d'affiches, théâtre de rue, campagnes de réduction des risques (par exemple, plantation d'arbres)

Parmi les modalités ci-dessus, l'apprentissage affectif (qui traite des sentiments et des émotions) est celui qui apparaît le moins dans les études de cas. C'est à la fois étrange et compréhensible. Étrange, car le fait d'imaginer des risques et catastrophes réels et potentiels peut susciter des émotions fortes chez l'apprenant : apprendre qu'une catastrophe a ravagé un jour sa communauté et qu'elle pourrait se reproduire peut être effrayant, voire cauchemardesque, si des mesures de prévention ne sont pas prises. Il semble cependant que l'on accorde jusqu'à présent peu d'importance à l'apprentissage affectif dans le cadre de l'élaboration des programmes et de la pédagogie relatifs aux catastrophes. C'est également compréhensible, car l'enseignement en la matière requiert des compétences spécifiques qui, comme on l'examinera dans la section 7, figurent rarement dans la formation et l'orientation des enseignants en matière de RRC.

Ce problème est aggravé par l'idée, souvent implicite dans le discours sur la réduction des risques de catastrophes, que l'accent doit porter exclusivement sur la réduction des risques de catastrophes. Compte tenu de l'incidence et de la gravité croissante des catastrophes à l'échelle mondiale, la triste

réalité est que l'apprentissage préalable s'inscrira de plus en plus souvent dans un environnement post-catastrophe. C'est là un point qui s'impose fortement lorsqu'on analyse l'étude de cas consacrée à la Nouvelle-Zélande. Le tremblement de terre qui a dévasté Christchurch en février 2011 a provoqué la dispersion subite des élèves dans des écoles situées dans d'autres parties du pays et dispensant parfois des programmes périodiques d'apprentissage consacrés à la réduction des risques de catastrophes. Les enseignants, qui subissaient souvent eux-mêmes un stress post-traumatique, se sentaient mal armés et mal préparés pour répondre aux besoins psychosociaux des enfants dispersés dans leur enseignement en matière de RRC, ainsi que pour répondre aux besoins et à la sensibilité des enfants qui, sans venir de Christchurch, n'en étaient pas moins profondément touchés par ce qui était arrivé à leurs concitoyens. « Aucun travail de recherche n'a été mené sur l'efficacité d'un programme d'éducation scolaire consacré aux catastrophes et destiné aux enfants au lendemain d'une catastrophe » (Johnson, 2011, 47).

Il faut également remédier au fait que, dans les cours consacrés à la RRC, l'apprentissage affectif se voit accorder un faible niveau de priorité, car une composante essentielle de cet apprentissage, l'acquisition de la confiance en soi, est vitale pour produire des citoyens responsables, réactifs et actifs. Il existe une forte corrélation entre le sentiment que l'on a de sa valeur personnelle et le niveau d'altruisme et de désir d'agir pour le bien de la communauté (Selby, 1995, 36-40). En ce sens, le programme de compétences nécessaires à la vie courante dispensé au Malawi, et dans lequel l'estime de soi est un élément essentiel, offre un terreau potentiellement fécond pour intégrer, comme prévu, les problématiques et les thèmes de la réduction des risques de catastrophes et du changement climatique (étude de cas 15).

Les modalités d'apprentissage figurant dans les études de cas comprennent également *l'apprentissage par l'imaginaire*. Cette

Écoliers,
Florida Valle, Colombie.



© UNESCO/Ministerio de Educación

Tableau 3. Pédagogies de la RRC : Synthèse

Matières porteuses de RRC : Résumé	Numéro de l'étude de cas	Fréquence
Apprentissage interactif	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 25, 29, 30	18
Apprentissage affectif	7, 15, 18	3
Apprentissage sous forme d'enquête	2, 15, 18, 23, 25, 29	6
Apprentissage alternatif par l'expérience	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 17, 21, 25, 26, 29, 30	16
Apprentissage par l'expérience de terrain	2, 4, 9, 17, 18, 19, 30	7
Apprentissage actif	2, 4, 6, 9, 10, 14, 16, 18, 21, 26	10

Notes :

modalité consiste à recourir à son imagination pour imaginer les résultats positifs et négatifs, parcourir l'histoire des risques du passé et en tirer des leçons, passer mentalement en revue ce qu'il convient de faire dans des situations de crise et imaginer l'impact qu'un risque pourrait avoir sur une communauté (avant de travailler à sa prévention). Sous cette rubrique, les activités de visualisation guidée et les cercles de contes (où les participants, assis en cercle, se racontent des histoires), pourraient figurer au répertoire pédagogique de la RRC.

Certaines études de cas font état d'un nombre relativement faible d'activités réalisées au titre de la pédagogie. C'est le cas notamment lorsque le développement des programmes scolaires est axé sur les manuels scolaires. Une culture du développement des programmes fondée sur l'usage d'un manuel scolaire comporte clairement des blocages et

1. Dans certains cas, les données disponibles ne permettent pas de savoir clairement dans quelle mesure une approche pédagogique recommandée (par exemple, dans un guide ou un manuel destiné aux enseignants) est effectivement utilisée par les enseignants. Le tableau ci-dessus combine donc les intentions/aspirations et les actions réelles/mises en œuvre.
2. La mention d'une étude de cas dans le tableau ci-dessus ne signifie pas nécessairement que la pédagogie concernée soit employée dans l'ensemble du pays. Dans certains cas, elle n'apparaît que dans le cadre d'un projet géographique limité.
3. Bien que l'étude de cas consacrée à la Turquie (5) évoque d'une manière générale l'apprentissage actif, ce pays n'apparaît pas ci-dessus, faute de plus de détails.

Section 5. Vers une pédagogie de la réduction des risques de catastrophes

des obstacles qui freinent l'instauration d'une culture de l'apprentissage interactif. À cet égard, les cas de Madagascar et du Népal (cas 14 et 28) sont particulièrement intéressants, en ce qu'ils illustrent les efforts engagés pour intégrer les approches de la mise en œuvre des programmes axées sur les manuels scolaires avec l'adoption d'un apprentissage interactif.

L'élaboration des programmes scolaires relatifs à la RRC qui ont mis fortement l'accent sur des formes actives d'apprentissage a eu un impact positif sur les élèves, les enseignants, les familles et les communautés en un temps relativement bref (voir Géorgie et RDP lao, études de cas 2 et 9).

Les méthodes d'apprentissage actif vont souvent au rebours des normes culturelles des écoles et des communautés. À cet égard, les actions de développement des programmes scolaires relatifs à la RRC doivent encore intégrer des démarches visant à sensibiliser les parents et les membres de la communauté des adultes aux nouvelles pratiques et à leur permettre d'en faire l'expérience.

La prise en compte de la question du genre est un autre élément qui fait défaut dans le cadre du développement des pédagogies relatives à la RRC, bien que les intentions exprimées au Nigeria (étude de cas 30) soient de bon augure en la matière.

Un autre élément qu'il reste encore à prendre en compte dans toute démarche approfondie et fondée sur des travaux de recherche consiste à savoir comment déterminer les différentes séries d'approches de l'apprentissage relatif à la réduction des risques de catastrophes auxquelles il convient de recourir en cas de catastrophes rapides – comme les

ouragans – et de catastrophes lentes⁹, comme la sécheresse et le changement climatique (ces deux formes de catastrophes ayant des incidences réciproques).

Une autre manière de concevoir l'apprentissage interactif est celle de la manifestation pédagogique des droits participatifs de l'enfant tels qu'ils figurent dans la Convention relative aux droits de l'enfant. Conformément aux préceptes liés à ces droits, l'apprenant est à la fois bénéficiaire et agent actif, et il a le droit de se faire entendre pour définir le flux et la direction de l'apprentissage. Afin de concrétiser au mieux ce rôle actif de l'enfant, son apprentissage doit être considéré dans une perspective holistique qui suppose à son tour la mise en œuvre d'une gamme diversifiée d'approches pédagogiques.

Références

- Johnson, V.A. (2011). *Disaster Preparedness Education in Schools: Recommendations for Nouvelle-Zélande and the United States*. Fulbright Nouvelle-Zélande.
http://www.fulbright.org.nz/voices/axford'2011_johnson.html
- Bureau de la coordination des affaires humanitaires (OCHA), Service de l'élaboration des politiques et des études (2011). OCHA and Slow-onset Emergencies. *OCHA Occasional Policy Briefing Series-No.6*,
http://ochanet.unocha.org/p/Documents/OCHAOPB_SlowOnsetEmergencies190411.pdf
- Selby, D. (1995). *EarthKind: A Teacher's Handbook on Humane Education*. Stoke-on-Trent (Royaume-Uni) : Trentham.

⁹ Une catastrophe lente est une catastrophe qui ne procède pas d'un événement unique et particulier, mais apparaît progressivement au fil du temps, souvent à partir d'une convergence de différents événements » (OCHA PDSB, 2011, 3). Cette question ne figure dans aucune des études de cas.



Une petite fille serre un livre et une ardoise à l'école Pachim Gumdandi, dans le sous-district de Boalkhali, près du port méridional de Chittagong (Bangladesh).



© UNICEF/NYHQ2009-1271/Marta Ramoneda



© UNICEF/NYHQ2009-1271/Marta Ramoneda

Section 6. Apprentissage relatif à la réduction des risques de catastrophes : évaluation des élèves

L'évaluation de l'apprentissage fait accéder au statut d'activité du programme scolaire, mais l'évaluation de l'apprentissage en matière de réduction des risques de catastrophes est, à ce

jour, un projet inachevé. Les formes imaginatives d'évaluation correspondant à un apprentissage actif, orienté vers l'action et fondé sur les compétences brillent largement par leur absence.

Les sections consacrées à l'évaluation des élèves dans les études de cas développées que contient le présent document se font principalement remarquer par leur brièveté. C'est déjà là une indication de l'une des conclusions de cette étude : l'évaluation de l'apprentissage des élèves est l'élément le moins pris en compte et le moins développé de l'éducation relative à la réduction des risques de catastrophes.

Dans certains cas, l'évaluation se limite à des tests de connaissance des risques et des conduites à tenir si une catastrophe menace ou se déclenche. Ordinairement, ces tests consistent à faire écrire aux élèves les réponses à un ensemble de questions ; parfois, on leur demande de répondre à une série de questions à choix multiple. De telles formes d'évaluation ne sont guère éclairantes quant au niveau de compétences et aux comportements acquis par les élèves en matière de catastrophes, bien que le développement des compétences et des comportements soit considéré comme étant d'une importance capitale pour la RRC.

La série d'études de cas comporte quelques exemples d'utilisation imaginative d'une série de formes diverses et combinées d'évaluation qui cherchent à mettre en lumière les connaissances que les élèves ont acquises, les compétences qu'ils ont développées et le degré d'évolution de leurs attitudes et de leurs dispositions d'esprit au contact des programmes d'apprentissage relatifs à la RRC. Pleinement détaillée, cette approche est désignée comme l'évaluation d'un portefeuille de compétences, qui prévoit l'élaboration d'un portefeuille de données de nature diverse à partir des résultats de chaque élève. Pour ce qui est de l'élaboration des programmes de RRC, l'évaluation du portefeuille de

compétences se situe davantage au niveau des bonnes intentions qu'à celui de la mise en œuvre pratique. Le Malawi (étude de cas 15) applique déjà cette approche au programme de l'enseignement primaire en général et entend l'appliquer à l'élaboration des programmes relatifs à la RRC et au changement climatique. Le dessin, le mime, les observations réalisées par les enseignants (à l'aide d'une liste de contrôle), l'interrogation orale, la rédaction d'essais et de rapports, le chant et la compréhension de textes écrits sont utilisés pour évaluer la capacité des élèves à tirer parti des connaissances et des compétences acquises, ainsi que pour mettre en lumière leurs attitudes, leurs dispositions d'esprit et leur comportement.

Dans plusieurs des pays étudiés ici, l'évaluation en matière de RRC est utilisée principalement à des fins *sommatives*, c'est-à-dire pour mesurer ce que savent les élèves par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits lors des étapes d'un programme d'apprentissage, et principalement au terme de celui-ci. L'évaluation sommative est généralement employée dans le cadre d'un processus de notation et comporte généralement des tests écrits du type décrit ci-dessus. Les pays étudiés dans lesquels l'évaluation sommative par des tests et exercices reste la forme dominante d'évaluation sont la Turquie (cas 5), le Cambodge (cas 6), la RDP lao (cas 9), les Philippines (cas 11) et l'Égypte (étude de cas 25). Le test portant sur les connaissances en matière de catastrophes est souvent intégré dans le cadre d'un test dans la matière porteuse.

Dans d'autres pays, l'évaluation est utilisée principalement à des fins *formatives*, c'est-à-dire pour mettre en lumière ce qui

Section 6. Apprentissage relatif à la réduction des risques de catastrophes : évaluation des élèves

est appris et ce qui ne l'est pas, et donc pour permettre de procéder en temps voulu à des ajustements programmatiques et pédagogiques. C'est notamment le cas à Madagascar (étude de cas 14), où l'on recourt à des exercices de simulation pour évaluer le niveau de compréhension des élèves, au Nicaragua (étude de cas 23), où l'observation des compétences et des attitudes permet de déterminer les progrès des élèves vers l'acquisition d'une culture de prévention et, potentiellement, au Lesotho (étude de cas 13), où des formes d'évaluation axées sur les compétences ont été promises au titre des nouveaux programmes scolaires nationaux.

Certains programmes nationaux dans le domaine de l'apprentissage relatif aux catastrophes utilisent un système d'évaluation équilibré dans lequel les évaluations formatives et sommatives font partie intégrante de la collecte d'informations sur le développement et les acquis des élèves.

En Géorgie (étude de cas 2), on utilise un mélange d'évaluations dites « *de détermination* » et « *de développement* » pour l'apprentissage de la RRC dans les programmes d'apprentissage formel, mais le deuxième type est le seul utilisé pour déterminer les besoins et les progrès des élèves dans le cadre du programme informel – et néanmoins obligatoire – « *Cours du professeur principal* ». Au Kazakhstan (étude de cas 3), l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont utilisés à des fins formatives et les tests à choix multiple à des fins sommatives. Un système d'évaluation équilibré, combiné avec l'approche recommandée du « portefeuille de compétences », qui assure la diversité de l'évaluation, est proposé en Nouvelle-Zélande (étude de cas 18), mais le retour d'information fourni par les enseignants laisse penser qu'il est très peu employé.

Il est clair qu'il y aurait de bonnes raisons d'élaborer des formes plus imaginatives et plus novatrices d'évaluation de l'apprentissage des élèves dans le cadre des programmes scolaires relatifs à la RRC. Si les connaissances, les compétences et les acquis d'apprentissage en matière d'attitudes/dispositions d'esprit et de comportements ont une importance, il faut envisager des formes appropriées d'évaluation permettant de voir clairement dans quelle mesure ces résultats sont réellement atteints. Cela plaide pour une application généralisée de l'approche du type « portefeuille de compétences » décrite ci-dessus, utilisée à des fins tant formatives que sommatives. Les modalités de l'évaluation formative, comme l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, sont également conformes à l'apprentissage participatif et aux aspects relatifs à la participation des enfants, qui figurent dans la Convention relative aux droits de l'enfant.

Les problèmes que peut rencontrer la mise en place de l'évaluation du portefeuille de compétences sont ses implications en temps et en ressources : elle prend plus de temps et coûte plus cher, comme le Malawi en a fait l'expérience (étude de cas 15). L'investissement de temps et de ressources dans l'évaluation mérite une plus grande attention de la part des promoteurs de l'éducation relative à la RRC. Il conviendrait notamment d'étudier les manières d'intégrer l'évaluation dans le flux du processus d'apprentissage, en ce qu'elles constituent une voie d'avenir.

L'élaboration et l'intégration des programmes scolaires relatifs à la réduction des risques de catastrophes demeureront un projet inachevé tant que l'évaluation de l'apprentissage des élèves n'est pas abordée d'une manière globale. Le choix des éléments qui doivent faire l'objet d'une évaluation exprime explicitement et implicitement les priorités d'un programme.

Tableau 4. Évaluation des élèves : Synthèse

Finalité de l'évaluation Mode d'évaluation	Formative	Sommative
Tests écrits (y compris examen informatisé et questions à choix multiple)	15	2, 3, 4, 5, 6, 11, 25
Rédaction d'essais	15, 17	
Auto-évaluation et évaluation par les pairs	2, 3, 15, 17, 18	
Interrogation orale	11, 15	
Simulation	14	
Observations	15, 23	
Fabrication d'objets (par ex. dessin)	15	
Questionnaires	2	
Commentaires oraux/écrits	2	
Travail à la maison	(5)	(5)
Démonstration, mime, chant, conte	15	

Notes :

- Dans certains cas, les données disponibles ne permettent pas de savoir clairement dans quelle mesure une approche pédagogique recommandée (par exemple, dans un guide ou un manuel destiné aux enseignants) est effectivement utilisée par les enseignants. Le tableau ci-dessus combine donc les intentions/aspirations et les actions réelles/mises en œuvre.
- La mention d'une étude de cas dans le tableau ci-dessus ne signifie pas nécessairement que la pédagogie concernée est employée dans l'ensemble du pays. Dans certains cas, elle n'apparaît que dans une zone particulière, géographiquement limitée.
- En Turquie (étude de cas 5), on ne voit pas clairement si les devoirs faits à la maison ont été utilisés pour une évaluation formative ou sommative.



© UNICEF/NYHQ2006-2757/Bruno Brioni



© UNICEF/NYHQ2011-0563/Olivier Asselin

Section 7. Développement professionnel des enseignants en matière d'éducation à la réduction des risques de catastrophes

Renforcer les compétences des enseignants afin qu'ils mettent efficacement en œuvre les programmes relatifs à la réduction des risques de catastrophes suppose de combiner des formations sur les risques et les catastrophes en question avec des

formations sur la manière de faciliter des modèles actifs d'apprentissage. De telles formations sont déjà dispensées dans certains cas, mais, à ce jour, seulement de façon ponctuelle, sans suivi ni assistance.

Toutes les études de cas détaillées présentées dans ce rapport font référence à une formation et/ou un accompagnement des enseignants visant à faciliter l'apprentissage en classe de la réduction des risques de catastrophes. Les approches diffèrent. Dans certains cas, aucune formation n'a été dispensée, mais un manuel pratique à l'intention des enseignants a été élaboré et, lorsque son financement le permettait, largement diffusé. Dans d'autres cas, une formation a eu lieu lors d'un unique stage de pilotage localisé, sans qu'aucune mesure ne soit prise pour étendre le programme scolaire ou le développement professionnel associé. Parfois aussi, une formation des enseignants a souvent été mise en place selon un modèle en cascade, c'est-à-dire une formation des formateurs, qui s'emploient ensuite à former d'autres formateurs enseignants ou les enseignants eux-mêmes dans leur propre juridiction. Et dans d'autres cas encore, le développement professionnel des enseignants passe essentiellement par un site Internet ou un journal professionnel largement diffusé. D'une étude de cas à l'autre, on constate que les personnes bénéficiant d'une formation sans être enseignants varient considérablement. Un certain nombre d'exemples montre des proviseurs et des responsables éducatifs locaux ou nationaux formés dans des ateliers soit séparés, soit communs aux enseignants. Les responsables d'organisations non gouvernementales locales et internationales se joignent et contribuent souvent à la formation.

Parmi les exemples de développement professionnel qui, dans le domaine de la RRC, reposent entièrement ou quasi exclusivement sur des manuels, on peut citer le Nicaragua, l'Égypte, le Bangladesh et le Népal (études de cas 23, 25, 26 et 28). Le soutien aux enseignants essentiellement par le biais d'Internet est le fait du Japon, de la Nouvelle-Zélande et du

Pérou (études de cas 17, 18 et 24), tandis que la Fédération de Russie (étude de cas 4) s'appuie sur un journal professionnel exposant les meilleures pratiques et des expériences locales.

Une formation pilote ou à petite échelle des enseignants a été organisée en Arménie, au Cambodge, à Fidji, dans la République démocratique populaire lao, aux Philippines, au Japon et au Costa Rica (études de cas 1, 6, 7, 9, 17 et 21). Au Kazakhstan, en Turquie, en Indonésie et à Madagascar (études de cas 3, 5, 8 et 14), c'est une formation en cascade à grande échelle qui prévaut. En France (étude de cas 16), une formation nationale est dispensée, avec l'accord du ministère de l'Éducation, par des formateurs issus d'un institut national et répartis dans toutes les académies. En Géorgie (étude de cas 2), la formation est le fait de bureaux d'experts en éducation et en gestion des urgences rattachés à des organismes nationaux.

Les formations dispensées aux enseignants varient quant à leur nature et leurs objectifs. Certaines se concentrent sur un contenu théorique et partent du principe que les enseignants quitteront la formation en ayant globalement compris ce qu'ils sont censés apprendre à leurs élèves. On peut aussi affirmer, sans risque de se tromper, que les formations s'apparentent pour la plupart à un « livre de recettes », c'est-à-dire que les enseignants apprennent comment faire leurs cours étape par étape en se référant à un manuel. Cependant, cela ne semble pas développer leur capacité à utiliser et à développer le savoir qui leur a été dispensé de manière flexible et créative. Les approches du genre « livre de recettes » et celles centrées sur un contenu se reflètent dans les manuels qui accompagnent la formation des enseignants. Dans le premier cas, le guide se

Section 7. Développement professionnel des enseignants en matière d'éducation à la réduction des risques de catastrophes

contente plus ou moins d'aborder la question des catastrophes sans faire référence – ou alors très peu – à la pédagogie, et ses chapitres sont en général conçus comme ceux d'un manuel destiné aux élèves. Dans le second cas, on trouve des instructions sur la manière de procéder qui n'encouragent pas du tout à faire preuve d'esprit créatif en s'écartant de la recette.

Des approches plus holistiques du développement professionnel sont favorisées dans quelques-uns des pays cités dans ce rapport. En Géorgie (étude de cas 2), la formation porte à la fois sur la réduction des risques de catastrophes et sur la manière de faciliter des leçons interactives, le tout en une journée. La formation offerte dans les phases pilotes du développement en Arménie et au Kazakhstan (études de cas 1 et 3) a mis la facilitation de l'apprentissage interactif au cœur du développement professionnel relatif à la RRC. La pédagogie occupe également une place centrale dans la formation à grande échelle dispensée en Turquie (étude de cas 5).

Même dans ces cas où la situation est plus avancée qu'ailleurs, l'organisation d'une formation soulève des problèmes. Le plus souvent, la formation des enseignants à la RRC se caractérise par un seul événement ponctuel. Les enseignants qui y participent n'ont qu'une session de formation avant d'introduire ce nouveau savoir dans leur classe. Il n'existe apparemment que très peu de cas dans lesquels ils ont animé eux-mêmes un cours sur la réduction des risques de catastrophes avant de partager leurs expériences et de les analyser avec les formateurs. Et il est apparemment tout aussi rare que les enseignants bénéficient de visites de suivi dans leur école. En résumé, leur formation à la RRC reste insuffisante. Le suivi fait défaut. Sans ignorer les implications

financières d'une formation systématisée et soutenue, il faut bien reconnaître que celle-ci est essentielle si l'on veut que les enseignants deviennent des praticiens réfléchis plutôt que d'habiles techniciens qui se contentent d'appliquer un programme imposé. Un praticien réfléchi de la RRC est une personne suffisamment imprégnée des principes et des pratiques propres à ce domaine pour ne plus avoir à s'appuyer sur un manuel et pour appliquer les concepts de la RRC à ses processus et à son cadre d'apprentissage de manière agile et flexible (Pike & Selby, 1999, 126-7). Les types d'évaluation de l'éducation à la RRC proposés dans la section précédente requièrent une pratique réfléchie pour être appliqués avec succès. Il convient aussi de signaler la formation en cascade, une approche souvent favorisée en raison des gains de temps et d'argent qu'elle permet. La question à se poser est la suivante : « Sur quoi porte la cascade ? » Il semble qu'il s'agisse avant tout de connaissances, même si l'on pourrait élaborer une approche en cascade plus holistique et durable, également conçue pour renforcer les compétences pédagogiques et des pratiques réfléchies.

Jusqu'ici, rien ou presque n'indique que la formation des enseignants à la réduction des risques de catastrophes aborde le côté socio-affectif de la question. Comme nous l'avons vu dans la Section 5 (p. 30), l'apprentissage de la RRC comporte une dimension émotionnelle potentiellement importante qui appelle les enseignants à gérer les inquiétudes et les peurs de leurs élèves en faisant preuve de sensibilité et en jouant un rôle de soutien auprès d'eux. Et comme cela a déjà été évoqué aussi, l'éducation à la RRC deviendra de plus en plus fréquente lorsque surviendront des catastrophes qui laisseront dans leur sillage des enfants présentant des besoins psychosociaux. À

Maldives –
Quelques livres d'école épargnés
par le tsunami du 26 décembre 2004
sèchent lentement au soleil.



© UNESCO/ Hameed A. Hakeem

la lumière du tremblement de terre qui a frappé Christchurch, les enseignants de Nouvelle-Zélande ont évoqué le besoin d'une formation spéciale pour savoir comment aborder le sujet des catastrophes naturelles avec les enfants (Johnson, 2011, 21). Bien que les réponses apportées aux besoins psychosociaux des apprenants et des enseignants confrontés à des catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme soient reconnues au niveau des politiques/principes directeurs (c'est-à-dire INEE 2010a, 2010b, UNESCO-IIEP et UNICEF/WCARO, 2011), avec une prise en compte appropriée de la pertinence culturelle (SIPC des Nations Unies /ECHO/CECC/UNICEF, non daté), la mise en pratique au niveau des écoles/classes semble tarder. Il est à craindre que les « amusements » proposés dans un certain nombre de kits de ressources servent de moyen de diversion pour ne pas aborder les peurs, donc pour éviter d'avoir à les affronter de manière sensible et constructive.

La Section 8 traitera des lacunes actuelles des résultats de l'apprentissage comportemental en matière de taxinomie de la RRC et élaborera une taxinomie de ces résultats. La formation à la RRC, qui permet aux enseignants de dispenser un apprentissage socio-affectif portant sur les espoirs, les inquiétudes et les peurs de leurs élèves, constitue un besoin urgent. À l'inverse, un apprentissage actif et efficace dans lequel les enfants acquièrent de l'assurance face au danger constitue un antidote à la peur (mais sans aller jusqu'à effacer le besoin de travailler sur les émotions négatives en classe).

La formation des proviseurs à la RRC doit encore être développée. Si on note quelques exemples dans les études de cas (par exemple, l'Arménie et la République démocratique populaire lao, études de cas 1 et 9), des questions se posent

toujours quant aux objectifs et à la nature de cette formation. Les proviseurs la suivent-ils afin de se familiariser avec le nouveau programme qui entrera bientôt en vigueur dans leur école ? Apprennent-ils à piloter et à gérer la mise en place de la RRC dans leurs écoles ? Sortent-ils de cette formation avec les compétences nécessaires pour enrichir le nouveau programme et conférer à celui-ci une légitimité à travers leurs actes et leurs paroles ? En sortent-ils avec le leadership et les compétences managériales nécessaires pour encourager une culture dominante de la sécurité dans leur école ?

Il existe quelques exemples de formation à la RRC suivie par des directeurs d'écoles locales et des inspecteurs scolaires dans les études de cas (par exemple, la République démocratique populaire lao, les Philippines, Madagascar et les Maldives, études de cas 9, 11,14 et 27), mais, là encore, la question se pose de savoir si la formation vise à les familiariser avec le thème de la RRC ou à développer chez eux des compétences en matière de gestion et de suivi professionnels afin qu'ils soutiennent l'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans le programme scolaire et les écoles dans leur ensemble.

Parmi les trente études de cas, les chercheurs n'ont pas trouvé de situation plus aboutie qu'au Timor-Leste, où le projet *Save The Children* a ciblé cinquante écoles réparties dans deux districts scolaires. Dans le cadre de ce projet, des inspecteurs ont reçu une formation pour apprendre à utiliser les documents pédagogiques sur la réduction des risques de catastrophes et à élaborer des cours. Ils ont également rejoint un Groupe d'intervention des enseignants en cas de catastrophes (TDRG), dont le rôle était de contrôler les cours sur la RRC dans les

Section 7. Développement professionnel des enseignants en matière d'éducation à la réduction des risques de catastrophes

Tableau 5. Développement professionnel des enseignants : Résumé

Nature de la formation, modes de prestation, groupes ciblés		Numéro de l'étude de cas du pays concerné
Formation des enseignants portant sur le contenu et la pédagogie de la RRC*		1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 14
Formation des formateurs / approche en cascade		1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 27
Groupes ciblés autres que les enseignants	Directeurs	1, 5**, 6, 9, 18, 27
	Parents	5
	Responsables éducatifs nationaux, provinciaux et/ou locaux	6, 8, 9, 11, 14, 15, 17, 27, 28
Guides/manuels/livrets des enseignants sur la RRC, accompagnés d'une formation		2, 3, 5, 6, 7, 8, 14, 18
Guides/manuels/livrets des enseignants sur la RRC, sans formation***		1, 4, 10, 11, 12, 17, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30

Notes :

- * Dans certaines études de cas, la nature précise de la formation n'est pas connue ; les cas listés ici sont ceux pour lesquels il existe des preuves d'une formation à la RRC portant à la fois sur le contenu et la pédagogie.
- ** Dans cette étude de cas, la formation pour « le personnel scolaire non-enseignant » a peut-être inclus les proviseurs.
- *** Dans certaines études de cas, l'existence d'une formation accompagnant les nouveaux supports didactiques sur la RRC destinés aux enseignants n'a jusqu'ici pas été décelée. Parfois aussi (études de cas 1, 27, 29, 30), ces supports sont actuellement au stade de la pré-diffusion ou en cours d'élaboration.

Les équipes de l'UNDAC et de l'UNESCO à Bangkok visitent Baan Khem (province de Phang Nga), l'un des villages les plus durement touchés par le tsunami du 26 décembre 2004.



© UNESCO/CSI/LINKS, Bangkok/Derek Elias

écoles et de former les enseignants. Durant leurs visites d'observation, ils ont rempli des formulaires comportant des sections sur la pédagogie, les réactions des enfants et l'utilité des documents pédagogiques. Lors des réunions mensuelles du Groupe, ils ont échangé leurs impressions sur le suivi de ces cours et ont participé à la fin du projet à un plaidoyer en faveur de la RRC avec le ministère de l'Éducation.¹⁰

Un seul exemple de formation intersectorielle dans laquelle les enseignants sont formés en même temps que d'autres professionnels ayant une fonction liée à l'éducation et à la communication (par exemple, des employés du secteur des médias) a été identifié (France, étude de cas 16). Les programmes de formation destinés aux responsables d'organisations non gouvernementales pertinentes afin que ces derniers puissent former les enseignants dans les écoles de leur localité apparaissent inexistant¹¹, et le recours à des communautés d'enseignants pratiquant un apprentissage virtuel en rapport avec la RRC est une idée qui, jusqu'ici, est restée lettre morte.¹²

Le perfectionnement professionnel continu, indispensable à l'élaboration et à l'intégration généralisées et durables de programmes liés à la RRC, reste un domaine ignoré. Les études de cas présentées ici n'offrent que quelques exemples d'universités et d'autres institutions de l'enseignement supérieur proposant un perfectionnement professionnel en matière de réduction des risques de catastrophes, et seul un cas a été trouvé (Russie, étude de cas 4) de RRC intégrée dans les programmes de formation initiale des enseignants dispensés dans l'enseignement supérieur. Cependant la durabilité de l'éducation à la RRC « repose sur l'intégration des compétences (des enseignants) dans les programmes de l'enseignement supérieur relatifs à la formation des enseignants » (SIPC des Nations Unies, 2008, 38).

10 Lydia Baker, Save The Children Australia, à David Selby & Fumiyo Kagawa, 16 décembre 2011.

11 Les chercheurs sont reconnaissants envers Oliver Schick, Association Prévention 2000, France pour cette idée.

12 Les chercheurs remercient Gabrielle Elkhili, UNESCO, pour avoir lancé cette idée.

Références

Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE). (2010a). *Normes minimales pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement*. (2^e édition). New York : INEE.

Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE). (2010b). *Notes d'orientation sur l'enseignement et l'apprentissage*. New York : INEE.

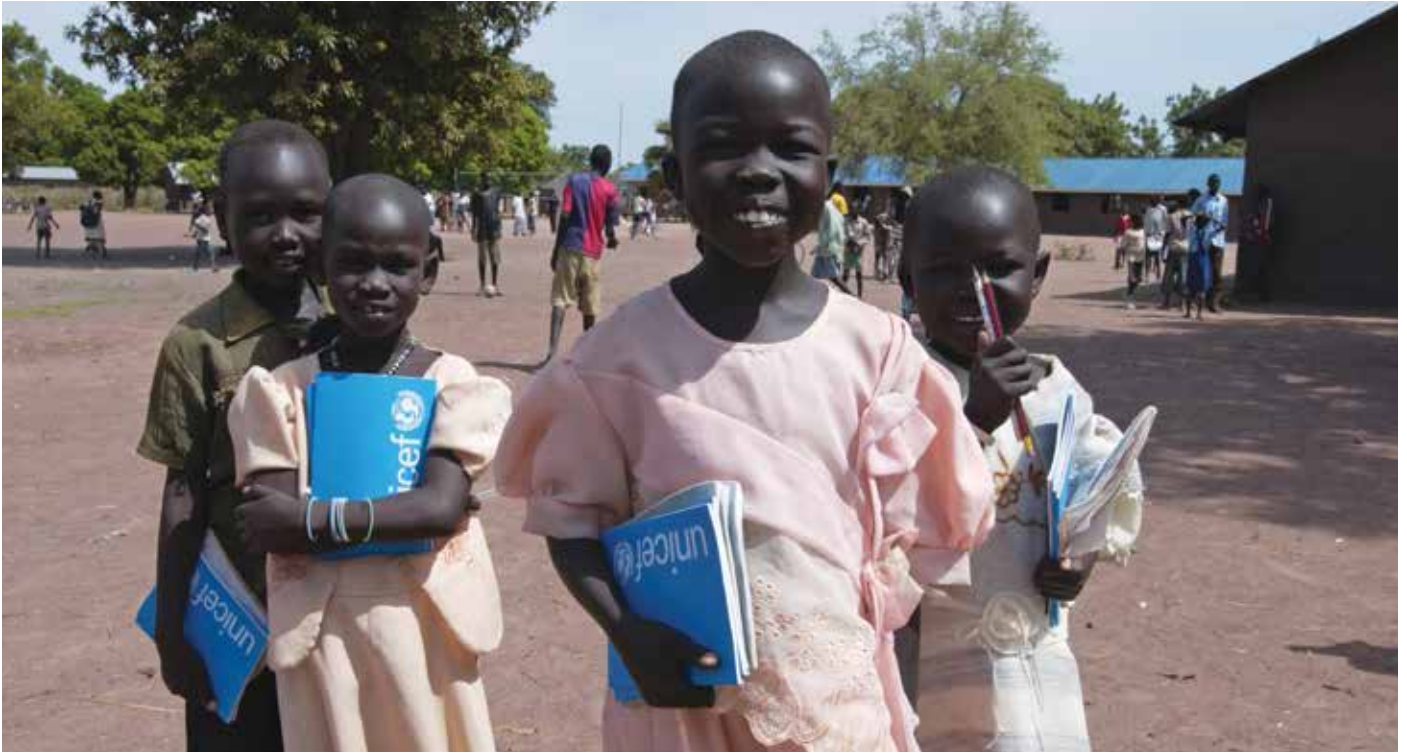
Johnson, V.A. (2011). *Disaster Preparedness Education in Schools: Recommendations for New Zealand and the United States*. Fulbright Nouvelle-Zélande.
http://www.fulbright.org.nz/voices/axford'2011_johnson.html

Pike, G. et Selby, D. (1999). *Global Education: Making Basic Learning a Child-Friendly Experience*. Amman : Bureau régional de l'UNICEF pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord (MENARO).

Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IPE) et Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre (WCARO) (2011). *Intégrer la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans la planification du secteur de l'éducation*. Paris : IPE.

SIPC. (2008). *Disaster Prevention for Schools: Guidance for Education Sector Decision-Makers. Consultation Version, novembre 2008*. Genève : Stratégie internationale de prévention des catastrophes, Plate-forme thématique pour la connaissance et l'éducation.

SIPC/ECHO/CECC/UNICEF. (non daté). *Safe Schools in Safe Territories: Reflections on the Role of the Educational Community in Risk Management*.
http://www.unisdr.org/files/8962_safeschools.pdf



© UNICEF/NYHQ2006-0876/Mariella Furrer



© UNICEF/NYHQ2004-0238/Ben Parker

Section 8. Éducation à la réduction des risques de catastrophes : résultats de l'apprentissage

Le tableau d'ensemble des programmes scolaires portant sur la réduction des risques de catastrophes révèle que l'on ne réussit pas à traiter de façon exhaustive la question des résultats de l'apprentissage. Ces derniers se concentrent majoritairement sur les connaissances

et ne prêtent que peu d'attention aux compétences et aux comportements. L'énumération complète des résultats de l'apprentissage est une condition nécessaire à une éducation de qualité à la réduction des risques de catastrophes.

Au moment d'examiner la documentation et l'élaboration des études de cas, les chercheurs n'ont trouvé aucune liste complète des résultats de l'apprentissage lié à la RRC. Des listes de résultats relatives à des cours thématiques spécifiques apparaissent çà et là, mais elles reprennent en général le vocabulaire du thème abordé et sont influencées par les principaux résultats d'apprentissage attendus dans ce domaine. Il existe également de courtes listes de résultats sommairement formulés. De ce fait, il se dégage des études de cas un tableau d'ensemble brouillé dans lequel ne se distingue aucune taxinomie reconnue au niveau international des résultats de l'apprentissage lié à la RRC.

L'analyse figurant dans les sections *Résultats d'apprentissage* et *Compétences* des trente études de cas révèle une forte prédominance des résultats centrés sur les connaissances. L'ambition ne va souvent pas au-delà du savoir. Les résultats de l'apprentissage concernant les compétences se retrouvent dans les textes et les études de cas, mais se limitent souvent à des compétences pratiques qui ne préparent pas les élèves à réaliser les ambitions fixées pour la RRC dans l'éducation, comme la participation aux actions communautaires. Tout au long de l'étude, il apparaît que le traitement des résultats de l'apprentissage en matière de *comportements* ou de *dispositions* reste symbolique. On les salue parfois en passant, comme « respect » par exemple, mais c'est tout. Dans ce domaine, la confusion règne sur ce que sont les résultats relatifs aux connaissances, aux compétences et aux comportements.

Les chercheurs avaient décidé au départ de préparer des listes de résultats génériques et d'autres spécifiques à tel ou tel risque. Ces derniers sont vite apparus suspects,

notamment parce que de multiples dangers sont présents dans nombre de situations différentes. Par conséquent, après réflexion, seule une liste générique a vu le jour – une liste qui peut être facilement convertie en listes de résultats spécifiques à un risque donné, si nécessaire. Du point de vue des chercheurs, il existe des résultats d'apprentissage relatifs aux connaissances/ à la compréhension, aux compétences et aux comportements/dispositions propres à l'ensemble de la RRC dans le domaine éducatif. Ces résultats, tels qu'ils les perçoivent, sont exposés ci-dessous.

La partie de la liste portant sur les connaissances et la compréhension suit plus ou moins un modèle classique de cercles concentriques dans lequel les résultats relatifs à la compréhension et aux connaissances au niveau local et communautaire s'étendent ensuite aux niveaux national, régional et mondial. Bien qu'elle soit linéaire, il convient de lire la liste de façon systémique, c'est-à-dire considérer que les résultats au niveau local font partie intégrante des résultats au niveau mondial, et que ceux-ci sont manifestement présents au niveau local. De même, les résultats en termes de compétences s'organisent selon un continuum qui va du cognitif vers l'affectif, puis vers l'action, avec une section finale systémique sur les compétences conçue en partie pour indiquer que le développement d'une compétence donnée est inextricablement lié à celui des autres. La section sur les résultats d'apprentissage relatifs aux comportements et aux dispositions conserve un élément arbitraire dans son organisation, en ce sens que ces comportements et ces dispositions, plus encore que les compétences, se fondent les uns dans les autres et, au bout du compte, ne sont pas divisibles.

Section 8. Éducation à la réduction des risques de catastrophes : résultats de l'apprentissage

Les résultats de l'apprentissage incluent à la fois les conséquences propres à une catastrophe donnée et celles d'ordre plus général. Par exemple, un résultat relatif aux connaissances et à la compréhension est que « les apprenants connaissent les lieux et les populations vulnérables aux catastrophes au niveau local » tout en étant invités dans le même temps à comprendre les écosystèmes et le fait que « les conséquences des comportements préjudiciables à l'environnement se répercuteront dans les systèmes et nuiront aussi aux humains ». Ce mélange repose sur l'idée que la réduction des risques de catastrophes comporte des dimensions immédiatement perceptibles, mais aussi d'autres qui sont plus profondes ou sous-structurelles. Dans le cas présent, connaître les lieux et les populations vulnérables revêt une importance capitale et immédiate pour les élèves et leur communauté, tandis qu'encourager la compréhension de l'impact humain sur les écosystèmes et les conséquences éco-systémiques sur la société humaine peut avoir un effet bénéfique à long terme en limitant la fréquence de plus en plus grande des catastrophes.

Un certain nombre des résultats d'apprentissage de la liste liés aux compétences et aux comportements/dispositions peuvent être interprétés comme l'expression – toujours en termes de RRC – de ce qu'est une bonne éducation au XXI^e siècle. Il existe des liens très clairs entre une éducation complète à la réduction des risques de catastrophes et une éducation de qualité (Aguilar & Retamal, 2009 ; Anderson, 2010).

Le processus d'élaboration de la liste est décrit par les chercheurs comme un exercice de « cartographie et de comblement des lacunes ». La littérature générale et les études de cas ont été passées au crible pour faire ressortir les résultats d'apprentissage explicites ou implicites. Les lacunes

concernant certains résultats et la manière dont elles ont été comblées ont ensuite été examinées en détail. Par conséquent, la liste fait plus que refléter les résultats de l'apprentissage lié à la RRC. Elle traduit aussi ce qu'ils devraient être, étant donné les attentes dans ce domaine. Elle est donc ambitieuse et, de ce fait, provocante.

Connaissances et compréhension

Connaissance de soi et des autres

- Les apprenants savent quels sont leurs rôles et leurs responsabilités individuels en cas de danger ou de catastrophes
- Les apprenants connaissent leurs besoins, leurs inquiétudes, leurs aspirations, leurs peurs, leurs espoirs personnels et l'avenir qu'ils privilégient dès lors qu'on aborde la question des dangers, des catastrophes et de la réduction des risques de catastrophes
- Les apprenants ont une compréhension enracinée dans la pratique des qualités et des compétences personnelles auxquelles chacun d'eux peut faire appel en cas de danger ou de catastrophes
- Les apprenants savent ce que les femmes peuvent apporter de spécifique à la communauté avant, durant et après une catastrophe, ainsi que le rôle particulier qu'elles jouent parfois dans l'organisation sociale

Connaissance des dangers et des catastrophes

- Les apprenants connaissent les causes et les effets des divers dangers et catastrophes (c'est-à-dire tremblements de terre, sécheresses, inondations, tsunamis, glissements de terrain, activité volcanique)
- Les apprenants connaissent les catastrophes locales survenues dans le passé

Mullaitivu, une ville au nord-est du Sri Lanka, dévastée par le tsunami du 26 décembre 2004. Des jouets et des images gisent parmi les débris de ce qui fut une école.



© UN Photo/Evan Schneider

- Les apprenants connaissent les sources potentielles de catastrophes et les dangers spécifiques locaux et bio-régionaux
- Les apprenants connaissent les endroits et les populations vulnérables aux catastrophes au niveau local
- Les apprenants connaissent la saisonnalité de certains dangers
- Les apprenants connaissent les dangers locaux, nationaux et mondiaux, ainsi que les tendances en matière de catastrophes.

Compréhension des concepts et des pratiques clés en matière de réduction des risques de catastrophes

- Les apprenants comprennent les concepts clés relatifs à la réduction des risques de catastrophes (c'est-à-dire les notions de danger, de catastrophes, d'urgence, de risque, de réduction des risques, de vulnérabilité, de résilience), ainsi que leur application face à un danger spécifique et leur mise en pratique dans la communauté locale
- Les apprenants savent que les risques de catastrophes augmentent avec l'intensité de la catastrophe et le niveau de vulnérabilité environnementale et sociale, mais aussi qu'ils peuvent être réduits en fonction de la capacité de la société à y faire face (voir équation, p.20)
- Les apprenants comprennent la notion de « culture de la sécurité » et la manière dont elle s'applique à la vie quotidienne de chaque individu et de la communauté
- Les apprenants comprennent les économies induites par la réduction des risques de catastrophes et la prévention de ces dernières
- Les apprenants ont une compréhension pratique des conduites clés en matière de RRC (c'est-à-dire la cartographie et le suivi des dangers, l'alerte précoce, l'évacuation, les prévisions)

Connaissance des mesures de sécurité élémentaires

- Les apprenants connaissent les précautions et les mesures de sécurité et d'autoprotection que leur famille, leur communauté et leur école doivent prendre avant, durant et après une catastrophe
- Les apprenants connaissent les systèmes d'alerte mis en place pour prévenir les gens d'un danger imminent
- Les apprenants connaissent les procédures de secours d'urgence

Connaissance des mécanismes et des pratiques de gestion des catastrophes

- Les apprenants connaissent les infrastructures et les mécanismes de réaction en cas de catastrophes aux niveaux local, régional, national et international
- Les apprenants connaissent les rôles et les responsabilités des autorités locales, régionales et nationales, ainsi que ceux des secteurs de la société civile et privée, avant, pendant et après les catastrophes
- Les apprenants connaissent des comportements et des mécanismes autochtones localement valorisés pour affronter les catastrophes et réduire les risques que celles-ci produisent

Connaissance de l'environnement et des relations entre celui-ci et la société humaine

- Les apprenants comprennent le concept d'écosystème ainsi que le rôle joué par les humains dans ce type de milieu, et ils savent que les conséquences des comportements préjudiciables à l'environnement s'y répercuteront et nuiront aussi aux humains
- Les apprenants comprennent précisément comment les comportements et les pratiques des humains peuvent nuire à l'environnement

Section 8. Éducation à la réduction des risques de catastrophes : résultats de l'apprentissage

- Les apprenants ont connaissance de problèmes environnementaux ayant un impact sur leur communauté et savent quels sont leurs causes, leurs effets et comment améliorer la situation
- Les apprenants connaissent des exemples locaux et mondiaux illustrant la manière dont les dommages environnementaux aggravent l'incidence et la gravité des catastrophes
- Les apprenants comprennent la notion de conservation, savent quels principes la régissent et sont au courant de mesures conservatoires pratiques en vigueur dans leur localité
- Les apprenants comprennent le concept de développement durable et connaissent des moyens concrets et pratiques de vivre de façon durable (y compris l'utilisation durable de la terre et des ressources naturelles)
- Les apprenants comprennent l'interface négative entre le développement durable et les catastrophes

Connaissance du changement climatique

- Les apprenants comprennent la différence entre le temps qu'il fait et le climat
- Les apprenants comprennent les ressorts dynamiques du changement climatique
- Les apprenants comprennent que le changement climatique est en général induit par l'homme, et ils sont capables d'identifier des comportements, des pratiques et des modes de vie schématiques qui influent sur le climat
- Les apprenants comprennent que le changement climatique exacerbe l'incidence et la gravité des catastrophes
- Les apprenants savent appliquer leurs connaissances en matière de changement climatique à leur propre vie et à leur comportement au sein de la communauté

Connaissance des impacts différentiels et disproportionnés des catastrophes sur la vie des gens

- Les apprenants comprennent comment et pourquoi les catastrophes peuvent être dévastatrices pour certaines communautés alors qu'elles en laissent d'autres relativement épargnées
- Les apprenants comprennent le concept d'injustice climatique, c'est-à-dire le fait que le changement climatique affecte de façon disproportionnée les personnes qui en sont le moins responsables, et ils connaissent et comprennent les propositions en faveur de la « justice climatique »
- Les apprenants comprennent que les enfants sont souvent particulièrement touchés par les catastrophes
- Les apprenants comprennent que les catastrophes n'ont pas le même impact selon le genre et le statut socioculturel

Connaissance de l'interface conflit et réduction des risques de catastrophes

- Les apprenants comprennent que la violence personnelle ou directe et la violence structurelle ou indirecte (c'est-à-dire la violence intégrée dans des structures sociales et autres) peut à la fois provoquer et exacerber les catastrophes
- Les apprenants comprennent que le changement climatique et d'autres catastrophes menaçantes et imminentes peuvent déclencher des conflits violents, et ils sont au courant des mécanismes et des processus interpersonnels et internationaux permettant de gérer les conflits et la violence

Connaissance des aspects des catastrophes relatifs aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant

- Les apprenants connaissent les droits de l'enfant et de l'homme reconnus au niveau international ainsi que leurs

Au lendemain du tsunami
du 26 décembre 2004.
Maisons détruites à Galle.



© UNESCO/ Nigel Swann

implications et leurs applications dans les scénarios de catastrophes

- Les apprenants connaissent les droits susceptibles d'être réduits et fragilisés par les catastrophes, y compris les droits perdus suite à des migrations causées par des désastres et des problèmes environnementaux
- Les apprenants savent aborder la question des procédures et des mesures de prévention et de réduction des risques de catastrophes sous l'angle des droits et des responsabilités

Compétences

Compétences en termes de gestion de l'information

- Les apprenants sont capables de rassembler, de recevoir, d'exprimer et de présenter des informations sur la réduction des risques de catastrophes
- Les apprenants sont capables de classer, d'organiser et d'ordonner les informations rassemblées sur la réduction de risques de catastrophes
- Les apprenants sont capables de déterminer la qualité, la précision probable, la pertinence, la provenance, la fiabilité et le degré de priorité des informations reçues sur les catastrophes
- Les apprenants sont capables d'effectuer des recherches, de dresser une carte des risques et d'évaluer leur vulnérabilité aux catastrophes

Compétences en termes de discernement et de pensée critique

- Les apprenants sont capables de discerner et d'interpréter des signes et des signaux de danger imminent
- Les apprenants sont capables d'évaluer la gravité des dangers imminents
- Les apprenants sont capables de nourrir une réflexion créative et divergente, et de sortir de leurs cadres établis de

référence pour réagir à des environnements changeants et des menaces émergentes et fluctuantes

- Les apprenants sont capables de nourrir une réflexion créative et latérale afin de pouvoir identifier et multiplier les possibilités de s'en sortir en cas de crise
- Les apprenants possèdent les compétences pour anticiper et déjouer les menaces et les dangers par le biais d'une gestion efficace de l'information, en se détachant des idées reçues et en se reposant sur leur intuition
- Les apprenants sont capables de porter des jugements éthiques sur les situations de catastrophes actuelles et imminentes
- Les apprenants sont capables de décoder et d'analyser les informations orales, écrites et visuelles dispensées par les médias sur les risques et les catastrophes, et également d'en tirer des leçons

Compétences pour faire face, se protéger et se prendre en charge

- Les apprenants ont les compétences pratiques requises pour prendre toutes les mesures nécessaires relatives à leur sécurité personnelle et à leur propre protection avant, pendant et après une catastrophe
- Les apprenants ont les compétences requises pour s'exercer ensemble à cartographier les dangers et à évaluer leur vulnérabilité aux catastrophes
- Les apprenants connaissent les premiers soins d'urgence et possèdent d'autres compétences liées à la santé

Compétences en termes de communication et d'interaction personnelle

- Les apprenants sont capables d'émettre des alertes claires et efficaces sur des dangers imminents
- Les apprenants sont capables de communiquer ce qu'ils ont appris sur les dangers et les catastrophes à leur famille et aux membres de leur communauté

Section 8. Éducation à la réduction des risques de catastrophes : résultats de l'apprentissage

- Les apprenants sont capables de transmettre des messages sur le risque, les modes possibles de gestion du risque et la protection environnementale à leur famille et aux membres de leur communauté, et aussi d'en recevoir, grâce à une écoute attentive
- Les apprenants sont capables de nouer un dialogue et de discuter avec leurs pairs, leurs enseignants, leur famille et les membres de leur communauté sur les dangers, les catastrophes et la réduction des risques de catastrophes, en exprimant des opinions, des sentiments et des préférences de manière ferme mais constructive et respectueuse
- Les apprenants sont capables de communiquer efficacement sur les catastrophes et la réduction des risques de catastrophes avec des personnes issues de différents milieux socioculturels
- Les apprenants sont capables de gagner et de conserver la confiance de leur famille, de leur école et de leur communauté – confiance qui est nécessaire pour leur permettre de jouer un rôle dans la réduction des risques de catastrophes
- Les apprenants sont capables de travailler en collaboration et en coopération avec d'autres personnes pour atteindre les objectifs de réduction des risques de catastrophes
- Les apprenants ont les compétences nécessaires pour mener des négociations de nature à satisfaire toutes les parties, et ils savent gérer les conflits de façon productive lorsqu'ils travaillent à la réduction des risques de catastrophes
- Les apprenants sont capables de transmettre des messages sur la réduction des risques de catastrophes en utilisant des modes appropriés et créatifs de communication (c'est-à-dire des brochures, les arts, la musique, le chant, le théâtre, les marionnettes, les affiches, les poèmes, les médias sociaux, la radio, les films)
- Les apprenants sont capables d'écouter les émotions ressenties et exprimées par autrui, de les assimiler et de faire preuve d'empathie à leur égard
- Les apprenants sont capables de compatir au sort des personnes menacées par des dangers et affectées par des catastrophes

Compétences en termes d'action

- Les apprenants sont capables de prendre des décisions en connaissance de cause, en s'appuyant sur les données factuelles disponibles, sur l'observation, le dialogue, la discussion et l'intuition
- Les apprenants sont capables de travailler seuls et/ou avec d'autres personnes à l'école et au sein de la communauté pour apporter des changements favorisant des pratiques et des comportements judicieux en matière de réduction des risques de catastrophes
- Les apprenants sont capables de faire campagne en faveur de meilleures mesures de réduction des risques de catastrophes en utilisant les médias électroniques et traditionnels, les représentations théâtrales, l'art, les pétitions, le lobbying et la participation à des forums publics où des idées sont conçues et partagées et des décisions prises
- Les apprenants ont les compétences nécessaires pour mettre en œuvre des mesures de sécurité et de prévention dans les salles de classe, les écoles, chez eux et au sein de la communauté
- Les apprenants ont les compétences nécessaires pour aider les victimes et les personnes vulnérables en cas de catastrophes (capacité à dispenser des premiers soins et à porter secours)
- Les apprenants ont les compétences nécessaires pour participer aux exercices d'alerte précoce et d'évacuation
- Les apprenants ont les compétences nécessaires pour intervenir rapidement en cas de danger (c'est-à-dire savoir mener des recherches simples, nager, évacuer des gens et créer un abri d'urgence)

Les compétences affectives (réagir aux émotions ou avec elles)

- Les apprenants sont capables d'explorer et d'exprimer ouvertement et efficacement leurs réactions émotionnelles face aux menaces et aux catastrophes

Une fillette congolaise se concentre sur un devoir dans la salle de classe à moitié terminée d'une école primaire de Mugosi, près du camp de réfugiés de Kahe, dans le nord-est de la République démocratique du Congo.



© UNESCO/M. Hofer

Compétences systémiques

- Les apprenants sont capables de percevoir et d'identifier les interrelations et les interactions au sein des écosystèmes, entre la nature et la société humaine, et entre le bien-être éco-systémique (ou son absence) et le bien-être et le développement de la communauté (ou leur absence)
- Les apprenants sont capables d'identifier des constantes, des points communs et des relations entre les différents risques ainsi que les divers mécanismes de prévention et d'intervention

Comportement/dispositions

Altruisme/attachement

- Les apprenants reconnaissent la valeur intrinsèque de la nature et souhaitent contribuer à protéger leur environnement naturel
- Les apprenants reconnaissent la valeur intrinsèque de la vie humaine et de leur communauté et souhaitent contribuer à protéger chacun contre tout danger
- Les apprenants montrent leur désir de participer à des activités communautaires volontaires
- Les apprenants sont attachés à leur cadre de vie et souhaitent le protéger
- Les apprenants chérissent la communauté humaine mondiale et la planète Terre

Respect

- Les apprenants respectent la diversité des points de vue et des opinions sur la réduction des risques de catastrophes dans leur communauté
- Les apprenants respectent le rôle particulier que chacun peut jouer dans la réduction des risques de catastrophes
- Les apprenants respectent les droits d'autrui lorsqu'ils s'attachent à réduire les risques de catastrophes

Compassion, sollicitude et empathie

- Les apprenants éprouvent de la sollicitude et de la compassion pour les personnes menacées ou affectées par des catastrophes
- Les apprenants s'engagent à respecter une éthique d'entraide en cas de danger ou de catastrophes
- Les apprenants abordent la réduction des risques de catastrophes d'un point de vue éthique, en se préoccupant des générations futures

Confiance et prudence

- Les apprenants mesurent le besoin de suivre des règles et des procédures de sécurité en toute occasion
- Les apprenants appliquent le principe de précaution et tiennent compte de leur appréciation des risques dans leurs comportements et leurs prises de décision quotidiennes
- Les apprenants se sentent suffisamment confiants, autonomes et résilients pour faire face à des catastrophes

Responsabilité

- Les apprenants se sentent le devoir de contribuer à se protéger eux-mêmes ainsi que leurs pairs, leur famille et leur communauté contre les risques et les catastrophes
- Les apprenants se sentent « une responsabilité à distance » envers ceux qui vivent dans des zones reculées et qui sont confrontés à des menaces et des catastrophes

Engagement à respecter l'équité, la justice et la solidarité

- Les apprenants s'engagent à défendre l'équité et la justice, ces piliers idéaux de l'organisation des relations entre les individus, les groupes et les sociétés
- Les apprenants s'engagent à faire preuve de solidarité envers ceux qui, au sein de leur société ou ailleurs, sont affectés par des catastrophes naturelles

Section 8. Éducation à la réduction des risques de catastrophes : résultats de l'apprentissage

Tableau 6. Quatre exemples indicatifs de progression des résultats de l'apprentissage

<p>Résultat générique : <i>les apprenants comprennent les concepts clés relatifs à la réduction des risques de catastrophes, ainsi que leurs applications face à un danger spécifique et leur mise en pratique dans la communauté locale</i></p>		<p>Résultat générique : <i>les apprenants connaissent les droits de l'homme et ceux de l'enfant reconnus au niveau international ainsi que leurs implications et leurs applications en cas de catastrophes</i></p>	
4-7 ans	Les apprenants comprennent les notions de risque, de danger et de sécurité, et ils sont informés à l'école et chez eux des catastrophes qui peuvent survenir, des règles de prudence à observer et des différentes manières de se protéger	4-7 ans	Les apprenants comprennent la différence entre les besoins et les désirs, et ils savent les reconnaître dans des cas concrets
7-11 ans	Les apprenants connaissent les dangers propres à leur communauté et à leur environnement, et ils savent ce qu'ils peuvent faire individuellement pour les réduire et rester en sécurité	7-11 ans	Les apprenants comprennent ce qu'est un droit, ils savent quels sont les leurs en tant qu'enfants, et ils sont capables d'identifier les droits fondamentaux menacés par des situations de catastrophes réelles ou imaginaires
11-14 ans	Les apprenants comprennent les notions de vulnérabilité et de résilience et ils sont capables de les appliquer en cas de risques potentiels spécifiques	11-14 ans	Les apprenants savent distinguer différentes catégories de droits de l'enfant, ils comprennent l'importance et l'utilité de chacune d'elles, mais savent aussi qu'elles peuvent être menacées par des situations diverses de catastrophes
14-18 ans	Les apprenants comprennent les relations entre les risques de catastrophes, le danger, la vulnérabilité, la résilience et les capacités de la société telles qu'elles se manifestent à l'échelle de leur communauté locale et au-delà	14-18 ans	Les apprenants comprennent le contenu de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de la Convention sur les droits de l'enfant, ainsi que les implications et les applications de ces droits dans les situations de danger et de catastrophes aux niveaux local, national et mondial
<p>Résultat générique : <i>Les apprenants connaissent des infrastructures et des mécanismes permettant d'intervenir en cas de catastrophes aux niveaux local, régional, national et international</i></p>		<p>Résultat générique : <i>Les apprenants sont capables de percevoir et d'identifier les interrelations et les interactions au sein des écosystèmes, entre la nature et la société humaine, et entre le bien-être éco-systémique (ou son absence) et le bien-être et le développement de la communauté (ou leur absence)</i></p>	
4-7 ans	Les apprenants savent comment réagir et qui prendrait les choses en main chez eux et à l'école si une catastrophe menaçait de se produire	4-7 ans	Les apprenants acquièrent la capacité de coopérer avec autrui à des tâches qui ne peuvent être accomplies autrement
7-11 ans	Les apprenants connaissent les procédures de réduction des risques déjà en place dans la communauté, en cas de danger imminent	7-11 ans	Les apprenants acquièrent la capacité d'appliquer les notions d'interdépendance et d'interrelations aux écosystèmes locaux et à leur communauté
11-14 ans	Les apprenants savent quels sont les mécanismes de réduction des risques de catastrophes mis en place aux niveaux local, régional et national, quelles mesures seraient prises si une catastrophe venait à menacer et quel serait leur rôle personnel dans ce cas	11-14 ans	Les apprenants acquièrent la capacité d'identifier les interrelations entre la nature et les communautés humaines
14-18 ans	Les apprenants comprennent comment fonctionne l'aide internationale en cas de catastrophe, et connaissent les organisations responsables de sa mise en œuvre (ainsi que leur implantation locale, régionale et nationale)	14-18 ans	Les apprenants acquièrent la capacité de porter un regard systémique sur le monde et d'interpréter des phénomènes, des évolutions, des problèmes et des tendances comme autant de manifestations d'un réseau complexe (souvent asymétrique) de relations

École primaire
Emin Duraku au Kosovo.



© UNESCO/J. Idrizi.

Vivre en harmonie avec l'environnement

- Les apprenants adoptent une éthique de la sollicitude, de la gentillesse et du respect envers tous les êtres vivants
- Les apprenants reconnaissent la spécificité, la beauté et la fragilité de la nature et se soumettent à une éthique de la protection et de la conservation environnementale

La liste de résultats d'apprentissage génériques ci-dessus offre un moyen de renforcer les comportements et les valeurs qu'un élève devrait idéalement connaître, comprendre, intégrer et appliquer après avoir été familiarisé à la réduction des risques de catastrophes tout au long de son cursus scolaire, et ce dans chaque matière. Cette liste doit toujours être défaite et reconstituée en tenant compte de la(des) matière(s) enseignée(s), et sans perdre de vue les résultats visés par le programme scolaire. Chacun de ces résultats doit également être redécomposé en une série de réalisations adaptées à l'âge et au niveau scolaire. Additionnées toutes ensemble, elles guident l'apprenant qui avance sur la voie de la maturité vers la pleine réalisation du résultat générique.¹³ Dans certains cas il suffira d'appliquer les résultats de l'apprentissage à une plus vaste échelle en améliorant l'expérimentation et le degré de participation dans les classes de tous les niveaux. La notion de « préfiguration du programme scolaire » entrera parfois en jeu, c'est-à-dire l'idée que, dans l'idéal, un élève devrait assimiler une idée ou un concept simple à un âge ou à un niveau donné, afin d'intégrer plus facilement une idée ou un concept plus complexe en grandissant ou en arrivant dans une classe supérieure. Le tableau 6 présente quatre exemples indicatifs de progression des résultats de l'apprentissage.

La liste des résultats de l'apprentissage pourrait constituer une aide utile pour les pays et les autres juridictions qui mènent des initiatives relatives à la RRC dans leurs programmes scolaires, et qui s'emploient déjà à identifier les points forts et les lacunes des programmes actuels à travers un exercice de matrice. Il serait peut-être aussi intéressant de confronter la liste au contexte et aux besoins locaux et de donner suite aux implications de l'évaluation des élèves sur les résultats fixés. Par ailleurs, nous attendons toujours l'élaboration d'une liste des résultats de l'apprentissage en matière d'éducation à la RRC qui soit spécifique aux personnes handicapées.

Références

- Aguilar, P. et Retamal, G. (2009). Proactive Environments and Quality Education in Humanitarian Contexts. *International Journal of Educational Development* 29, 3-16.
- Anderson, A. (2010). *Combating Climate Change through Quality Education. Policy Brief* 2010-03.
http://www.brookings.edu/~media/Files/rc/papers/2010/09_climate_education/09_climate_education.pdf

13 L'éventail des âges utilisé dans le tableau 6 suit plus ou moins les étapes du développement des enfants (voir par exemple, W. Vialle, P. Lysaght, et I. Verenikina. (2002). *Handbook on Child Development*. Tuggerah NSW, Social Science Press).



© UNICEF/NYHQ2004-0605/Giacomo Pirozzi



© UNICEF/NYHQ1997-0893/Roger LeMoynes

Section 9. Intégrer la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires : les autres aspects de la politique, de la planification et de la mise en oeuvre

Les partisans de l'éducation à la réduction des risques de catastrophes doivent exposer plus clairement la feuille de route à laquelle ils entendent se conformer pour étendre cette éducation.

Entamer un voyage sans réfléchir au trajet à suivre et aux obstacles à éviter peut être excitant, mais le risque est de ne jamais arriver à destination.

La mise à l'échelle

Dans tous les cas passés en revue dans cette étude, l'ambition des concepteurs de programmes scolaires en matière de réduction des risques de catastrophes a été de toucher autant d'élèves, d'enseignants et d'écoles que possible, et aussi vite et efficacement que possible. Dans certains cas, des plans pour agir à une plus grande échelle ont été bien élaborés. Dans d'autres, ils s'apparentent davantage à un « acte de foi » ou une pensée après-coup. Et dans d'autres cas encore, des initiatives ont pris une longueur d'avance car elles ont été conçues au sein de l'autorité nationale en charge des écoles plutôt que, par exemple, au sein d'une organisation non gouvernementale cherchant à influencer sur les programmes scolaires. Mais la proximité des centres décisionnaires ne garantit pas la mise à l'échelle. Dès 1984, Robert Myers évoquait « la frustration grandissante au sein des organisations dont les projets pilotes, de recherche ou de démonstration à petite échelle n'ont pas réussi à impacter la politique et les programmes au fil des ans, souvent en dépit de bons résultats. » Il ajoutait : « Cette frustration n'est pas l'apanage des organisations dotées de budgets modestes et dépendantes d'autrui pour saisir et appliquer des idées et des méthodes à une petite échelle, bien au contraire. Des gouvernements et des agences de développement plus importantes ont également fait l'expérience de problèmes répétés lorsqu'ils ont tenté sans succès de faire sortir des projets pilotes "du laboratoire" » (Myers, 1984, 2).

Un certain nombre de voies ont été identifiées pour procéder à une mise à l'échelle. La plus répandue peut-être est celle d'une *mise à l'échelle par expansion* ou *expansion planifiée*, c'est-à-dire l'élaboration pilote de nouvelles idées et de nouvelles façons d'agir à une échelle relativement petite ou à l'intérieur d'une zone restreinte, suivie d'une application à une échelle de plus en plus grande. Des ajustements sont réalisés en cours de route à partir des leçons apprises (ibid., 7-8 ; Smith & Colvin, 2000).

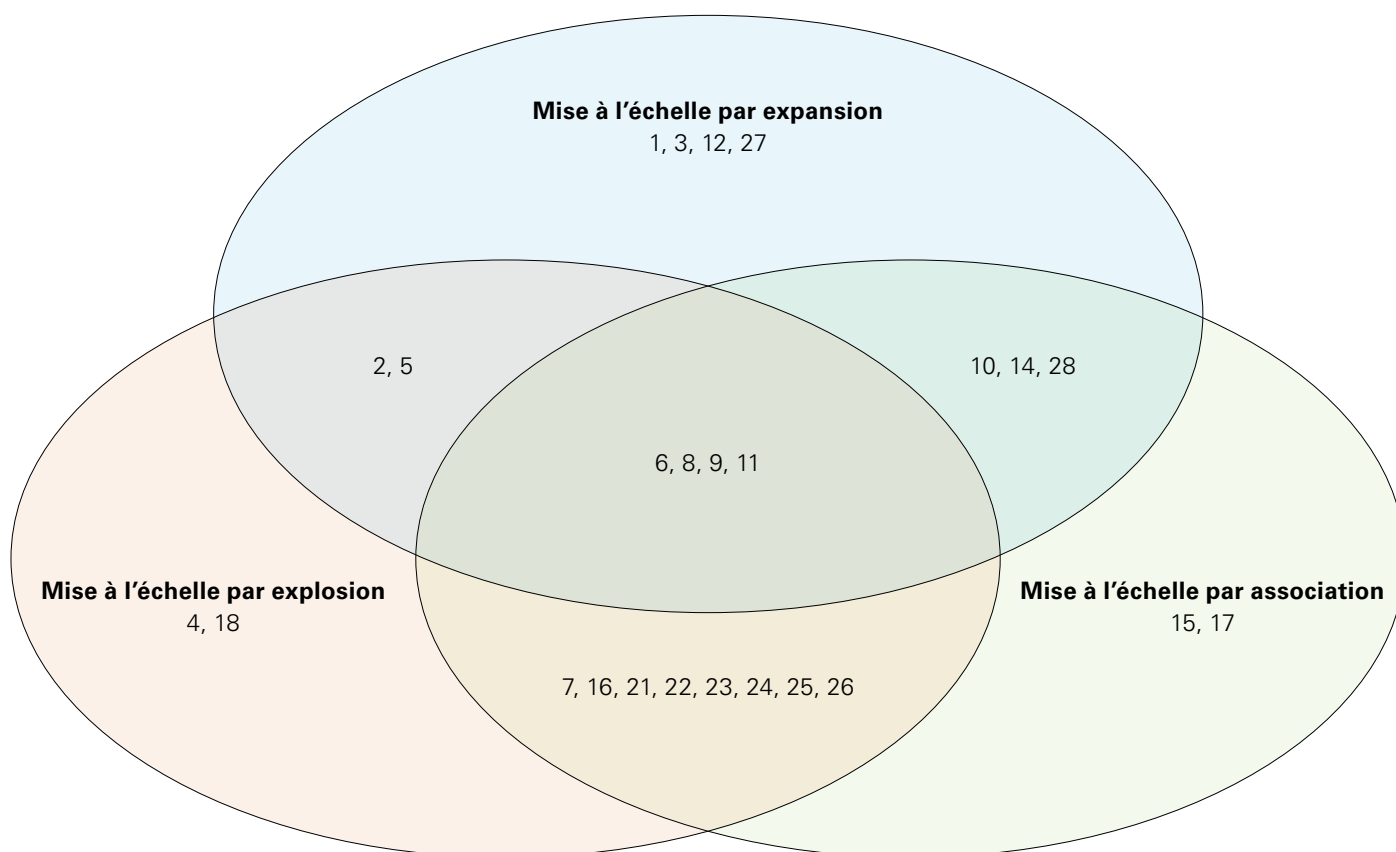
La deuxième voie est celle de la *mise à l'échelle par explosion*, qui implique une initiative appliquée partout de façon soudaine par un diktat national. « Les programmes sont conçus et organisés centralement, même si la participation de la communauté et l'éducation populaire peuvent être considérées comme des éléments centraux de leur philosophie » (Myers, 1984, 8). Les dangers associés sont le sacrifice de la qualité pour assurer une meilleure couverture, une mise en oeuvre sans renforcement des capacités, une pression trop forte sur les ressources et le personnel et des responsabilités mal déterminées (ibid. 9).

Il existe une troisième voie possible sous la forme d'une *mise à l'échelle par association*, réalisée ici en fusionnant des projets ou des initiatives auparavant isolés et présentant des similitudes ou des caractéristiques qui se chevauchent, ce qui aboutit à la création d'un ensemble plus vaste. Une variante de cette approche est la *mise à l'échelle par greffon interposé*, c'est-à-dire l'intégration de nouveaux éléments dans un programme compatible déjà institutionnalisé (Smith & Colvin, 2000).

Ces différentes voies ne s'excluent nullement et, dans la pratique, leurs frontières conceptuelles apparentes deviennent floues. Dans la plupart des études de cas de la section 10, on note une mise à l'échelle mêlant ces trois possibilités. La Géorgie et la Turquie (études de cas 2 et 5) offrent, par exemple, un mélange hybride de mise à l'échelle par explosion et par expansion. La Birmanie et Madagascar (études de cas 10 et 14) associent une mise à l'échelle par expansion avec une mise à l'échelle par association ou greffon interposé (c'est-à-dire en développant respectivement les compétences nécessaires à la vie quotidienne et l'éducation environnementale). Au Japon et au Népal (études de cas 17 et 28), la mise à l'échelle se fait à la fois par expansion et par association (c'est-à-dire en passant respectivement par une « période d'étude intégrée » et une réforme des manuels).

Section 9. Intégrer la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires : les autres aspects de la politique, de la planification et de la mise en oeuvre

Diagramme 1. Approches de la mise à l'échelle



Le Diagramme 1 présente quelques exemples d'études de cas en les situant par rapport aux trois approches de mise à l'échelle, à savoir par expansion, par explosion et par association/greffon interposé.

L'approche essentiellement documentaire de méta-recherche adoptée pour cette étude implique que les chercheurs peuvent seulement supposer si la mise à l'échelle a été réalisée au prix d'un rabotage ou d'un abandon des intentions et de la vision initiales. L'un des problèmes que pourraient bien avoir à affronter les partisans des programmes scolaires intégrant la réduction des risques de catastrophes est de savoir s'il est important de parvenir à une mise à l'échelle à n'importe quel prix et, dans ce cas, quelle serait la limite acceptable.

Le Tableau 7 (page 57) expose quelques facteurs favorables et défavorables essentiels qui expliquent en partie que l'élaboration de programmes incluant la RRC et les initiatives d'intégration décrites dans les études de cas aient plus ou moins réussi ou échoué à passer à l'échelle supérieure en conservant intacte leur vision originale. Ce tableau s'inspire en partie des sujets abordés dans les précédentes sections.

Tableau 7. Passer à l'échelle supérieure avec les programmes intégrant la RRC : facteurs favorables et défavorables

Facteurs favorables	Facteurs défavorables
Financement constant	Indisponibilité ou suspension du financement nécessaire à la mise à l'échelle
Engagement politique proactif et partenariat éthique de la part de tous les acteurs principaux	Territorialité, engagement passif ou contraint de la part d'un ou de plusieurs acteurs principaux
Renforcement des capacités actif, soutenu et conçu dans une optique très large (orientée vers le perfectionnement professionnel)	Absence de renforcement actif des capacités ou renforcement ponctuel et a minima (se limitant à de simples tuyaux techniques)
Qualité et engagement du leadership initial reflétés dans toutes les étapes de la mise à l'échelle	Incapacité à s'appuyer sur la qualité du leadership initial pour soutenir et guider le processus de passage à l'échelle supérieure
Sentiment initial de participation et d'appropriation conservé par toutes les personnes impliquées durant le processus de mise à l'échelle	Sentiment initial de participation et d'appropriation non conservé durant le processus de mise à l'échelle
Mise à disposition sous une forme appropriée de ressources/ d'informations essentielles pour toutes les parties prenantes à chaque étape clé de la mise à l'échelle	Non mise à disposition sous une forme appropriée de ressources/informations essentielles aux parties prenantes à chaque étape clé de la mise à l'échelle
Prise en compte des difficultés posées par l'innovation en matière de RRC durant les étapes successives du processus de mise à l'échelle	Caractère peu à peu menaçant des difficultés posées par l'innovation en matière de RRC, d'où une atténuation de celle-ci lors du passage à une plus grande échelle (cadre politique)
Possibilité pour les initiatives justement proportionnées de s'adapter aux divergences locales et régionales et de bien les accueillir afin de prendre en compte le contexte	Approche « taille unique » de l'élaboration des programmes excluant les divergences locales et régionales
Anticipation et action préemptive contre les obstacles à la mise à l'échelle	Incapacité à anticiper et à prévenir les obstacles à la mise à l'échelle
Mise à l'échelle informée, c'est-à-dire intégration dans les plaidoyers et dans les pratiques des leçons apprises au préalable par le biais du suivi, de la collecte de données, de l'évaluation et de la recherche	Incapacité à effectuer un suivi, à réunir des données, à évaluer et à effectuer des recherches sur l'innovation en matière de programmes intégrant la RRC, avec pour conséquence des pratiques et des plaidoyers hasardeux
Systèmes juridiques/réglementaires et politiques éducatives pour généraliser les programmes actuels intégrant la RRC	Absence de système juridique/réglementaire et de politique éducative pour généraliser les programmes intégrant la RRC
Mécanismes de coordination et de diffusion des bonnes pratiques	Caractère ponctuel des initiatives et absence de synergie entre elles
Travail aligné sur le cycle national de révision et d'élaboration des programmes	Travail en porte-à-faux avec le cycle national de révision et d'élaboration des programmes

Section 9. Intégrer la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires : les autres aspects de la politique, de la planification et de la mise en oeuvre

Tableau 8. Quelques exemples de partenariats réussis

Pays (numéro de l'étude de cas)	Description
Géorgie (2)	Partenariat entre le groupe de travail sur l'éducation à la RRC, composé d'experts du Centre national sur les programmes (NCC) du ministère de l'Éducation et des Sciences, le Centre national pour le développement professionnel des enseignants, le Département de gestion des urgences du ministère des Affaires intérieures, le ministère de la Protection de l'environnement et l'UNICEF.
Cambodge (6)	Généralisation du Projet d'éducation à la réduction des risques de catastrophes sous la responsabilité conjointe du Comité national de gestion des catastrophes et le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. Projet mis en place par le Groupe de travail technique avec le soutien du Centre asiatique de planification préalable aux catastrophes (ADPC).
RDP lao (9)	Le Bureau national de gestion des catastrophes et l'Institut national de recherche en sciences de l'éducation du ministère de l'Éducation ont entrepris conjointement d'intégrer la RRC dans le programme des écoles du secondaire avec le soutien de l'ADPC.
Philippines (11)	La première phase de l'initiative visant à intégrer la RRC dans le Secteur de l'éducation a réuni un groupe de travail technique comprenant le ministère de l'Éducation, le Bureau national de coordination en cas de catastrophes de la protection civile et l'ADPC. Lors de la phase 2, le groupe a été étendu de façon à inclure, entre autres, des représentants du ministère des Sciences et de la Technologie, du ministère de l'Environnement et des Ressources naturelles, du ministère des Travaux publics et des Autoroutes, ainsi que l'Autorité nationale du développement économique.
Madagascar (14)	Le ministère de l'Éducation préside un Pôle éducatif comprenant des représentants du ministère des Affaires intérieures, de l'UNICEF, de l'UNESCO, de la communauté des ONG, de la Croix-Rouge malgache et des experts en météorologie.
France (16)	Les ministères de l'Éducation nationale, de l'Écologie et du Développement durable, de la Santé, de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire sont coresponsables des plans scolaires de réduction des risques (qui incluent une fonction d'enseignement et d'apprentissage).

École envahie par le sable, Aral, Kazakhstan.



© UNESCO/ Zhanat Kulenov

Importance de l'évaluation et de la recherche

De nombreuses études de cas signalent une évaluation des programmes pilotes suivie d'ajustements reposant sur les résultats de cette évaluation.

Les chercheurs n'ont découvert que des preuves sporadiques et anecdotiques de l'élaboration de mécanismes d'évaluation permettant de déterminer l'efficacité des programmes en matière de RRC lorsqu'un danger menace ou qu'une catastrophe se produit. C'est un sujet important, mais problématique. Il est important, en ce sens que les systèmes scolaires doivent savoir si leurs initiatives visant à réduire les risques de catastrophes ont guidé les actions des enfants et les ont protégés, eux, leur famille et leur communauté. Et il est problématique, dans la mesure où élaborer des mécanismes d'évaluation et former un personnel de réserve pour qu'il mette en œuvre ces derniers peut se révéler coûteux. Qui plus est, on peut juger contraire à toute logique instinctive de mener une évaluation au moment où l'on fait face à une menace ou une catastrophe. C'est pour ces raisons que la Plate-forme nationale de recherche sur les risques en Nouvelle-Zélande a imposé à Canterbury un moratoire de deux mois sur les recherches sociales après le tremblement de terre de février 2011, et appelé par la suite à des recherches bien coordonnées « respectant les besoins et les capacités de la population locale touchée » (Johnston, 2011). Non seulement des mécanismes d'évaluation doivent être mis en place, mais il convient également d'appliquer des codes et des protocoles éthiques conçus pour guider et contrôler l'évaluation dans de telles circonstances.

Les programmes relatifs à la RRC et la recherche sur les changements pédagogiques et institutionnels/ communautaires ne sont encore qu'un champ balbutiant d'études universitaires. Il existe une autre voie évidente à suivre pour élaborer des programmes nationaux ou régionaux liés à la RRC, à savoir le financement de centres ou d'unités de recherche pédagogique au sein des institutions de l'enseignement supérieur habilitées à explorer les processus d'élaboration des programmes, ainsi que leur mise en œuvre et leurs impacts. Établir une « culture de la sécurité » nécessite un travail continu reposant sur des recherches.

Références

Johnston, D. (2011). *Social Research in Post-earthquake Canterbury*. Nouvelle-Zélande : Natural Hazards Platform.

Myers, R.G. (1984). *Going to Scale. (A Paper Prepared for UNICEF for the Second Inter-Agency Meeting on Community-based Child Development, New York, 29-31 Octobre 1984)*.

Smith, J. et Colvin, C. (2000). *Getting to Scale in Young Adult Reproductive Health Programmes. Focus Tool Series 3*. Washington DC : Focus on Young Adults.
<http://www.pathfind.org/guides-tools.htm>



© UNICEF/NYHQ2006-1037/Palani Mohan



© UNICEF/NYHQ2008-0459/Adam Dean

Section 10. Études de cas

Liste des trente études de cas

Région / regroupement	No. Cas	Pays	p.	Cas synoptique
Europe centrale et orientale et Communauté des États indépendants	Cas 1	Arménie	62	Cas synoptique
	Cas 2	Géorgie	64	
	Cas 3	Kazakhstan	70	
	Cas 4	Fédération de Russie	74	
Asie de l'Est et Pacifique	Cas 6	Cambodge	88	
	Cas 7	Fidji	94	
	Cas 8	Indonésie	98	
	Cas 9	RDP Lao	104	
	Cas 10	Myanmar	108	Cas synoptique
	Cas 11	Philippines	110	
Afrique orientale et australe	Cas 12	Angola	116	Cas synoptique
	Cas 13	Lesotho	118	
	Cas 14	Madagascar	122	
	Cas 15	Malawi	128	
Pays industrialisés	Cas 16	France	134	
	Cas 17	Japon	138	
	Cas 18	Nouvelle-Zélande	142	
Amérique latine et Caraïbes	Cas 19	Îles Vierges britanniques	148	Cas synoptique
	Cas 20	Chili	150	Cas synoptique
	Cas 21	Costa Rica	152	
	Cas 22	Cuba	156	Cas synoptique
	Cas 23	Nicaragua	162	
	Cas 24	Pérou	166	
Moyen-Orient et Afrique du Nord	Cas 25	Égypte	172	
Asie du Sud	Cas 26	Bangladesh	176	
	Cas 27	Maldives	180	
	Cas 28	Népal	182	
Afrique de l'Ouest et Afrique centrale	Cas 29	Bénin	186	
	Cas 30	Nigeria	190	

Section 10. Études de cas

Cas 1 : Arménie (cas synoptique)

Aperçu

L'Arménie offre un exemple de développement de matériels pédagogiques et de programmes de RRC très intéressants dans le cadre d'un projet pilote d'envergure limitée. Le déploiement à plus grande échelle et la

question de savoir où intégrer la RRC dans le programme national devront être examinés une fois que le rôle de l'éducation dans la stratégie nationale de RRC encore en gestation aura été déterminé.

L'Arménie a participé au projet Éducation à la RRC, DIPECO V – phase 2010-2011 mené conjointement par l'UNICEF et l'Académie d'État de gestion des crises (CMA).

La première phase comportait la création d'un groupe d'experts (GE) constitué de deux spécialistes de RRC et de deux spécialistes de l'éducation, et le recrutement d'un chef de projet et d'un coordinateur de projet pour la mise en oeuvre. Le GE s'est attelé à l'élaboration d'un module de formation « globale et intégrée » destiné aux enseignants du scolaire et du préscolaire, et à la collecte des matériels existants pour les organiser en « un ensemble complet associant RRC et démarches pédagogiques contemporaines » (CMA/UNICEF, 2011, 1).

La deuxième phase a vu la formation, en octobre 2010, de quelque 24 enseignants et directeurs d'établissement provenant de quatre marzes (districts). Cette formation a mis en exergue « les méthodes pédagogiques les plus récentes » (ibid.).

Au cours de la troisième phase, les personnels ayant reçu une formation ont élaboré des modules thématiques destinés à

être déployés dans leurs établissements respectifs lors de l'essai pilote du printemps 2011. Des experts (non précisés) ont visité chaque établissement pour mener des consultations sur le développement des modules et observer les cours.

La quatrième phase a comporté un nouveau cycle de formation en décembre 2010 dans quatre centres régionaux, auquel ont participé quelque 70 enseignants et chefs d'établissement. « Au programme de ces formations figuraient un enseignement relatif à des risques spécifiques et la mise à profit de diverses méthodologies dont les méthodes de la classe en groupes coopératifs, de la galerie, du prisme et du puzzle, ainsi que les jeux de rôle, la réflexion de groupe et la rédaction » (ibid., 2). Si l'évaluation a montré que les enseignants étaient très satisfaits de la formation qu'ils avaient reçue, 40% d'entre eux prévoyaient des difficultés lors du déploiement de ces méthodes dans leur établissement et dans leur classe.

Lors de la 5^e phase, le GE a entrepris d'adapter les matériels collectés et à en élaborer de nouveaux, en produisant les ouvrages suivants : *Enseignement de la RRC* : manuel de référence pour les enseignants du scolaire et du préscolaire ; *Je peux*, manuel pour les enfants en préscolaire ; *Je sais, je suis préparé, je peux*, matériels éducatifs et exercices pour

En Arménie, un jeune garçon fréquente un cours parascolaire dans la ville de Gyumri, frappée par un séisme.



© UNICEF/ITAL/2006-0017/Lodi

les élèves du primaire, et *C'est une plaisanterie mais elle est sérieuse*, manuel pour les élèves du premier cycle du secondaire.

Le projet de *RRC dans l'éducation* a développé des pratiques remarquables, notamment en ce qui concerne les pédagogies employées, mais jusqu'à présent, il n'a pas débouché sur un programme national (bien que plusieurs thèmes abordés dans certaines matières soient signalées comme témoignant de la présence de la RRC dans le programme).

Les données disponibles ne montrent pas un engagement actif et sérieux dans le projet de la part du ministère de l'Éducation, bien qu'au cours de sa mise en oeuvre, un Conseil national de coordination (CNC) pour le programme DIPECHO ait été créé avec un partenariat entre le ministère de l'Éducation, le ministère des Situations d'urgence (MSU), l'Académie publique de gestion de crise (AGC), l'Institut national d'éducation, le Service de sauvetage arménien et l'UNICEF. Ce conseil ne fonctionne pas encore en coordination avec la Plate-forme nationale pour la réduction des risques qui a été constituée en décembre 2010 sur décret du gouvernement et chargée d'élaborer une stratégie nationale de RRC.¹⁴

Références

CMA/UNICEF. (2011). *DRR in Education Project: Final Report*. Yerevan, 1 Février.

European Commission/UNICEF. (2011). *Summary Report: Central Asia and South Caucasus Knowledge Management Workshop on Disaster Risk Reduction in Education, Istanbul, 15-16 March 2011*.

14 'L'UNICEF et les partenaires du NCB plaident pour une pleine intégration de l'éducation dans la Stratégie nationale en préparation, tout en oeuvrant pour que le NCB soit institué comme Groupe de travail sur l'éducation au sein de l'actuelle Plate-forme nationale de RRC, chargé de se pencher sur trois grands dossiers : infrastructures, programmes et gestion de la RRC. Il offrira ainsi un forum permanent où les initiatives de RRC dans l'éducation pourront être analysées, planifiées et coordonnées' (Commission européenne /UNICEF, 2011, 4, 8).

Section 10. Études de cas

Cas 2 : Géorgie

Aperçu

La Géorgie offre l'exemple d'un programme de base systématiquement enrichi et vivifié par les thèmes de la RRC grâce à deux initiatives particulières : l'inclusion de sujets de RRC dans un nouveau cours obligatoire de Protection

civile et sécurité pour les niveaux 4 et 8, et l'introduction de l'apprentissage de la RRC dans le programme obligatoire des enseignants-chefs de classe pour les niveaux 5 à 9.

Présentation

L'intégration de la réduction des risques liés aux catastrophes au programme national en Géorgie est une mesure récente qui s'inscrit dans le cadre du projet *Soutien à la réduction des risques parmi les communautés et institutions vulnérables du Sud Caucase* financé par le Programme de préparation aux catastrophes du Service d'aide humanitaire et de protection civile de la Commission européenne (DIPECHO).

Développement/intégration des programmes

Lors de l'élaboration des nouvelles initiatives, les programmes existants du primaire et du secondaire ont été examinés dans le but de relever la présence de thèmes se rapportant aux catastrophes naturelles par un Groupe de travail sur l'éducation à la RRC constitué d'experts du Centre national des programmes (CNC) du ministère de l'Éducation et des Sciences, du Centre national de formation professionnelle des enseignants, du Département de gestion des situations d'urgence du ministère de l'Intérieur, du ministère de la Protection de l'environnement et de l'UNICEF. Dans l'enseignement primaire, ces thèmes et questions ont été relevés en sciences naturelles (situations d'urgence, compétences de la vie courante liées à la sécurité et à la santé, protection de l'environnement pour les niveaux 1 à 6, impact de l'être humain sur la nature, impact environnemental des catastrophes, niveau 6) et en sciences sociales (l'être humain et la nature, les questions environnementales, le développement durable, niveaux 1 à 6). Dans le secondaire, des thèmes et des questions se rapportant à la RRC ont été identifiés en géographie (les risques, leurs causes et leurs effets), en éducation civique (contribuer activement à un

environnement sûr) et en sciences naturelles (écosystèmes, environnement et santé). (Commission européenne/UNICEF, 2011b, 9-10, UNICEF, 2011, 2).

Les cours séparés de Protection et sécurité civiles pour les niveaux 4 et 8, qui abordent les questions de sûreté, de sécurité et les compétences de la vie courante, ont démarré en janvier 2011. Du fait de la contribution de l'UNICEF à l'élaboration de la liste de sujets, la prévention des catastrophes, la réduction des risques et la sécurité en situation d'urgence ont été ajoutés aux thèmes traitant des situations d'urgence (Commission européenne/UNICEF, 2011b, 10). La RRC conserve toutefois 'une place modeste' (UNICEF, 2011, 2).

Le programme de l'Heure des enseignants-chefs de classe, qui concerne les niveaux 5 à 9, est plus ambitieux. Dans ce programme, l'enseignant-chef de classe, qui coordonne les enseignants de chaque niveau, est essentiellement chargé de diriger chaque semaine un cours d'une heure sur des thèmes transversaux difficiles à intégrer dans le tronc commun. Le programme comprend non seulement des débats en classe, mais également toute une gamme de travaux pratiques dont des excursions et des campagnes pour l'environnement. Dans le cadre du programme de l'Heure du chef de classe, les enfants participent en outre à la cartographie des dangers, risques et vulnérabilités de l'établissement scolaire, et à l'élaboration de plans de préparation aux catastrophes de l'établissement, ce qui leur donne l'occasion d'apprendre en faisant, et de tester en pratique leurs connaissances nouvellement acquises¹⁵.

15 Nino Gvetadze, UNICEF Géorgie, à Fumiyo Kagawa et David Selby, 20 novembre 2011.

Exercice de simulation dans une école de Metla, un village de montagne en Géorgie.



© UNICEF/NYHQ2011-1584/Beil

L'Heure de l'enseignant-chef de classe aborde, entre autres, les tendances mondiales en matière de risques naturels et de catastrophes, le changement climatique, les risques naturels multiples en Géorgie, l'atténuation des catastrophes, le développement de la notion de volontariat chez les élèves et l'engagement dans la communauté (UNICEF, 2011, 4). Le programme est structuré en seize modules thématiques, chacun étant consacré à un risque naturel spécifique, et la plupart des modules comprennent divers travaux pratiques ciblés sur les niveaux considérés comme appropriés pour le sujet traité. Par exemple, les activités pour le sujet 'séisme' concernent les niveaux 5, 6 et 7, tandis que celles relatives au changement climatique s'adressent aux niveaux 8 et 9. De nombreuses possibilités sont ménagées pour la participation des parents et de la communauté et le travail sur le terrain.

Pédagogie

L'enseignement de la réduction des risques liés aux catastrophes dans l'Heure de l'enseignant-chef de classe fait appel à des méthodes interactives. Le manuel du chef de classe passe en revue les méthodes suivantes : mini-conférences, débats, réflexion de groupe, excursions, présentations interactives, études de cas, jeux de rôles, maïeutique, apprentissage par la pratique. Le travail de l'enseignant est soutenu par des schémas (par exemple, un modèle de carte des risques pour une communauté) et sur des listes à cocher que les élèves doivent remplir avec leur famille (par exemple, une liste des mesures de sécurité antisismiques à la maison, un plan catastrophes pour la famille, et des listes de mesures de sécurité). L'enseignement ne se limite pas au rapport enseignant-élève, mais fait appel à la participation des parents et de l'ensemble de la communauté, et les activités prévues sont organisées conjointement.

Ci-dessous, une description de deux Heures de l'enseignant-chef de classe :

- *Exemple 1* : L'enseignant demande aux élèves de donner la définition d'un 'risque'. Puis il ou elle écrit au tableau : 'en cas de séisme, quels sont les endroits les plus sûrs et les plus dangereux dans notre salle de classe ?', et demande aux élèves de désigner ces endroits. Toutes les réponses sont consignées sur un tableau à feuilles mobiles. Au cours de l'exercice, l'enseignant explique aux élèves qu'en cas de séisme les endroits les plus dangereux sont ceux où des objets sont susceptibles de tomber, de se casser et de provoquer des traumatismes, par exemple, des étagères lourdement chargées de livres, ou des placards non fixés au mur. L'enseignant demande ensuite aux élèves de débattre de la façon dont la salle de classe devrait être conçue et des changements à lui apporter pour qu'elle soit plus sûre en cas de séisme. Si les élèves le demandent, certains éléments dans la salle de classe peuvent être déplacés pour améliorer la sécurité.
- *Exemple 2* : l'enseignant répartit la classe en groupes de quatre élèves et demande à chaque groupe de réaliser des brochures et des affiches comportant des illustrations qui aideront à diffuser parmi la population locale les informations sur les dangers potentiels de glissement de terrain, les mesures de prévention/atténuation et les règles de sécurité. Cet exercice est réalisé après que la classe a étudié le module thématique sur les glissements de terrain avec l'aide de l'enseignant-chef de classe¹⁶.

16 Ibid.

Section 10. Études de cas

Cas 2 : Géorgie

Tableau 9. Les deux types d'évaluation de l'apprentissage en Géorgie

Objectifs	Évaluation de mesure	Évaluation de développement
	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôle de la qualité de l'apprentissage • Mesure de la réussite de l'élève par rapport aux objectifs définis dans le programme national • Mesure du degré de réussite scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de la qualité de l'apprentissage • Aide au développement de l'élève
	Résultats/produit de l'apprentissage	Processus d'apprentissage
Décision fondée sur l'évaluation	Décision de permettre ou non à l'élève de réussir le stade actuel et de passer au niveau suivant	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner une activité différente pour soutenir la progression de l'élève • Modifier la stratégie pédagogique • Prodiguier à l'élève des conseils sur les moyens d'améliorer ses résultats, etc.
Définition du succès / critères du progrès	Fondés sur la mesure dans laquelle l'élève a atteint des résultats standard définis	Fondés sur les progrès réalisés par chaque élève sur le plan du développement personnel (comparaison de la situation avant et après)
Moyens d'évaluation	Échelle de notation de 1 à 10	<ul style="list-style-type: none"> • Grille d'auto-évaluation • Questionnaires • Commentaires oraux ou écrits • Description du niveau de développement des compétences

Le tableau 9 ci-dessus¹⁷ décrit plus en détails les deux types d'évaluation de l'apprentissage.

17 Extrait et traduit de *National Curriculum 2011-2016* (p. 14)
<http://www.ncac.ge/index.php?m=854&lng=geo>

Évaluation des élèves

D'après le programme national, l'évaluation de l'apprentissage en Géorgie comprend deux volets : *la mesure et le développement*.

L'*évaluation de mesure* est appliquée à partir du niveau 5, et se concentre sur la qualité de l'apprentissage en déterminant le degré de réussite des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage définis par le programme national.

L'*évaluation de développement* s'attache à rendre compte de la dynamique de développement de chaque élève, et elle aide à améliorer la qualité de l'apprentissage. Elle repose sur les moyens d'évaluation suivants : commentaires oraux/écrits, conseils, dispositifs d'auto-évaluation.

En ce qui concerne l'apprentissage de la RRC dans le cadre du programme de Protection et sécurité civiles, les deux types d'évaluation sont appliqués. Pour l'Heure de l'enseignant-chef de classe, programme informel mais obligatoire, seule l'évaluation de développement est utilisée ; l'enseignant prodigue aux élèves ses commentaires et recommandations dans le but de les aider à améliorer leurs connaissances et compétences pratiques en matière de réduction des risques liés aux catastrophes¹⁸.

Formation professionnelle/encadrement des enseignants

La formation en RCC de l'enseignant-chef de classe en matière de RRC est assurée par un stage d'une journée (7 heures) comportant deux volets :

- *Réduction du risque de catastrophes* : tendances et statistiques mondiales relatives aux catastrophes ; prévalence des catastrophes en Géorgie ; rôle du système éducatif dans la réduction des risques liés aux catastrophes – nécessité d'enseigner la RRC ; prévention des catastrophes et règles de comportement avant, pendant et après une catastrophe ; examen des 16 modules thématiques ; importance d'une participation de la communauté dans le processus d'apprentissage.
- *Méthodes pédagogiques interactives* : encourager et illustrer la participation des élèves à la RRC par le biais de mini-conférences, de discussions et de débats, d'exercices

de réflexion en groupes, de jeux, de présentations interactives accompagnées de discussions, ainsi que divers travaux pratiques (tels que des simulations ou des concours).

Des experts du Centre national des programmes (NCC), du Centre national de formation professionnelle des enseignants et du Département de gestion des situations d'urgence (EDM) animent la formation en faisant appel à divers travaux pratiques et dispositifs d'apprentissage interactifs. Les enseignants reçoivent des conseils pour l'utilisation du manuel *Enseigner la RRC avec des méthodes interactives* destiné aux chefs de classe ; on leur donne en outre une mallette éducative pour les élèves *Apprenons à prévenir les catastrophes* et le jeu éducatif *Riskland*.

Les résultats attendus de la formation sont les suivants :

- Comprendre l'importance d'enseigner la réduction des risques liés aux catastrophes et le rôle fondamental que joue l'enseignant pour créer un environnement sûr pour les enfants
- Maîtriser les concepts clés de la réduction des risques liés aux catastrophes
- Apprendre et être en mesure d'appliquer des méthodes d'apprentissage interactif au cours de l'Heure de l'enseignant-chef de classe¹⁹.

Résultats d'apprentissage/Compétences

Concernant le programme de l'Heure de l'enseignant-chef de classe, des objectifs sont fixés pour chacun des seize modules thématiques, mais les résultats d'apprentissage en termes de connaissances, compétences et comportements ne sont pas précisés (UNICEF/NCC, 2011).

Pour le programme de Protection et sécurité civiles, deux objectifs d'apprentissage généraux ont été fixés :

- S'assurer que les élèves acquièrent les savoirs et compétences pratiques pertinents sur la façon de se comporter lors d'une catastrophe
- S'assurer que les élèves sont capables de se protéger en cas de catastrophe.²⁰

18 Nino Gvetadze, UNICEF Géorgie, à Fumiyo Kagawa & David Selby, 20 novembre 2011

19 Ibid.

20 Ibid.

Section 10. Études de cas

Cas 2 : Géorgie

Il n'existe pas de description détaillée de résultats d'apprentissage sur le plan des connaissances, compétences et comportements.

Formulation, planification et mise en oeuvre des politiques

La première mesure en vue de l'intégration de la RRC dans le programme national géorgien a été de constituer un groupe de travail technique sur la RRC dans l'éducation afin de procéder à un examen exhaustif du programme national. Cet examen a identifié des éléments de RRC dans plusieurs matières, mais n'a trouvé dans le programme aucune démarche globale de prévention des catastrophes et de cartographie des aléas.

Durant cette période (automne 2010), le Centre national des programmes a élaboré le programme de l'Heure de l'enseignant-chef de classe destiné aux niveaux 5 à 9, en rassemblant divers thèmes et sujets (par exemple, la citoyenneté) difficiles à traiter dans le cadre d'autres matières. Le Centre a proposé la formulation d'une composante RRC dans le programme de l'Heure de l'enseignant-chef de classe destinée à être, après un essai pilote réussi, officiellement intégrée au programme et introduite dans tous les établissements scolaires du pays.

Suite au succès de la réception d'un essai pilote conduit en 2010 dans 17 établissements puis, au printemps 2011, d'une formation pilote offerte à 170 enseignants de 25 établissements à Tbilissi et dans des régions de Géorgie présentant un risque particulier de catastrophes naturelles, le MOES (Ministère de l'Éducation et des Sciences), a décidé que la RRC devrait faire partie intégrante du programme de l'Heure de l'enseignant-chef de classe.

Afin d'évaluer la mise en œuvre du nouveau programme au niveau des établissements et d'identifier d'éventuelles insuffisances méthodologiques, le suivi de certains établissements pilotes choisis au hasard a été conjointement entrepris par le NCC, l'EMD et l'UNICEF au cours du mois de juin 2011. Le bilan de ce suivi s'est révélé très positif avec des enseignants qui, dans l'ensemble, ont fait preuve de compétence dans l'animation des cours interactifs de RRC.

Le suivi ayant débouché sur un bilan positif, le NCC a finalisé le processus d'intégration officielle des principes et pratiques de la RRC dans l'Heure de l'enseignant-chef de classe pour l'année scolaire 2011-2012. La décision de déployer le programme à grande échelle aurait dû déclencher de nouvelles séries de formations, mais cela ne s'est pas produit par manque de ressources financières. Pour le NCC, la formation à grande échelle est une priorité essentielle, dont l'absence est tout aussi cruciale, et il convient d'y répondre pour assurer la mise en œuvre effective du programme à l'échelle nationale²¹.

Les développements en Géorgie sont remarquables à plusieurs titres. Tout d'abord, les principaux acteurs reconnaissent expressément que, si les disciplines fondamentales ou traditionnelles ont une contribution à apporter à l'éducation à la RRC, ce qu'elles peuvent offrir est limité du fait d'une culture scolaire relativement sédentaire et cloisonnée qui s'est développée autour de l'enseignement de chaque matière, conjuguée aux contraintes de temps imposées par l'ensemble du programme. La démarche en trois volets adoptée en Géorgie, qui consiste à associer au traitement sporadique de la RRC dans les disciplines fondamentales des ajouts novateurs au programme constitue l'une des façons de remédier au problème.

²¹ Ibid.

« Le programme de l'Heure de l'enseignant-chef de classe vise à aller au-delà des généralités enseignées dans les disciplines fondamentales et de l'enseignement des compétences de la vie courante en Protection civile, et à améliorer la prise de conscience et la compréhension des aléas naturels, y compris de leurs impacts potentiels sur l'environnement et le développement durable. Cet enseignement sera bénéfique non seulement pour les élèves mais aussi pour les familles, les établissements scolaires et l'ensemble de la communauté » (Commission européenne/UNICEF, 2011a, 5). « L'inclusion de la RRC dans le « programme de l'Heure de l'enseignant-chef de classe » a offert la possibilité d'atteindre le plus grand nombre d'élèves et de combler les lacunes du programme national avec le meilleur rapport coût-efficacité et de façon pérenne. » (Commission européenne/UNICAF2011b,18).

Ensuite, le lien entre une éducation à la RRC efficace et l'apprentissage interactif est fortement présent et visible. Le manuel de l'enseignant *Enseigner la RRC avec des méthodes interactives* (UNICEF/NCC 2011) souligne le rôle que doit jouer l'apprentissage interactif, et l'enseignant en formation apprend que l'enseignement de la RRC consiste autant à être un bon animateur qu'à acquérir un savoir sur les catastrophes.

Enfin, bien qu'elle en soit encore à ses débuts, il apparaît que la démarche reposant sur l'enseignant-chef de classe réussit mieux que si l'on reste dans le cadre des disciplines fondamentales, en stimulant les liens entre l'établissement scolaire et la communauté, et en faisant jouer aux élèves un rôle important de relais responsables de la diffusion des messages de RRC dans la communauté (UNICEF, 2011, 7).

« Je me souviens que lors de notre premier cours avec le Chef de classe, l'enseignant a écrit : « Qu'est-ce qu'un risque ? » Après un débat vivant en classe, nous avons identifié les séismes comme risque principal menaçant notre communauté. Nous avons aussi appris qu'il est possible d'empêcher qu'un risque ne se transforme en véritable catastrophe et que nous pouvons réellement réduire les risques liés aux catastrophes.

Ces cours sont particuliers, dans le sens où notre professeur emploie toujours des méthodes interactives qui rendent le processus d'apprentissage très intéressant et distrayant. Nous mettons également en pratique ce que nous avons appris en participant à des exercices de simulation et en organisant des campagnes pour l'environnement, par exemple, la plantation d'arbres, le nettoyage des berges de la rivière, etc.

Le 9 octobre, la nature nous a mis à l'épreuve de la réalité. Après les cours, mes camarades de classe et moi devions aller au théâtre ; mais dans la ville voisine de Dmanisi un séisme de magnitude 5,5 a été signalé. Après avoir entendu la sonnerie d'alarme de l'établissement, nous avons commencé à évacuer le bâtiment en bon ordre, sans panique. En deux minutes, nous avons tous réussi à gagner un lieu sûr – le stade de football de l'établissement – grâce aux connaissances et aux compétences essentielles que nous avons acquises lors des Heures du chef de classe. »

Imeda Mosidze,
Élève de niveau 7 au collège public du village d'Atskuri

Références

Commission européenne /UNICEF. (2011a). *Summary Report : Central Asia and South Caucasus Knowledge Management Workshop on Disaster Risk Reduction in Education, Istanbul, 15-16 mars 2011.*

Commission européenne /UNICEF. (2011b). *Conducting Revision of Education Curriculum for Disaster Risk Reduction in Georgia, Istanbul, 15 mars 2011.*

UNICEF. (2011). *Educating Children to Reduce Disaster Risks : An Innovative Practice on Disaster Risk Reduction and Education in Georgia.* Bureau régional de l'UNICEF pour l'Europe centrale et orientale, la Communauté d'États indépendants et les États baltes.

UNICEF/National Curriculum Centre (NCC). (2011). *Teaching Disaster Risk Reduction with Interactive Methods : Book for Head of Class Teachers (Grades V-IX).* Tbilisi : UNICEF/NCAC.

Section 10. Études de cas

Cas 3 :

Kazakhstan

Aperçu

Le Kazakhstan offre l'exemple d'une démarche d'intégration de la RRC aux programmes scolaires formels fondée sur les matériels et la formation, qui préfère tirer parti des possibilités existantes plutôt que ménager systématiquement de nouvelles opportunités ou développer un

programme complet. Les démarches d'apprentissage et d'évaluation entre pairs méritent d'être signalées. Le ministère de l'Éducation ne semble pas offrir un rôle de chef de file actif dans l'élaboration et l'introduction à grande échelle du programme de RRC.

Présentation

La loi Kazakhe de 1991 relative aux Situations d'urgence stipule que 'les principes et pratiques de RRC doivent être enseignés au niveau préscolaire ainsi que dans les établissements primaires et secondaires'. La démarche qui s'est ensuivie a consisté à exploiter des espaces propices dans le programme national pour aborder les thèmes liés aux catastrophes, soit divers aspects du programme de biologie aux niveaux 8, 9 et 11, la matière *Principes élémentaires de sécurité humaine*, qui porte sur la sécurité et les compétences de la vie courante, aux niveaux 1 à 11 et l'éducation pré-militaire aux niveaux 10 et 11. Cette réponse plutôt ad hoc aux impératifs de la RRC se reflète également dans les matériels pédagogiques et éducatifs que de 'nombreux acteurs' ont signalés comme étant 'insuffisants' (UNICEF, 2011, 1-2).

Le Kazakhstan a été l'un des partenaires du programme régional de l'UNICEF DIPECHO 2009-2011 pour la RRC dans les pays du Caucase du Sud et d'Asie Centrale. Au Kazakhstan, le programme reposait sur un partenariat entre le ministère des Situations d'urgence, l'Institut de la République pour le développement des qualifications du personnel dans le secteur de l'enseignement (RIPSKO) et l'UNICEF, scellé par un Protocole d'accord en mars 2009 (ibid., 2-3).

Le programme comporte deux volets : élaboration des matériels et formation des enseignants.

Développement/intégration des programmes

Les matériels ont été développés tant en kazakh qu'en russe, l'approche consistant à créer des matériels à partir de ce qui existait, provenant souvent des organismes régionaux

et internationaux et qui, dans la plupart des cas, n'était pas encore adapté au contexte et à la culture kazakhe. Les matériels élaborés comprennent deux textes de formation à la sécurité face à des catastrophes naturelles pour les niveaux 4 à 5 et 5 à 11 (*Que faire lors d'un incendie, d'un séisme, d'une inondation, d'une coulée de boue ou d'un glissement de terrain ?*), un manuel de méthodologie pour les enseignants de RRC, un ensemble multimédias (comprenant des DVD, des « dessins animés » avec des marionnettes, des jeux vidéo) destiné aux enfants, réalisé à partir du stock disponible de bandes vidéo et accompagné de notes de soutien à l'intention des enseignants, ainsi qu'une adaptation pour les écoles kazakhes du jeu de société Riskland.

Les manuels éducatifs destinés aux élèves comportent des sections sur les séismes, les incendies, les glissements de terrains, les coulées de boue et les inondations. Chaque section présente une description du phénomène naturel accompagnée d'instructions étape par étape sur les mesures à prendre face à chaque type d'aléa.

La proposition, figurant dans le *Plan d'action national 2008-2009*, de tester ces outils dans 500 établissements situés dans trois régions présentant des risques notables de catastrophes naturelles a été, judicieusement, redimensionnée à 12 établissements en 2010, permettant une évaluation plus approfondie et détaillée.

Pédagogie

La pédagogie retenue pour le programme est une démarche interactive entre pairs. Les conseils pour l'animation de l'apprentissage interactif occupent une place prépondérante dans le *Manuel de l'enseignant relatif à la réduction des risques*

Exercice de préparation à un séisme à l'école primaire N° 148 à Almaty, Kazakhstan.



© UNICEF/NYHQ2011-1591/Bell

liés aux catastrophes (UNICEF et al, 2009), avec un accent mis sur les débats entre pairs, en petits groupes et avec toute la classe, les jeux de société, les jeux de rôle, les simulations et l'utilisation de matériels de stimulation multimédias. Fidèle à l'esprit et à la lettre de la démarche 'entre pairs', les méthodes d'évaluation par les pairs sont également détaillées dans le Manuel (voir ci-dessous). Il reste à déterminer dans quelle mesure les manuels destinés aux élèves offrent une source enrichissante d'apprentissage interactif.

Évaluation des élèves

Le *Manuel de l'enseignant* est très innovant dans son plaidoyer en faveur de l'auto-évaluation pour l'apprentissage de la RRC (ibid. 114) mais, par contraste, moins imaginaire lorsqu'il propose que les évaluations formelles des élèves à la fin des modules soient réalisées sous forme de simples tests d'évaluation à choix multiple (ibid. 115-20). La méthode d'auto-évaluation consiste à faire remplir un formulaire aux élèves après chaque module/matière où ils s'auto-évaluent en répondant à une affirmation par « toujours », « parfois » ou « jamais ». Par exemple, « Je prête attention aux détails qui me permettraient de mieux me comporter lors d'un séisme » (ibid. 114). L'auto-évaluation sert de tremplin pour l'évaluation par les pairs. « Le but de l'auto-évaluation est d'engager les élèves [dans] des discussions actives et de développer leur aptitude à débattre. Les écoliers sont censés remplir le tableau et débattre de leurs réponses en groupe » (ibid.). Le Manuel suggère également d'autres modes d'évaluation possibles : entretiens entre pairs, évaluation des essais par les pairs, observation mutuelle des groupes de jeux de rôles, évaluation par les pairs des résultats des projets, et enseignement par les pairs (ibid.).

Formation professionnelle/encadrement des enseignants

Le *Manuel de l'enseignant* contient des informations générales sur l'éducation à la RRC, des principes pédagogiques de base, des orientations pour l'apprentissage interactif, les cinq modules du manuel de l'élève, des conseils pour le suivi et l'évaluation des résultats du programme et des suggestions pour travailler sur l'évaluation des risques avec les parents. « La RRC était un concept nouveau pour de nombreux acteurs du secteur éducatif, il était donc important de la rendre attrayante et facile à saisir pour les enseignants. Pour faciliter l'utilisation, les lignes directrices comprennent également des conseils sur l'intégration de matériels pédagogiques dans le programme, et suggère un nombre d'heures à consacrer à chaque sujet. » (UNICEF, 2011, 4).

Une méthode en cascade a été adoptée pour la formation des enseignants à la RRC, avec 54 enseignants concernés dans la première formation à l'échelon national, plus 150 au niveau des oblasts (régions) et 2 432 dans les villes et villages (UNICEF, 2011, 4). Des plans ambitieux ont été proposés pour assurer la formation de plus de 50 000 enseignants par leurs collègues ayant reçu une formation lors de la première série de stages (UNICEF/République du Kazakhstan, 2011 ; UNISDR/UNICEF, 2009, 52).

Résultats d'apprentissage/ compétences

Il n'existe pas de liste exhaustive de résultats d'apprentissage relatif à la RRC, mais ces résultats peuvent être déduits à partir du détail des trois niveaux utilisés pour évaluer les acquis des élèves (niveau 1 : en-dessous de la moyenne ; niveau 2 : moyen ; niveau 3 : au-dessus de la moyenne). Ainsi, dans la catégorie « définition d'un séisme », un élève de niveau 1

Section 10. Études de cas

Cas 3 : Kazakhstan

« connaîtrait les caractéristiques générales d'un séisme » tandis qu'un élève de niveau 2 serait en mesure de « nommer tous les phénomènes qui se produisent lors d'un séisme », et une aptitude de niveau 3 correspondrait à l'aptitude à « parler de séismes à partir d'autres sources » (ibid. 11-13).

Formulation, planification et mise en œuvre des politiques

La grande question est de savoir si la démarche adoptée au Kazakhstan, qui repose sur les matériels et la formation, peut déboucher sur une réforme des programmes. Jusqu'à présent, les enseignants se sont limités à utiliser leur formation et les matériels dans le cadre du programme national, comme cela a été signalé dans la présentation de ce cas. Les matériels nouveaux et les initiatives de formation peuvent soit détourner d'une réforme substantielle des programmes, soit servir de tremplin au changement.

Un atelier national organisé à Astana en juin 2011 à l'intention des ministères, des institutions et des parlementaires pour examiner le projet DIPECHO qui touchait à sa fin, a émis la recommandation suivante : « Inclure les questions de RRC dans les [nouveaux] programmes scolaires étalés sur 12 ans ; intégrer la RRC dans [une] matière existante en accord avec le programme pédagogique et les activités hors programme ; poursuivre la formation des enseignants à la réduction des risques liés aux catastrophes dans les cours de formation avancés. »

Dans le compte-rendu de cet atelier, il est dit que « au grand regret des organisateurs et des participants, le ministère de l'Éducation n'était pas représenté à cette importante réunion. » Tous les partenaires du processus DIPECHO sont convenus que « les nouveaux matériels de RRC devraient être intégrés au programme scolaire obligatoire au Kazakhstan » (UNICEF, 2011, 7).

Références

Commission européenne /UNICEF. (2011). *Summary Report: Central Asia and South Caucasus Knowledge Management Workshop on Disaster Risk Reduction in Education*, Istanbul, 15-16 mars 2011.

National Workshop for Ministries, Institutions, and Members of Parliament of the Republic of Kazakhstan: Hyogo Framework for Action and Disaster Risk Reduction in the Sphere of Education: Final Report and Recommendations. (2011). Astana, 21 juin.

UNICEF. (2011). *Working Together Before Disasters Strike: An Innovative Practice on Disaster Risk Reduction and Education in Kazakhstan*. Almaty : UNICEF.

UNICEF, Commission européenne, ministère de l'Éducation et des Sciences, ministère des Situations d'urgence. (2009). *Teachers' Manual on the Issue of Disaster Risk Reduction*. Almaty.

UNICEF/ République du Kazakhstan. (2011). *Development of Educational Materials on Disaster Risk Reduction*. République du Kazakhstan, mars.

SIPC /UNICEF. (2009). *Good Practices and Tools on Disaster Risk Reduction in Education in Central Asia*. Dushanbe : SIPC ; Genève : Bureau régional de l'UNICEF pour l'Europe centrale et orientale, la Communauté d'États indépendants et les États baltes.



Aruzhan, 6 ans, apprend à connaître les séismes et à adopter le bon comportement dans l'éventualité où il s'en produirait un, à l'école N° 53 d'Almaty. Son école est l'une des premières au Kazakhstan à avoir mis en œuvre le programme de Réduction des risques liés aux catastrophes (RRC).

Section 10. Études de cas

Cas 4 : Fédération de Russie

Aperçu

La Fédération de Russie offre un exemple d'intégration et de renforcement systématique de la RRC dans le programme de base par le biais d'une matière vecteur et l'inclusion dans d'autres matières. Elle présente également des stratégies poussées d'adaptation régionale. La matière *Principes élémentaires de sécurité*

humaine est le principal vecteur de la RRC, et les contenus du programme sont définis conjointement par le ministère de l'Éducation et le ministère des Situations d'urgence. En outre, des connaissances, aptitudes et résultats d'apprentissage interdisciplinaires clairement en rapport avec la RRC sont inclus dans d'autres matières.

Présentation

La Fédération de Russie est un État fédéral constitué de 83 membres bénéficiant chacun d'un fort degré d'autonomie pour adapter localement les programmes fédéraux, y compris dans le système éducatif.

Concernant la RRC, sa pleine intégration dans les programmes scolaires est appuyée par le Programme fédéral de *Réduction et atténuation des risques liés aux catastrophes naturelles et technologiques dans la Fédération de Russie d'ici à 2015*. Le programme en est à sa troisième phase de déploiement, après une première phase qui s'est déroulée entre 2000 et 2005, et une deuxième qui a eu lieu de 2005 à 2010. Le ministère fédéral des Situations d'urgence fait office de coordinateur général de cette initiative fédérale, tandis que le ministère de l'Éducation est responsable de la mise en œuvre de sa composante éducative (Gouvernement de Russie : Service d'information du Programme fédéral intégré).

Le programme s'appuie sur un cadre juridique et réglementaire fédéral (obligatoire), et bénéficie du soutien total du gouvernement fédéral pour sa mise en œuvre à l'échelon local par les structures éducatives municipales et régionales (la prise de conscience que les autorités locales sont les mieux placées pour assurer la mise en œuvre est une leçon tirée des phases précédentes). L'objectif clé de ce programme est de « renforcer les capacités des élèves en matière de sécurité humaine et d'organisation de la protection civile en respectant pleinement les spécificités régionales », (ibid. 8, 30 40, 47, 75, 79, 97).

La scolarité en Russie dure onze ans, et l'impact cumulé des niveaux 1 à 11 est considéré comme constituant une éducation secondaire complète. L'enseignement primaire peut être assimilé aux niveaux 1 à 4, tandis que l'enseignement secondaire correspond aux niveaux 5 à 11.

Les matières obligatoires enseignées aux élèves tout au long du secondaire sont les suivantes : beaux-arts ; biologie ; chimie ; éducation physique ; études sociales ; géographie ; histoire ; instruction civique ; littérature ; mathématiques ; physique ; principes élémentaires de sécurité humaine ; russe ; technologie.

La RRC est portée avant tout par une spécifique, mais elle parcourt également les autres matières. La matière clef est *Principes élémentaires de sécurité humaine*, qui est enseignée, au minimum, des niveaux 7 à 9, mais dans certaines régions, tout au long du secondaire, soit des niveaux 5 à 9. Il existe également un programme facultatif pour les niveaux 10 et 11. *Les Principes élémentaires de sécurité humaine* sont principalement du ressort du ministère des Situations d'urgence, mais lorsqu'ils sont abordés dans d'autres matières comme les beaux-arts, la technologie, l'éducation physique, la physique, ils dépendent du ministère de l'Éducation. Il existe des résultats d'apprentissage spécifiques qui doivent être pris en charge dans le cadre de certaines matières, mais aussi des résultats d'apprentissage transversaux (Standards généraux des programmes russes)²².

22 <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2659>

Alexandre Pogrenoy, 14 ans,
photographie ce qui reste
de sa salle de classe à
Beslan, en Russie.



© UNICEF/NYHQ2005-1309/Pirozzi

Élaboration/intégration des programmes

Les *Principes élémentaires de sécurité humaine* constituent une matière à part entière, mais ce thème est également abordé dans le cadre d'autres matières. Comme l'indique la documentation du ministère de l'Éducation²³, ils sont organisés de la façon suivante :

- Fonction informative et méthodologique : permettre à tous les élèves de recevoir une formation commune sur les objectifs, les contenus et les principales stratégies de la RRC
- Fonction d'organisation et de planification : répartition par tranches sur l'ensemble du programme de la matière, avec des matériels pédagogiques structurés en modules et divisés en thèmes et en chapitres, comportant des évaluations spécifiques accompagnées de références interdisciplinaires afin de renforcer la logique du processus pédagogique et la prise en compte des différents âges du cycle d'apprentissage.

Le minimum obligatoire pour toutes les régions et tous les établissements scolaires est un total de 105 heures sur trois niveaux, 7 à 9, au rythme d'une heure par semaine. Dans les régions et les établissements particulièrement exposés aux risques de catastrophes, il est possible d'adopter un programme pédagogique de 175 heures couvrant les niveaux 5 à 9, à raison d'une heure par semaine. Il existe en outre un programme supplémentaire facultatif pour les niveaux 10 et 11, mais un projet de loi prévoit de rendre les *Principes élémentaires de sécurité humaine* obligatoires, y compris pour les niveaux 10 et 11, ce qui viendrait s'ajouter au programme obligatoire indiqué ci-dessus²⁴.

23 Lettre méthodologique sur l'enseignement de la matière *Principes élémentaires de sécurité humaine* <http://www.adu.by/modules.php?name=News&!le=categori es&op=newindex&catid=272>

24 Article Argumenty I Fakty, Ekaterina Dubanidi <http://www.argumenty.ru/education/n272/90975>

Les *Principes élémentaires de sécurité humaine* ne se limitent pas aux risques naturels ; ils abordent en outre les risques technologiques, la sécurité routière, les conflits et le terrorisme. Ils constituent une matière séparée mais sont également présents dans d'autres matières, du fait de leur dimension transversale. La réflexion sur le programme de *Principes élémentaires de sécurité humaine* est encouragée dans ces autres matières (ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, 2009, 2011a).

L'organisation de l'enseignement des *Principes élémentaires de sécurité humaine* est modulaire, avec pour objectif global de construire une culture de la sécurité (ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, *Programme suggéré pour l'enseignement général, Principes élémentaires de sécurité humaine*)²⁵.

La modularité a pour principe premier que chaque région organise le cours en fonction du contexte régional, et en tenant compte des capacités régionales en matière de sécurité civile (ibid.).

Le programme de *Principes élémentaires de sécurité humaine* est axé sur les niveaux 5 à 9, et s'articule en deux modules principaux constitués chacun de six sections et de deux thèmes. Le poids relatif de chaque thème, voire son inclusion ou non dans le programme, peut être déterminé librement par les institutions éducatives régionales et par les établissements scolaires eux-mêmes, à la lumière de leurs spécificités et besoins propres, et en tenant compte du poids relatif des diverses matières dans les programmes régionaux.

25 <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=1083>

Section 10. Études de cas

Cas 4 : Fédération de Russie

- Module 1 :** Principaux dangers pour l'individu, la communauté et le pays : vise à donner aux élèves une culture de la sécurité quotidienne pour leur permettre de réagir à des situations de danger ou d'urgence.

Section 1 : Notions générales sur les situations d'urgence (peut être enseigné des niveaux 5 à 9)

Section 2 : Protection de la population de la Fédération de Russie en situation d'urgence (peut être enseigné des niveaux 7 à 9)
- Module 2 :** Hygiène de vie et premiers secours médicaux. Vise à encourager les élèves à mener une vie saine et à leur apprendre à prodiguer un soutien médical de premier secours.

Section 3 : Notions générales sur l'hygiène de RRC en soi, mais certains thèmes de cette section concernent également la PRC).

Section 4 : Premiers secours
- Maison verte :** 25 heures pour le primaire axées sur l'écologie et la nécessité de protéger l'environnement pour se protéger soi-même et sa famille.

La nature et les êtres humains : 20 heures axées sur l'interaction entre les êtres humains et la nature

Le monde qui nous entoure : 25 heures axées sur la dynamique de la nature.

Le monde et les êtres humains : 25 heures axées sur l'organisation des installations humaines et sur l'impact que la nature peut avoir sur elles.

La revue *Principes élémentaires de sécurité humaine*²⁶ (voir ci-dessous) offre des conseils professionnels aux enseignants, et renferme également des matériels à utiliser en classe avec les élèves. En outre, il existe en Russie une série de dessins animés éducatifs pour enfants qui concernent les principes de base de la sécurité humaine et abordent les risques naturels, que les enseignants sont encouragés à montrer en classe et/ou à inciter les parents à montrer aux enfants à la maison :

- Les leçons de Tante Chouette* : leçons de prudence, ABC sur la route, leçons de nature²⁷
- Une autre série de dessins animés éducatifs produits par le ministère des Situations d'Urgence de la Fédération de Russie, *Spasik et ses amis*

Ces séries couvrent les domaines et questions suivants : règles de conduite (comportement) en ville, règle de conduite en cas d'incendie, règle de conduite pour les activités domestiques, règles de conduite dans la nature, appareils électroménagers, objets tranchants, lieux souterrains et puits, altitudes,

Pédagogie

La Russie a produit une abondance de matériels éducatifs. Il existe deux manuels principaux qui couvrent les modules de *Principes élémentaires de sécurité humaine* et dont l'utilisation est conseillée aux côtés des livres d'exercices : *Vivre sans danger* et *Les bonnes attitudes pour la sécurité*. Il existe en outre une série facultative de brochures intitulée *Alphabet de la sécurité* et quatre ressources pédagogiques adaptables que les enseignants peuvent utiliser dans le cours de *Principes élémentaires de sécurité humaine* et dans d'autres matières :

²⁶ <http://school-obz.org/>

²⁷ Ces séries sont disponibles auprès du club en ligne de loisirs éducatifs pour les enfants et les parents « U Tetyshki Sovy » <http://www.usovi.com.ua/>

réservoirs, médicaments, étrangers, électricité, objets chauds, animaux errants, feux, microbes (ibid.).

Les enseignants de *Principes élémentaires de la sécurité humaine* sont également encouragés à utiliser dans leurs cours diverses démarches pédagogiques :

- En introduction, présentation générale des principes
- Recherches semi-dirigées sur Internet effectuées par les enfants eux-mêmes pour qu'ils comprennent le cadre juridique de la RRC en Russie et le soutien institutionnel qu'ils peuvent recevoir en situation d'urgence de la part des autorités locales régionales et nationales, ainsi que les règles de comportement en fonction des différents types d'urgence, suivies de discussions en classe.
- Jeux vidéo, jeux de société et jeux de rôle pour faire participer l'enfant et le mettre en situation d'expérience virtuelle
- Exercices à faire en classe ou à la maison pour apprendre à évaluer et rechercher les risques, suivis de l'examen des résultats obtenus par les enfants en consultation avec l'enseignant, les membres de la famille et des participants extérieurs (par exemple, des fonctionnaires ou des retraités du ministère des Situations d'urgence)
- Discussions thématiques en groupe après le visionnage de dessins animés, vidéos ou photos.
- Organisation d'événements de communication auprès de la communauté lors de la « Journée fédérale de la protection de l'enfant »
- Excursions dans les lieux potentiellement dangereux pour voir la réalité sur le terrain et réaliser des évaluations sur place

- Participation au concours fédéral de « L'école la plus sûre »
- Organisation d'expositions de travaux artistiques réalisés par les enfants sur le thème de la RRC (ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, Institut fédéral pour le développement de l'éducation, 2007)

Évaluation des élèves

Les enfants sont évalués tout au long de l'année concernant l'apprentissage des *Principes élémentaires de sécurité humaine*. Cette évaluation régulière se fait par un test de 11 questions que les enfants passent sur ordinateur. Chaque question est précédée d'une présentation multimédia. Les enfants, qui disposent d'un temps limité, répondent en écrivant sur papier une rédaction ou de brèves réponses et, pendant ce temps, ils ont accès à Internet (ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, 2011)

Les enfants sont également évalués au cours des ans par des contrôles qui peuvent prendre diverses formes comme le jeu 'Questions pour un champion' (où les enfants sont évalués en fonction du nombre et de la rapidité de leurs réponses), un jeu de société (où ils sont évalués d'après la façon dont ils se comportent dans les situations que présente le jeu). Les enseignants sont encouragés à faire preuve d'inventivité pour ces tests, de façon à ce qu'ils soient interactifs et ne se contentent pas d'évaluer un savoir (ibid.).

En outre, tous les enfants du niveau 9 font l'objet d'une évaluation formelle qui débouche sur un certificat d'aptitude aux *Principes élémentaires de sécurité humaine*. Cet examen est constitué de trois parties : 15 questions à choix multiple, 5 questions appelant la rédaction d'un court essai, et 5 analyses de situation²⁸.

28 <http://pedsovet.su/load/149-1-0-16256>

Section 10. Études de cas

Cas 4 : Fédération de Russie

Formation professionnelle/encadrement

Quelque 40 instituts pédagogiques supérieurs dans l'ensemble de la Russie offrent des programmes de formation des enseignants aux *Principes élémentaires de sécurité humaine*, et délivrent des diplômes nationaux officiels pour les enseignants qualifiés dans cette discipline, jusqu'au doctorat (ibid., 2)²⁹. Il existe en outre des cours de formation supplémentaires pour la requalification en *Principes élémentaires de sécurité humaine*, et tous les ans est organisé un programme (supplémentaire) non formel de formation des enseignants³⁰.

Le ministère des Situations d'urgence offre, en outre, des sessions de formation spécifiques aux enseignants pour des mises à jour sur les nouvelles méthodes pédagogiques et les nouveautés en matière de RRC³¹.

Il existe une publication académique, *Principes élémentaires de sécurité humaine*, produite en collaboration par le ministère des Situations d'urgence et le ministère de l'Éducation et ciblée sur les établissements scolaires et universitaires. Le lectorat est essentiellement constitué d'enseignants du primaire au supérieur, mais les parents y trouvent également matière à aider leurs enfants à développer leur sensibilisation aux risques. Elle publie les informations les plus récentes en matière de RRC, rapporte l'expérience des régions de Russie concernant la RRC et rend compte des bonnes pratiques et d'expériences locales d'enseignement de la RRC. Elle est distribuée à tous les enseignants de RRC ainsi qu'à tous les directeurs d'établissement de Russie. Enseignants et établissements sont encouragés à adapter leurs cours en s'inspirant des démarches et méthodes pédagogiques décrites dans la revue. Des conseils sont offerts pour l'intégration transversale dans d'autres matières. Cette revue existe depuis douze ans³².

29 <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/obz.doc>

30 <http://www.school-obz.org>, Exemple : <http://mon.gov.ru/files/materials/4498/kvalif.pdf>

31 <http://school-obz.org>

32 <http://school-obz.org/>

Résultats d'apprentissage/compétences

Des résultats d'apprentissage en termes de connaissances, aptitudes et comportements ont été systématiquement établis pour la matière *Principes élémentaires de sécurité humaine* (au niveau secondaire) et comme matière interdisciplinaire. Il existe également des résultats d'apprentissage de la RRC au sein des disciplines spécialisées, particulièrement en géographie aux niveaux primaire et secondaire (ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, 2011a).

Les résultats d'apprentissage de la matière *Principes élémentaires de la sécurité humaine* sont les suivants :

Connaissances :

- Compréhension holistique du monde fondée sur une connaissance avancée des risques
- Comprendre la nécessité de protéger l'environnement afin de protéger la santé de la communauté et l'intégrité personnelle des individus
- Connaissances spécifiques : différents types de catastrophes ; conséquences des catastrophes pour la sécurité des individus, de la communauté et du pays ; systèmes publics de protection civile contre les catastrophes ; méthodes d'organisation de la population en réaction aux catastrophes ; premiers secours dans des situations critiques ; droits et devoirs des citoyens face à des situations dangereuses

Aptitudes :

- Détermination autonome de ses propres objectifs de RRC et capacité d'identifier les moyens de les réaliser dans la vie
- Amélioration de l'aptitude à se protéger soi-même ainsi que la communauté et le pays contre des événements mettant la vie en danger
- Développement des qualités physiques et mentales requises pour protéger sa vie, la communauté et le pays face à une catastrophe

Attitudes :

- Prise de conscience et réactivité pour faire des choix pertinents en situation de catastrophes
- Prédilection à réduire les activités humaines qui peuvent avoir un impact négatif sur la sécurité des individus, de la communauté et du pays
- Engagement dans la promotion d'une culture de la sécurité
- Prédilection à promouvoir toutes les normes nécessaires au renforcement de la sécurité en cas de catastrophes

Les résultats de l'apprentissage interdisciplinaire sont les suivants :**Connaissances :**

- Comprendre la notion de sécurité et de ce que recouvrent les situations dangereuses et les catastrophes
- Socle de connaissances suffisant pour généraliser et comparer les conséquences des catastrophes et établir des liens de causalité entre les catastrophes et leurs déterminants pour la sécurité humaine.
- Constitution d'un socle de connaissances pour comprendre et traiter l'information, produire des idées, et envisager

diverses options pour améliorer la sécurité quotidienne et réduire les risques en situation d'urgence.

- Connaître la marche à suivre en situation de catastrophes naturelle, technologique ou sociale.

Aptitudes :

- Aptitude à déterminer des objectifs et des comportements en situation de catastrophes en évaluant la situation et les conditions locales
- Aptitude à rechercher, gérer et analyser des informations en vue d'une réduction des risques, en faisant appel à diverses ressources et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication
- Aptitude à communiquer les résultats des évaluations individuelles, à participer à des débats sur la question des catastrophes et à faire part de son opinion à des adultes

Attitudes :

- Développement de la disposition à exprimer son opinion et à écouter les informateurs clés, à comprendre leur point de vue, et à décider de la bonne marche à suivre
- Formation d'une disposition à interagir et coopérer avec la communauté et assumer des rôles sociaux différents lors d'une catastrophe et immédiatement après (ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, 2009, 2011a).

Exemples de résultats d'apprentissage de la RRC dans des matières spécifiques :

- Comprendre l'unité du monde environnant et l'importance de la globalité écologique, des règles et normes élémentaires du rapport entre la nature et les êtres humains (résultats

Section 10. Études de cas

Cas 4 : Fédération de Russie

- d'apprentissage des connaissances, géographie, primaire)
- Comprendre les principes élémentaires de la préservation de l'environnement et de l'utilisation rationnelle des ressources naturelles (résultats d'apprentissage des connaissances, géographie, secondaire)
- Aptitude élémentaire à évaluer le niveau de danger dans l'espace environnant, à identifier d'éventuelles mesures d'adaptation pour l'habitation du territoire ainsi que les mesures de sécurité à prendre en cas de catastrophes naturelle ou technologique (résultats d'apprentissage des connaissances, géographie, secondaire)
- Disposition à préserver l'intégrité du monde naturel (résultats d'apprentissage des comportements, beaux-arts, secondaire)
- Aptitude à comprendre les dangers éventuels liés à la mauvaise utilisation des outils technologiques, et à une exploitation des technologies susceptible de provoquer une pollution de l'environnement (résultats d'apprentissage des comportements, technologie, secondaire)
- Développement d'aptitudes physiques utiles en cas de catastrophes (résultats d'apprentissage des aptitudes, éducation physique, secondaire)
- Comprendre les modèles écosystémiques et leur application à l'établissement de prévisions des risques écologiques encourus par la population en cas de catastrophes naturelle (résultats d'apprentissage des connaissances, biologie, chimie et physique, secondaire) (ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, 2009, 2011a).

Formulation, planification et mise en oeuvre des politiques

La matière *Principes élémentaires de sécurité humaine* existe depuis 1991, et la RRC est présente à un titre ou à un autre dans toutes les disciplines depuis 2000. Le passage à plus grande échelle existe donc de longue date.

Le cadre curriculaire existant, avec les résultats d'apprentissage décrits ci-dessus, est en place depuis octobre 2009 dans le primaire, et novembre 2010 dans le secondaire. Ce cadre est fixé par deux décrets du gouvernement émanant du ministère fédéral de l'Éducation, qui peuvent être adaptés au contexte local par le biais de décrets d'application locale émis par les autorités régionales (ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, 2009, 2011a). Les dispositions sont mises en œuvre au niveau des établissements, avec une vérification par des organes d'inspection publics dotés de pouvoirs de sanction à l'encontre des établissements qui ne respectent pas des normes minimales.

Outre le minimum exigé pour la matière principale mentionnée ci-dessus (*Principes élémentaires de sécurité humaine*), qui peut aller d'une heure par semaine pour les niveaux 7 à 9 (105 heures au total) à une heure au moins par semaine pour les niveaux 5 à 9 (175 heures), et le minimum exigé pour cette matière traitée dans le cadre d'autres disciplines comme cela est exposé dans les résultats d'apprentissage, chaque région est également encouragée à développer son propre cadre, notamment par rapport aux risques auxquels elle est exposée (ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, 2009, 2011a).

Il convient de souligner les spécificités régionales de la Russie qui doivent être prises en compte lors de la mise en œuvre d'un programme scolaire. La Russie comprend 83 régions et le programme suggéré pourrait être adapté avec souplesse aux spécificités culturelles et géographiques de la région. Les risques potentiels en Russie varient selon les régions. Par exemple, les risques de séisme sont plus élevés dans le Caucase, alors que dans la région de la Volga c'est le risque d'inondations qui domine. L'accent mis sur la RRC tient compte dans ces régions des aléas les plus probables dans le contexte régional. Les établissements scolaires disposent également de souplesse pour s'adapter au contexte local. Les savoirs autochtones, notamment, sont parfois considérés comme faisant partie des programmes éducatifs³³.

33 Entretien conduit par Guillaume Simonian, UNICEF, avec le Bureau de l'UNESCO à Moscou

Références

- Government of Russia: Integrated Federal Programme Information Service. (2011). Décret n° 555 relatif au Programme fédéral sur la réduction des risques de catastrophes naturelles et technologiques et l'atténuation de leurs effets en Fédération de Russie d'ici à 2015 ; (7 juin 2011).
http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2011?fcp_code=1009500
- Latchuk, V.N, Mironov, S.K. et Vangorodkiy, S.N. (2005 a). *Manual of the Programme "Basics of Life Security" for Classes 5 to 9*. Éditions prosveshenie.
- Latchuk, V.N, Mironov, S.K. et Vangorodkiy, S.N. (2005 b). *Manual of the programme "Basics of Life Security" for Classes 10-11*. Éditions prosveshenie.
- Ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie. (1991). *Décret n° 169 relatif à l'introduction des notions de base de sécurité comme nouvelle matière dans les établissements publics d'enseignement général* ; (27 mai 1991).
http://www.allbusiness.ru/BPravo/DocumShow_DocumID_39193.html
- Ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie. (1998). *Décret n° 1236 relatif aux exigences temporaires pour des conditions minimales obligatoires concernant l'enseignement des notions de base de sécurité dans l'éducation de base* ; (19 mai 1988).
http://www.lawrussia.ru/texts/legal_456/doc456a350x242.htm
- Ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie. (1999). *Décret n° 56 relatif aux conditions minimales obligatoires concernant l'enseignement des notions de base de sécurité dans l'enseignement secondaire* ; (30 juin 1999).
http://www.law-russia.ru/texts/legal_884/doc884a147x192.htm&sa=U&ei=i9bpTuubCJD88QOs3_STCg&ved=0CAQQFJA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNEKecmk-ooAiGhZEu-gY4k6f4JrvLQ
- Ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie. (2004). *Décret n° 1089 relatif aux normes concernant les notions de sécurité de base dans l'enseignement général* ; (5 mars 2004).
http://www.lawrussia.ru/bigtexts/law_443/page19.htm

Section 10. Études de cas

Cas 5 : Turquie

Aperçu

La Turquie offre un exemple particulièrement bien élaboré de démarche interdisciplinaire structurée pour le programme de RRC dans l'enseignement primaire. Elle mérite également d'être signalée pour son

approche approfondie et systématique de la formation des enseignants, qui a précédé le programme de deux ans et a ainsi préparé le terrain pour le lancement d'un programme primaire réformé avec une intégration transversale de la RRC.

Développement/intégration des programmes

Avant la réforme du programme scolaire primaire en 2005, les questions se rapportant aux catastrophes ne faisaient l'objet, dans le programme primaire national en Turquie, que d'un seul sujet par an, en sciences pour les niveaux 1,2 et 3, et en sciences sociales pour le niveau 4. Ces cours étaient axés sur les séismes et la protection contre les séismes (Türkmen et Tüzün, 2010, 14).

Au début de l'année scolaire 2005-2006, un programme national réformé a été introduit dans l'enseignement primaire. Ce nouveau programme visait à refléter le développement des sciences et de la technologie, ainsi que de la pédagogie, améliorer tant la qualité que l'égalité dans l'éducation, répondre aux impératifs économiques et démocratiques et développer des valeurs personnelles et nationales dans le cadre de valeurs mondiales. L'accent a en outre été placé sur le 'besoin de programmes intégrés' et sur la satisfaction d'une 'demande d'intégrité conceptuelle horizontale entre les cours, et verticale au sein de chaque cours' (ibid. 4)

L'idée centrale du nouveau programme est donc l'interdépendance des matières et des sujets, et les enseignants sont invités à examiner des 'associations au sein du cours' tout autant que des 'associations entre les cours' (ibid.5). Pour catalyser ce processus d'association, cinq thèmes interdisciplinaires ont été sélectionnés : formation aux catastrophes et sécurité humaine ; entrepreneuriat ; droits humains et citoyenneté ; éducation spéciale ; conseil et consultation psychologique ; culture de la santé ; culture du sport et entraînement olympique ; développement

professionnel. 'Les thèmes interdisciplinaires ne font pas l'objet de cours séparés', mais constituent au contraire 'une démarche visant à établir des rapports entre les cours (disciplines)' (ibid.). La formation relative aux catastrophes et à la sécurité humaine a donc acquis de l'importance dans le nouveau programme primaire, en se diffusant à travers tous les niveaux.

En conséquence, la réduction des risques liés aux catastrophes est maintenant mise en relief dans plusieurs matières du nouveau programme.

Au niveau 1, elle apparaît dans le programme d'initiation aux sciences, et aide les élèves à connaître les effets néfastes des catastrophes naturelles, comprendre les mesures de sécurité et les respecter à l'école et à la maison afin d'être protégés des effets des catastrophes naturelles, et prendre conscience des transformations qu'une catastrophe naturelle fait subir à l'environnement. Au niveau 2, le programme d'initiation aux sciences enseigne aux élèves ce qui est essentiel au maintien de la vie humaine. Au niveau 3, les élèves se penchent sur la réduction des risques à la maison et se familiarisent avec l'expérience d'un séisme. Au niveau 4, les cours de mathématiques consacrées aux mesures s'attachent à comparer et à dresser des moyennes de durée des séismes, tandis que d'autres travaux de calcul utilisent des informations techniques à propos des séismes. Le sujet 'les personnes, les lieux et les environnements' étudié en sciences sociales au niveau 4 comprend une étude approfondie des séismes (ce qu'il faut faire lors d'un séisme, aléas potentiels, sensibilisation de la population par le biais d'affiches). L'étude de l'érosion et des pertes de sol dans le cours de science et technologie du niveau 4 comprend l'examen des conduites à adopter pour

Des enfants examinent une mappemonde dans leur école du village de Karaali dans la province d'Ankara, Turquie.



© UNICEF/NYHQ2005-1156/LeMoyné

minimiser les effets d'une catastrophe. Au niveau 5, le sujet 'écoute et lecture' du cours de turc apporte des informations sur les aléas potentiels lors d'un séisme (ibid. 15-17). Au niveau 6, l'apprentissage couvre les pratiques liées aux catastrophes naturelles dans l'environnement local.

Dans le cours de mathématiques du niveau 6, l'étude des nombres comprend un travail de comparaison et d'organisation des données sur les effets du vent, et l'étude des probabilités et des statistiques se fonde sur des données de risques potentiels d'inondations. Au niveau 7, les élèves dessinent des graphiques circulaires et interprètent les causes des incendies de forêt, tandis que le travail en algèbre sur les nombres exponentiels comprend le calcul des échelles de Richter. Le volet consacré à l'expression orale dans le cours de turc du niveau 6 est utilisé pour décrire la marche à suivre lors d'un glissement de terrain, tandis que, pendant le cours de lecture, des textes sur la protection contre les ouragans sont proposés. Ce travail est capitalisé au niveau 7, où les élèves étudient les tornades en pratiquant l'utilisation de définitions, d'associations et de donnée numériques dans l'expression orale, et où ils apprennent également à faire des exposés sur les causes des glissements de terrain. Les recherches pour les exercices de lecture au niveau 7 explorent les mesures à prendre à l'intérieur et à l'extérieur lors d'un glissement de terrain (ibid. 17).

Enfin, en science et technologie aux niveaux 7 et 8, les sujets de RRC sont traités de façon sommative. Les élèves de niveau 7 acquièrent à la fois des connaissances et des aptitudes à exposer, débattre et proposer des solutions aux problèmes environnementaux de la Turquie. Ces élèves étudient les incendies de forêt (causes, prévention, mesures de

lutte) la prévention des risques d'avalanche, la protection contre les inondations, les glissements de terrain (causes, signes avant-coureurs, comportements et mesures de protection) et les catastrophes naturelles liées à la foudre.

Au cours de l'étude de 'La planète Terre' au niveau 8, les élèves examinent l'impact, le résultat et les mesures de protection contre les éruptions volcaniques, les séismes, les cyclones et les ouragans (ibid. 17-18).

Dans leur évaluation de l'interdisciplinarité de la formation relative aux catastrophes à la sécurité humaine, Turkmen & Tüzün (ibid.), se fondant sur un examen approfondi des manuels scolaires pour l'enseignement primaire des niveaux 1 à 8, ont formulé, entre autres, les observations suivantes :

- La terminologie relative aux catastrophes employée dans l'ensemble du nouveau programme primaire doit être examinée pour assurer tant sa cohérence que son alignement sur la terminologie internationale. Les définitions de certains concepts de RRC tels que 'risque', 'évaluation des risques', 'aléas', 'vulnérabilité' et 'renforcement des capacités' sont absentes des manuels (ibid. 8).
- Considérant qu'en Turquie, les catastrophes les plus fréquentes sont des séismes entraînant des morts et des blessés du fait de l'effondrement de bâtiments, il faudrait intégrer dans les textes et dans le programme une sensibilisation aux risques liés aux structures (bâtiments) (ibid. 10)
- Le programme devrait en outre apporter des réponses pratiques à d'autres catastrophes potentielles, au-delà de l'intervention d'urgence en cas de séisme (ibid.)

Section 10. Études de cas

Cas 5 : Turquie

- Le programme ne cultive pas suffisamment les aptitudes fondamentales à réagir après une catastrophe (ibid. 11)
- « L'accent placé sur les effets dévastateurs des catastrophes est quelque peu excessif » et risque de provoquer peur et désespoir. Cela doit être équilibré par un accent équivalent sur le caractère naturel des catastrophes et sur la façon dont leur impact peut être réduit ou prévenu par des actions appropriées (ibid.).

« Le message principal qui doit être mis en relief en matière de sensibilisation aux catastrophes et de sécurité humaine », concluent-ils, est que « toutes les situations d'urgence ou événements naturels ne conduisent pas forcément à une catastrophe. Il est essentiel que le programme du primaire insiste sur le fait que les « catastrophes » se produisent lorsque l'urgence ou l'événement naturel dépasse les capacités de l'individu, de la famille ou de la société, et lorsque le système et les ressources disponibles deviennent insuffisants. » Le programme, avancent-ils, ne traite pas suffisamment et pas assez clairement de ces aspects (ibid. 12-13).

Outre le programme de RRC traité dans le cadre des différentes matières, une Semaine éducative sur les catastrophes naturelles destinée aux écoles primaires est organisée tous les ans avec participation des élèves à des activités spécifiques (BU KOERI & TR MoE, 2005, 4).

Pédagogie

Les aptitudes transversales prévues dans le cadre du nouveau programme primaire comprennent : l'aptitude à la réflexion critique, l'aptitude à la pensée créatrice, l'aptitude à communiquer, l'aptitude à résoudre des problèmes, l'aptitude à poser des questions et faire des recherches, l'aptitude aux

technologies de l'information et les aptitudes associées à l'entrepreneuriat (Turkmen & Tüzün, 2010, 4).

Cette démarche clairement axée sur les aptitudes, alliée à la nature pratique, pragmatique, de la formation aux catastrophes et du traitement interdisciplinaire de la thématique sécurité humaine exige un apprentissage actif. Jusqu'à présent, environ 80 activités en classe ont été développées³⁴. L'importance des 'associations' dans la mise en œuvre du programme fait également appel à une pédagogie associative selon laquelle ce qui a été appris auparavant et/ou ailleurs est remémoré et réévoqué (la ré-évoquant d'un sujet ou d'un thème de RRC à la lumière d'une autre matière constituant un défi riche de potentiel). Le manuel de l'enseignant identifie des points appelant des associations interdisciplinaires (ibid. 6-7)

Turkmen & Tüzün écrivent : « Comparée au programme antérieur, la nouvelle version présente un meilleur équilibre entre informations et aptitudes. Soulignant le fait que les informations ont une application dans la vie quotidienne, les activités ont été liées entre elles avec profit, de façon à cultiver les aptitudes. Le travail de projet offre l'occasion de faire usage des informations et des aptitudes (et) fait donc l'objet dans ce programme d'une attention particulière. Avec cette démarche de travail en classe, l'élève a la possibilité de comparer la façon dont le thème de la catastrophe est abordé dans les différents cours » (ibid. 8).

Évaluation des élèves

Diverses formes d'évaluation sont utilisées, dont la plus régulière est celle des contrôles écrits en classe. Des devoirs à la maison requérant la participation de membres de la famille sont également donnés, de façon à tester la compréhension

³⁴ Zeynep Turkmen, Centre de gestion des catastrophes de l'Université de Bogazici, à David Selby, 23 novembre 2011.

des élèves et leur aptitude à faire usage de ce qu'ils ont appris ; par exemple, élaborer un plan familial de préparation aux catastrophes ou entreprendre une chasse aux risques de séismes³⁵.

Formation professionnelle/encadrement des enseignants

Avant le lancement du nouveau programme de l'enseignement primaire, un projet de 'Sensibilisation élémentaire aux catastrophes dans les écoles turques' s'est déroulé entre 2003 et 2005. Fruit d'une collaboration entre le ministère de l'Éducation, l'Université Bogazici, l'Observatoire de Kandilli et l'Institut de recherche sismique, ce projet visait à préparer le terrain pour une institutionnalisation plus poussée du programme éducatif de sensibilisation aux catastrophes en élaborant de nouveaux matériels curriculaires et en assurant la formation de 15 000 instructeurs de sensibilisation élémentaire aux catastrophes basés dans les établissements (BU KOERI & TR MoE et al., 2005, 1).

Dans le cadre de l'élaboration du programme, un Manuel de l'instructeur, un CD-ROM de l'instructeur, un diaporama audio-visuel accompagné de notes de l'instructeur, un guide des compétences de l'instructeur et des matériels d'aide au suivi et à l'évaluation ont été réalisés. Le ministère a distribué aux enseignants 25 000 exemplaires du Manuel et du CD-ROM. Une formation nationale a été offerte sur Internet aux candidats instructeurs sous la forme d'un 'riche programme d'enseignement à distance par autoformation' (ibid. 2).

Plus de 2 000 enseignants ont suivi avec succès le Programme d'enseignement à distance sur la Sensibilisation élémentaire aux catastrophes. Sur 700 candidats, 118 enseignants ont été sélectionnés pour recevoir une formation d'instructeurs

(deux dans chacune des 41 provinces et quatre dans les neuf provinces les plus peuplées). Ils ont reçu une formation de cinq jours. À la fin 2005, 114 instructeurs actifs avaient formé plus de 22 700 instructeurs basés dans les établissements. Il est estimé qu'en 2005, 190 000 enseignants avaient reçu une formation en sensibilisation aux catastrophes via le portail Internet, et que, sur cinq ans (en 2010) le nombre total atteignait 294 000 enseignants (ibid. 2-3).

Outre cette participation en cascade du personnel éducatif, il est estimé qu'entre 2005 et 2010, 5,9 millions d'élèves, 107 000 personnels de l'éducation non-enseignants et plus d'un million de parents ont reçu une formation, soit directement soit à distance (ibid.). Les évaluations du projet 2003-2005 montrent un impact très positif avec une amélioration significative des connaissances des enseignants et des élèves, et 'une augmentation spectaculaire des mesures d'adaptation aux risques tant dans les foyers que dans les établissements scolaires' (ibid. 3).

Résultats de l'apprentissage/Compétences

Jusqu'à présent, aucune liste détaillée et séparée des résultats d'apprentissage spécifiques à la RRC n'a été établie, mais les 'acquis des cours' spécifiques à la thématique des catastrophes apparaissent dans le nouveau programme dès lors que la question des catastrophes est le point focal de l'enseignement plutôt qu'une ressource vecteur d'autres apprentissages. Pour illustrer la différence, lorsque des élèves de niveau 1 étudient la façon dont les catastrophes naturelles transforment l'environnement dans le cadre de l'initiation aux sciences (voir plus haut), il existe clairement des résultats d'apprentissage liés à la RRC, comme l'aptitude à 'poser des questions et répondre à des questions sur les séismes', et

35 Zeynap Turkmen to David Selby, 26 November 2011.

Section 10. Études de cas

Cas 5 : Turquie

'prendre des mesures de protection élémentaires contre les séismes dans la salle de classe'. Par ailleurs, lorsque des élèves de niveau 4 utilisent des données sur la durée des séismes pour leurs exercices de mesure (voir plus haut) le résultat de l'apprentissage, autrement dit l'aptitude à expliquer le rapport entre des minutes et des secondes, n'a pas de rapport direct avec la RRC.

Formulation, planification et mise en oeuvre des politiques

Le ministère de l'Éducation nationale de Turquie est responsable des activités pédagogiques liées aux catastrophes et aux situations d'urgence. 'Parmi les institutions oeuvrant à diffuser la sensibilisation aux catastrophes en Turquie, il est la plus influente' ; il approuve et appuie toutes les activités liées à la RRC dans le secteur éducatif. Le ministère est membre de la Présidence de la gestion des catastrophes et des urgences qui dépend du Premier ministre (BU KOERI & TR MoE, 2005, 4).

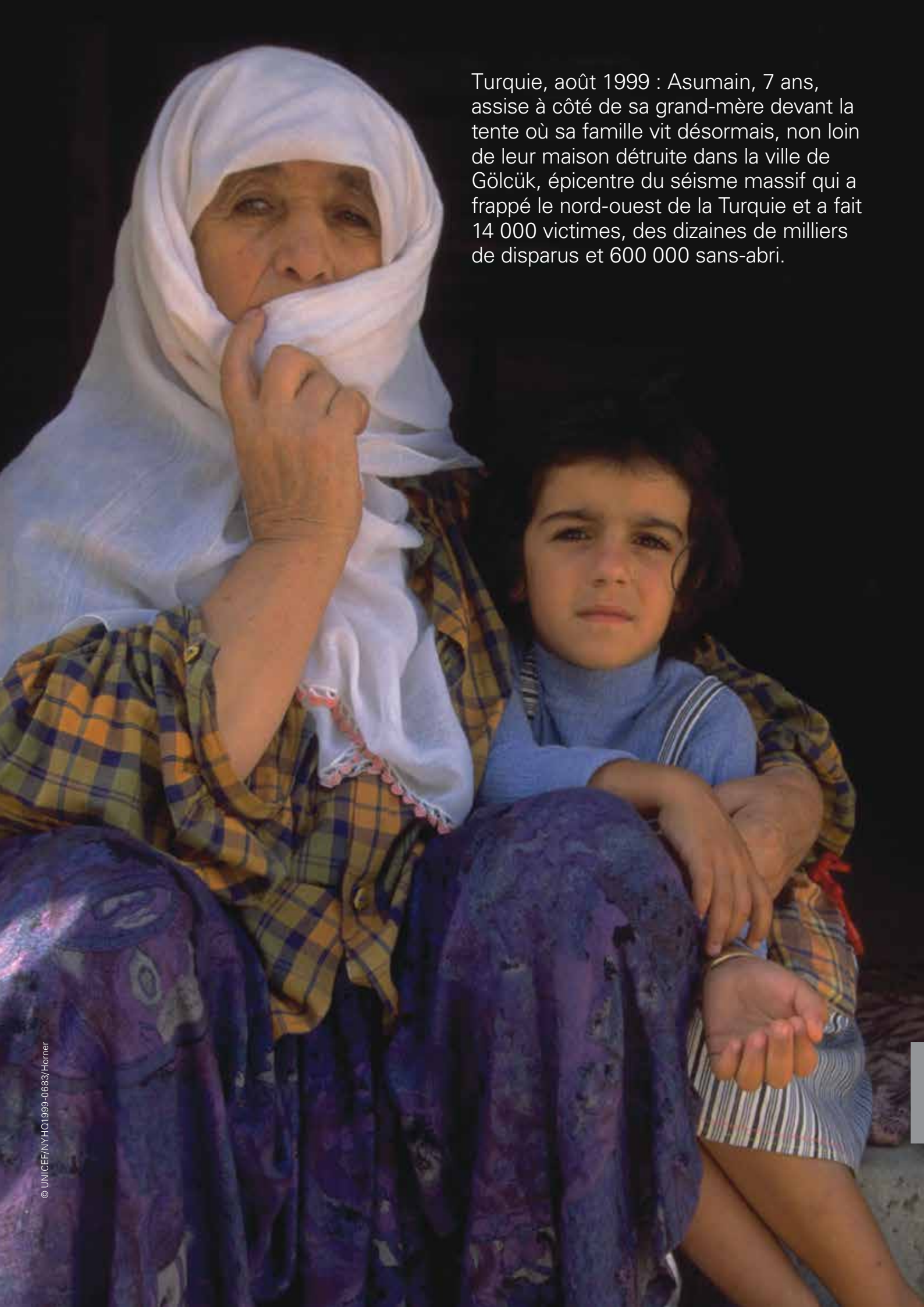
La thématique de la formation liée aux catastrophes et à la vie sans danger a été introduite dans le nouveau programme primaire en réponse directe au *Plan d'action en situation d'urgence* de la Turquie en 2005, qui appelait à actualiser les programmes de RRC. Le ministère a créé des commissions d'experts en 2005 pour moderniser le programme de l'enseignement primaire. Le nouveau programme a fait l'objet d'un essai pilote dans 120 établissements durant l'année scolaire 2004-2005, avant de passer à plus grande échelle et d'être déployé dans l'ensemble du pays en 2005-2006 (Turkmen & Tüzün, 2010, 4, 6).

La synthèse du rapport sur le projet de Sensibilisation élémentaire aux catastrophes dans les établissements scolaires turcs appelle à étendre le programme 'du préscolaire à la fin du secondaire dans les établissements publics et privés de l'ensemble du pays' (BU KOERI & TR MoE et al, 2005, 3).

Références

Ministère turc de l'Éducation, Université du Bosphore, Observatoire et Institut de recherche sismique Kandilli (KOERI). (2005) *Basic Disaster Awareness in Turkish Schools Programme 2003-2005: Executive Summary*.

Turkmen Sanduvac, Z.M. et Tüzün, C. (2010). *The Issue of Disasters and Emergencies Training in Turkish Ministry of Education National Primary School Curricula*. Istanbul: non publié mais soumis au ministère de l'Éducation nationale, septembre. <http://ztscompany.com/EN/articles.html>



Turquie, août 1999 : Asumain, 7 ans, assise à côté de sa grand-mère devant la tente où sa famille vit désormais, non loin de leur maison détruite dans la ville de Gölcük, épiceutre du séisme massif qui a frappé le nord-ouest de la Turquie et a fait 14 000 victimes, des dizaines de milliers de disparus et 600 000 sans-abri.

Section 10. Études de cas

Cas 6 : Cambodge

Aperçu

Le Cambodge présente un exemple de développement curriculaire faisant suite à une décision ministérielle stratégique selon laquelle 'l'intégration de la RRC dans des matières existantes serait plus efficace que la création d'une nouvelle matière' (ADPC, 2010). Autre spécificité

de ce cas, le programme de premier cycle du secondaire est axé sur les sciences physiques et sert de tremplin au développement de programmes en rapport avec la RRC destinés à d'autres niveaux du secondaire et du primaire.

Présentation

Le projet pédagogique d'Intégration de la réduction des risques liés aux catastrophes (MDRD), Phase 1, 2004-2008 a inauguré la première réponse curriculaire à la thématique de la réduction des risques dans les établissements scolaires cambodgiens. Il n'existait pas de grand programme pédagogique ou curriculaire concernant la RRC au Cambodge avant ce projet' (ADPC, 2008 : 19) ; la Phase 2 du projet a suivi en 2008-2009.

Ce projet constitue le volet cambodgien d'une initiative concernant trois pays lancée par le Comité consultatif régional (CCR) sur la Gestion des catastrophes afin d'aider les ministères de l'Éducation à intégrer la RRC dans les programmes de l'enseignement secondaire (ibid. 10). Dans chaque pays, le projet a élaboré des programmes pour le premier cycle du secondaire : dans la RDP lao et aux Philippines, en sciences et sciences sociales pour le niveau 7, et au Cambodge, en géographie et sciences de la terre pour le niveau 8, autour des sujets suivants : inondations, tempêtes, sécheresses, séismes, éruptions volcaniques, prévention/atténuation et mesures de sécurité (ibid. 11, 12 ; ADPC, 2010).

L'initiative cambodgienne a été placée sous la responsabilité conjointe du Comité national de gestion des risques (NCDM) et du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MoEYS), et il a été mis en oeuvre par un groupe de travail technique qui a rédigé les matériels pédagogiques. La phase pilote s'est déroulée dans dix établissements répartis sur quatre districts de quatre provinces et a concerné 847 élèves

(dont 239 filles) pour la seule phase 1, et quelque 1 200 élèves pour les phases 1 et 2 (ADPC, 2008, 2010). Les provinces ont été choisies par le gouvernement en fonction de la 'perception des risques et des priorités', ces provinces comptant toutes parmi les plus affectées par les inondations du delta du Mékong en 2000 (ADPCb, 2008, 24, 56). Trois stages de formation des formateurs (FDF) ont été organisés en sus de la formation de 109 enseignants et de 18 fonctionnaires (ibid. 13).

Développement/intégration des programmes

La RRC a été intégrée dans le programme pilote sous forme de chapitres spécifiques dans le manuel standard de géographie et sciences de la terre, par la rédaction d'un manuel scolaire spécifique traitant d'une série d'aléas potentiels et d'un *Manuel de l'enseignant* en géographie et sciences de la terre au niveau 8, indiquant dans le détail la durée des cours, les ressources nécessaires, les activités éducatives et les méthodes pédagogiques (MoEYS, 2008). Les cours sont principalement axés sur les inondations, mais abordent également les éruptions volcaniques, les séismes, les ouragans, les sécheresses et la déforestation.

Les cours ajoutés au programme de géographie et sciences de la terre abordent les thèmes suivants : inondations catastrophiques en Asie, inondations et mesures de protection des enfants, risques d'inondation, réduction des risques d'inondation grâce à la protection des forêts, différents types d'inondations et mesures de protection propres à chaque type, mesures d'atténuation des inondations dans les établissements scolaires, prévention des risques d'inondation, inondations côtières, causes des

Un petit garçon écoute ses parents discuter de l'élimination des mines antipersonnel dans le village de O Chheukram, Cambodge.



© UNICEF/NYHQ2004-0766/Thomas

inondations et impacts des sécheresses, famines résultant des inondations et des sécheresses, éruptions volcaniques, séismes et ouragans (ibid.). Certains cours portent sur le continent asiatique en général, d'autres sur certaines régions de l'Asie de l'Est et du Sud-Est, ou bien sur le Cambodge ou d'autres pays d'Asie en particulier (ibid.).

Pédagogie

La méthodologie pédagogique et éducative proposée repose essentiellement sur des débats en grands groupes ou avec toute la classe après avoir répondu par écrit aux questions du manuel, de façon à faire ressortir les données factuelles. Avec cette démarche, les résultats se rapportent davantage aux connaissances qu'au développement des aptitudes ou des comportements. L'utilisation de 'chansons, concours, affiches et pièces de théâtre' mentionnés dans un rapport de 2010 ne se reflète pas encore dans le manuel de l'enseignant (MoEYS, 2008).

Évaluation des élèves

Le module offre des 'exercices permettant aux enfants de tester leur compréhension' (ADPC, 2008, 19). Il n'y a pas de référence à l'évaluation des aptitudes ou comportements liés à la RRC.

Formation professionnelle/encadrement des enseignants

Le *Manuel de l'enseignant* offre des conseils sur l'animation de neuf brèves leçons qui reprennent, en le développant, ce

qui figure dans le manuel de l'élève. Pour chaque volet, le Manuel propose des objectifs de leçon (voir ci-dessous), des pages de texte, des matériels à utiliser, une durée (toujours 10 minutes), une méthode pédagogique, et des questions auxquelles les enfants doivent répondre dans leur manuel avant de débattre de leurs réponses avec l'enseignant et l'ensemble de la classe.

Les enseignants ayant participé à la phase pilote ont reçu des instructions sur l'utilisation des matériels éducatifs. Des fonctionnaires de l'éducation de la province et du district, ainsi que les directeurs des établissements participant au pilote, assistaient également aux sessions de formation. Les sessions 'proposaient des lignes directrices pour rédiger les plans des leçons, les participants se sont livrés à un exercice de simulation de cours en classe, des retours d'information sur les techniques et méthodes pédagogiques utilisées pour la présentation des modules ont été fournis'. Une démarche de formation des formateurs a également été adoptée pour faciliter la formation en cascade des enseignants dans les quatre provinces où s'est déroulée la phase pilote. Des spécialistes des programmes du MoEYS, du personnel du NCDM et des membres du Groupe de travail technique supervisé l'enseignement de la RRC (ADPC, 2010, n.p.).

Résultats d'apprentissage/Compétences

Chacun des dix-neuf cours du Manuel de l'enseignant comprend une liste d'objectifs d'apprentissage pour le volet supplémentaire de dix minutes. Les objectifs d'apprentissage énumérés portent principalement sur l'acquisition de connaissances géographiques relatives aux catastrophes, par

Section 10. Études de cas

Cas 6 : Cambodge

exemple, 'les élèves seront capables d'identifier les différents types de risques d'inondations au Cambodge' ou 'les élèves seront capables d'identifier les problèmes environnementaux qui ont un impact négatif sur la société et l'économie cambodgienne'. Des résultats d'apprentissage comportemental sont également indiqués, tels que 'les élèves seront prudents et préparés avant et pendant des inondations' ou 'les élèves seront désireux de participer à la préparation aux catastrophes naturelles' (MoEYS, 2008). Sur l'ensemble des cours, toutefois, les résultats d'apprentissage relatifs à la RRC sont insuffisants. Il existe globalement une contradiction entre les grands objectifs du projet, à savoir encourager un engagement actif des élèves dans la préparation, la prévention et l'atténuation des catastrophes, et un programme qui n'est axé que sur l'acquisition des connaissances.

Formulation, planification et mise en oeuvre des politiques

En mars 2008, un atelier de deux jours divisé en quatre groupes affectés à des thèmes différents a été organisé à Phnom Penh pour procéder à un examen de la phase 1 du Projet MRDP.

Le premier groupe a été chargé d'envisager les étapes ultérieures pour intégrer pleinement le module de RRC dans le programme national. Il a émis notamment les suggestions suivantes :

- La nécessité d'offrir une FDF décentralisée à l'échelon régional et provincial
- La nécessité de recourir davantage aux images (adaptées aux enfants)

- La nécessité d'inclure les alertes à la bombe, les mines antipersonnel, les morsures de serpent, les inondations et les sécheresses dans les programmes existants
- La nécessité de mieux respecter l'équilibre entre les sexes pour les illustrations des matériels pédagogiques

Le deuxième groupe s'est penché sur les matériels pédagogiques et éducatifs émanant d'organisations gouvernementales et non gouvernementales susceptibles de compléter le programme de RRC, tandis que le troisième a réfléchi à la façon dont la RRC pourrait être introduite dans d'autres classes et a mis en relief les points suivants :

- La nécessité d'intégrer la RRC à tous les niveaux
- La nécessité de réaliser des CD vidéo et des affiches
- Le recours aux histoires et aux images parce qu'elles conviennent à des enfants
- L'enseignement de la RRC à tous les niveaux du primaire

Un quatrième groupe qui se penchait sur la formation des enseignants a proposé que le Département de pédagogie du ministère participe à l'élaboration des matériels de formation.

Les réponses exposées ci-dessus (ibid. 30-1 ; 83-4) mettent en évidence des problèmes sérieux dans le développement du programme de RRC au Cambodge jusqu'en 2008. Le plus important concerne la décision des initiateurs du projet MDRD d'utiliser le secondaire comme tremplin pour le développement du programme de RRC. Rétrospectivement, cela ne semble pas être la meilleure stratégie, comme le signale clairement une recommandation de l'atelier national :

« C'est au niveau des classes primaires qu'il est le plus important de communiquer le message de RRC aux élèves. Les élèves du primaire sont les plus vulnérables aux catastrophes et, fait important, au Cambodge le taux d'abandon après l'école primaire est élevé. Si la RRC n'est pas enseignée dans le primaire, un nombre élevé de cibles potentielles ne sera pas atteint. » (ibid. 84)

On pourrait ajouter que ce sont les élèves des grandes classes du primaire et du premier cycle du secondaire qui sont les plus réactifs et font preuve du plus de souplesse pour reconsidérer leurs attitudes et adopter de nouvelles perspectives sur le monde, phénomène connu sous le nom de « principe de plasticité ».

Ce qui fait clairement défaut à ce stade, en outre, c'est une vision de la façon dont les résultats d'apprentissage de la RRC pourraient être consolidés et capitalisés à tous les niveaux du primaire puis du secondaire.

Le choix du secondaire comme point focal initial du développement du programme comporte en corollaire le choix des sciences et de la géographie comme matières vecteurs du nouveau programme. Cela comporte des avantages et des inconvénients. S'il existe clairement des affinités entre la compréhension des catastrophes naturelles et les sciences et la géographie physique, la culture pédagogique de ces deux matières tend à être fortement axée sur la transmission des connaissances et fait moins porter l'accent sur les compétences de la vie courante, les attitudes, les incidences sociales et l'action pour le changement. L'approche de la RRC sous forme d'histoires adaptées aux enfants, telle que la

préconise l'Atelier national, serait véhiculée plus aisément par d'autres matières.

L'appel à recourir davantage aux images et aux histoires et certains éléments du Manuel de l'enseignant suggèrent que, comme c'était le cas en 2008, le programme de RRC cambodgien manquait quelque peu de diversité pédagogique, une lacune soulignée par les recommandations de l'Atelier national qui appellent à prévoir en complément des activités parascolaires comme des jeux de société et des jeux sur CD. La question de savoir pourquoi ces modes d'apprentissage ont été considérés comme 'parascolaires' aurait mérité d'être posée.

Les recommandations de l'Atelier national de mars 2008 appelaient également à 'l'intégration de la RRC dans le programme des lycées et lycées techniques' et au 'développement d'un programme à l'intention des élèves et des enseignants porteurs de handicap' (ibid : 84). La deuxième journée de l'atelier a été consacrée à la construction de bâtiments scolaires sûrs, mais le potentiel curriculaire et éducatif d'un processus de réaménagement n'a pas été abordé.

En 2010 s'est manifestée clairement la volonté politique d'institutionnaliser plus complètement la RRC dans les programmes scolaires, dans le cadre des efforts visant à étendre le développement de modules de RRC à trois niveaux supplémentaires dans le secondaire. 'Le Département de l'Enseignement secondaire est désormais chargé d'élaborer un module de RRC pour le niveau 7. Le Plan cadre pour les programmes relatif à l'intégration de la RRC recommande l'élaboration de nouveaux matériels curriculaires pour un

Section 10. Études de cas

Cas 6 : Cambodge

niveau de l'enseignement primaire' (ADPC, 2010). Une meilleure évaluation des besoins de perfectionnement des enseignants qui animent l'enseignement de la RRC a en outre été jugée nécessaire. Il faut également renforcer les capacités des stratégies et compétences didactiques et pédagogiques utilisées pour présenter efficacement les matériels curriculaires aux élèves, compte tenu de la diversité des aptitudes à l'apprentissage parmi les élèves et d'autres facteurs tels que le genre et le handicap' (ADPC).

Le développement de matériels curriculaires au Cambodge a également bénéficié du soutien actif de plusieurs organisations non gouvernementales (ADPC, 2010).

Références

ADPC. (2008b). *Mainstreaming Disaster Risk Reduction in the Education Sector in Cambodia*. Bangkok : Centre asiatique de planification préalable aux catastrophes.

ADPC. (2010). *Mainstreaming Disaster Risk Reduction in the Education Sector in Cambodia: Safer Education*. Bangkok : Centre asiatique de planification préalable aux catastrophes.

ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des sports. (2008). *Teacher's Manual on Mainstreaming Disaster Risk Reduction Concept for Geography and Earth Studies*. Phnom Penh : ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports.

Une jeune fille tient une affiche montrant différents pictogrammes signalant le danger de mines antipersonnel, à l'école primaire de Boeng Prolith, au Cambodge, dans le cadre d'une campagne de sensibilisation aux mines antipersonnel. Les deux pictogrammes du bas, qui représentent des branchages brisés et deux branches croisées, sont des avertissements utilisés par les villageois lorsqu'ils rencontrent des zones potentiellement minées avant que les pictogrammes officiels ne puissent être accrochés.



Section 10. Études de cas

Cas 7 : Fidji

Aperçu

Fidji se distingue par le développement d'une série de démarches très innovantes en matière de RRC, qui placent les élèves au centre et cherchent à intégrer leur expérience personnelle dans l'apprentissage (bien que les idées qui ont été développées n'aient pas été appliquées à grande échelle). Il offre, en outre, un exemple de développement de

programme associé à des 'initiatives spéciales', et mérite d'être signalé pour les efforts délibérés qu'il déploie actuellement afin de sauvegarder et de revitaliser les savoirs et pratiques autochtones en matière de catastrophes et pour intégrer ces savoirs et pratiques dans l'apprentissage.

Présentation

Fidji est l'un des pays ayant participé au projet *Réduction de la vulnérabilité des écoliers face aux séismes* dans le cadre de l'Initiative de Sécurité sismique dans les établissements scolaires (SESI) du Centre des Nations Unies pour le développement régional (UNCRD). Lancé en 2005, le projet comporte quatre volets clés : réaménagement des établissements scolaires, enseignement relatif aux catastrophes, renforcement des capacités communautaires et sensibilisation. La composante éducation aux catastrophes vise à fournir 'aux élèves, enseignants et communautés une formation à la préparation aux catastrophes afin de les sensibiliser et d'accroître leurs capacités d'autonomie' (Ando et al, 2009, 13-14).

L'Office de gestion des catastrophes naturelles (NDMO) de Fidji, une émanation du ministère de la Défense, a occupé une position centrale et participé activement au projet. Pour la mise en oeuvre, le bureau de l'UNCRD à Hyogo, Japon, et le Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies (ONU DAES) ont également joué un rôle clé. Une dizaine d'établissements de la ville de Suva et de ses environs ont participé au projet (ibid. 21, 24).

Développement/intégration des programmes

Dans le cadre du volet 'enseignement relatif aux catastrophes' du projet *Réduction de la vulnérabilité des écoliers face aux séismes*, un atelier international d'une journée sur l'Enseignement relatif aux catastrophes et la sécurité des établissements scolaires a été organisé à Suva en février 2005

par le NDMO et l'UNCRD en association avec le ministère de l'Éducation. Des représentants des autres pays inclus dans le projet (Inde, Indonésie et Ouzbékistan) ont également participé. Lors de cet atelier, des fonctionnaires du département des programmes du ministère de l'Éducation ont présenté l'examen des contenus relatifs aux risques de catastrophes dans les programmes fidjiens, entrepris dans le cadre du projet, et qui a ensuite débouché sur un examen exhaustif des programmes scolaires du primaire et du secondaire (Pandey, 2007).

L'étude de Pandey a constaté qu'il n'existait 'pas de démarche systématique [d'introduction] de l'enseignement relatif aux catastrophes dans les cycles primaire et secondaire' et que 'les responsables des programmes et les experts du ministère de l'Éducation reconnaissent que le processus actuel d'élaboration des programmes et des manuels scolaires ne prend pas en compte l'idée d'une gestion des risques globale' (ibid. 69).

Au moment de la rédaction de ce rapport, la RRC est intégrée aux programmes d'un certain nombre de matières dans le primaire et le secondaire : sciences de la santé, niveaux primaires 3 à 8 (assainissement, sécurité et premiers secours en cas d'urgence, prévention des maladies infectieuses, 'semaine de la sécurité' pour le niveau 3) ; sciences élémentaires, niveaux primaires 7 et 8 (orages et cycles tropicaux, roches et sols, comprenant les séismes, volcans et tsunamis) ; sciences sociales, niveau primaire 8 (aptitudes à la prise de décisions, dont les stratégies de gestion des risques, lieux et environnement) ; géographie, niveau secondaire 6 (détection et surveillance des aléas, prévention et atténuation des risques³⁶) ; biologie, niveau secondaire 6 (impacts humains sur les

36 Le fait que, dans le secondaire, l'atténuation et la prévention des catastrophes soient principalement traitées en géographie pose le problème que, à ce niveau, la matière est facultative et, par conséquent, tous les élèves ne sont pas exposés à l'enseignement.



© UNICEF/FJIA2003-00001/Ah Sam

Petite fille en costume traditionnel, Fidji.

écosystèmes. L'intégration de thèmes de RRC à l'ensemble du programme d'anglais primaire et secondaire par la rédaction d'essais et le travail de projets a également été encouragée³⁷.

Pédagogie

Les principaux matériels curriculaires produits dans le cadre du projet Réduction de la vulnérabilité des écoliers face aux séismes sont des manuels à l'intention des élèves et des enseignants. Figurent en outre des brochures et des affiches éducatives pour les enfants (Ando et al, 2009. 26).

Le *Manuel de l'élève sur la gestion des catastrophes* (NDMO, 2008), destinés aux élèves de niveau 1 à 7, contient des activités de classe sur des aléas qui frappent Fidji régulièrement (cyclones, inondations, glissements de terrain) ou plus rarement (séismes, tsunamis). Nombre de ces activités reposent sur des groupes de discussion où les élèves posent des questions, mais on trouve également un chapitre consacré à l'utilisation du théâtre, du mime et des sketches. Il est intéressant de noter que tout le travail réalisé en classe est rassemblé dans un recueil intitulé 'Le Coin des catastrophes', où les élèves consignent leurs affiches avec des commentaires ainsi que des réflexions et des articles de journaux en rapport avec le sujet, qu'ils sont invités à découper et à apporter en classe. Ce recueil contient également les instructions pour les exercices d'urgence qui doivent être conduits une fois par trimestre.

Le *Manuel de l'enseignant : gestion des catastrophes et préparation aux séismes* (NDMO, 2008) prodigue des conseils détaillés sur la façon de tirer le meilleur parti possible du 'Coin des catastrophes' (encouragez les élèves à imaginer d'autres

moyens d'utiliser 'Le Coin des catastrophes') et sur l'animation du travail en groupe et des discussions de groupe. Il comporte en outre des conseils sur le recours à la rédaction d'essais, au théâtre et aux sketches, aux poèmes, aux chansons et au meke (danse traditionnelle) ainsi qu'aux exercices d'urgence, afin de rendre l'apprentissage de la RRC vivant et varié. Par ailleurs, le manuel décrit une vaste gamme d'activités potentielles pour l'enseignement de la RRC dans diverses disciplines comme moyen pour les élèves d'intégrer leur expérience personnelle dans l'apprentissage, notamment :

- *Journalisme* (faire écrire aux élèves des récits qui couvrent divers aspects d'une catastrophe)
- *Sciences* (en particulier, les réactions physiologiques au stress et les mécanismes d'adaptation)
- *Psychologie* (étudier les réactions affectives et comportementales au stress, notamment en faisant rédiger aux élèves une brochure sur la santé mentale)
- *Counseling par les pairs* ou entraide (les élèves s'aident mutuellement à assimiler leurs expériences)
- *Santé* (débatte des réactions affectives aux catastrophes ainsi que de leurs conséquences pour la santé)
- *Arts plastiques* (demander aux élèves de représenter graphiquement leur expérience)
- *Mathématiques* (faire résoudre aux élèves des problèmes mathématiques liés aux catastrophes, par exemple, combien de mètres cube de terre se déplacent lors d'un écoulement de boue)
- *Histoire* (demander aux élèves de faire des exposés sur des catastrophes naturelles qui se sont produites dans leur communauté)
- *Instruction civique* (faire connaître aux élèves les organes gouvernementaux, et leur faire visiter des centres d'urgence en fonctionnement)

37 Nemani Drova, Service consultatif pour les programmes/Enseignement et formation techniques et professionnels, ministère de l'Éducation, Fumiyo Kagawa, 19 octobre 2011 (annexe).

Section 10. Études de cas

Cas 7 : Fidji

Le *Manuel de l'enseignant* se conclut avec une série d'activités de préparation aux séismes ; par exemple, mener une « chasse aux risques » et faire l'inventaire des aléas dans l'établissement.

Évaluation des élèves

Aucune procédure n'a été constatée.

Formation professionnelle/encadrement des enseignants

Environ 40 enseignants, vraisemblablement de Suva et des environs, ont reçu une formation sur l'utilisation des *Manuels de l'élève et de l'enseignant*, (Ando et al, 2009, 26).

Résultats d'apprentissage/compétences

Aucune liste systématique des résultats d'apprentissage relatifs à la RRC n'a été établie, mais les concepts, attitudes et aptitudes à considérer ont été précisés pour chaque intervention en rapport avec les catastrophes (Pandey, 2007). Par exemple, un thème en sciences de la santé pour le niveau 7 mentionne le résultat suivant pour l'attitude : 'appréciation de la nécessité d'une planification adéquate avant, pendant et après une inondation', et les résultats d'aptitude associés sont liés à la capacité d'expliquer, planifier et prendre les mesures adéquates (ibid.).

Formulation, planification et mise en oeuvre des politiques

Un atelier national consacré à l'examen des matériels éducatifs issus du projet *Réduction de la vulnérabilité des écoliers face aux séismes* a eu lieu en décembre 2007, avant leur diffusion à plus grande échelle (Ando et al, 2009, 37).

Diverses résolutions d'un *atelier sur la Sécurité des bâtiments scolaires et l'enseignement relatif aux catastrophes*, organisé conjointement par l'UNCRD et le NDMO les 9 et 10 septembre 2008, appellent à 'intégrer l'enseignement de la réduction des risques liés aux catastrophes dans le programme scolaire officiel' et à 'créer une interface entre les activités scolaires de sensibilisation aux catastrophes et les communautés' (UNCRD/NDMO, 2008, 3).

Le ministère de l'Éducation a joué un rôle de facilitateur plutôt que de moteur dans le projet *Réduction de la vulnérabilité des écoliers face aux séismes*, qui était conduit par le NDMO. « Après ce projet pilote SESI, l'objectif est d'institutionnaliser et de pérenniser les efforts. La collaboration avec les agences nationales sera un élément clé de cette initiative. Une collaboration plus active avec le ministère de l'Éducation sera recherchée ainsi qu'une plus grande appropriation par ce dernier, via un transfert, du travail réalisé sur cette question par le NDMO. » (Ando et al, 26).

Le rapport d'étape de Fidji sur la mise en oeuvre du Cadre d'action de Hyogo, Priorité 3, indicateur clé 3,2, semble indiquer un engagement plus actif de la part du ministère de l'Éducation.

Depuis novembre 2011, le ministère de l'Éducation a élaboré une *politique des Situations d'urgences dans l'éducation* qui n'a pas encore reçu d'approbation définitive mais pourrait favoriser un engagement accru envers une intégration plus systématique du programme de RRC à l'échelle nationale³⁸.

³⁸ Ibid.

L'organisation annuelle d'une Semaine nationale de sensibilisation aux catastrophes (NDAW) sous l'égide du NDMO, à laquelle participent enseignants, personnels administratifs et élèves du primaire et du secondaire, a joué un rôle de catalyseur important pour le développement de la RRC à Fidji. Les activités scolaires des élèves se font en rapport avec cette manifestation.

L'attention accordée à la récupération des savoirs et pratiques autochtones en matière de catastrophes naturelles constitue un autre développement important. « Ces pratiques sont méconnues et elles risquent de disparaître complètement dans la mesure où elles ne sont pas intégrées aux matériels de formation, non plus qu'aux programmes scolaires et institutionnels. Pour cette raison, le SPC [Secrétariat de la Communauté du Pacifique] met en oeuvre une formation communautaire sur la préservation des savoirs et des pratiques traditionnels, pour aider à revitaliser les méthodes traditionnelles de gestion des risques liés aux catastrophes. » (ibid).

Références

- Ando, S., Subedi, J., Fujieda, A et Nakamura, H. (dir. publ.). (2009). *Reducing Vulnerability of School Children to Earthquakes*. Hyogo : Centre des Nations Unies pour le développement régional.
<http://www.hyogo.uncrd.or.jp/publication/pdf/Report/SES1%20Outcome/SES1%20Outcome%20all%20final.pdf>
- NDMO. (2008). *Students' Handbook on Disaster Management*. Suva : ministère de la Défense.
- Ministère de la Défense. (2008). *Teachers' Handbook: Disaster Management and Earthquake Preparation*. Suva : Ministère de la Défense.
- Pandey, B.H. (2007). Disaster Education in Fiji, Indonesia, and Uzbekistan. In: Building Research Institute and National Graduate Institute for Policy Studies. *Disaster Education*. Japon : GRI/GRIPS. 67-90.
- Centre des Nations Unies pour le développement régional / NDMO. (2008). *Atelier sur l'éducation relative aux catastrophes et à la sûreté en cas de séismes*. Suva, 9-10 septembre.
- SIPC. (2011). *Compilation of National Progress Reports on the implementation of the Hyogo Framework for Action (2009-2011): HFA Priority 3, Core Indicator 3.2*.
[http://www.preventionweb.net/english/hyogo/progress/documents/hfa-report-priority3-2\(2009-2011\).pdf](http://www.preventionweb.net/english/hyogo/progress/documents/hfa-report-priority3-2(2009-2011).pdf)

Section 10. Études de cas

Cas 8 : Indonésie

Aperçu

L'Indonésie offre un exemple d'intégration de la RRC dans les programmes officiels via une composante de 'programme à contenu local' (PCL) associée à l'incorporation diffuse de thèmes et de questions liés à la RRC dans les matières

existantes. Son cadre curriculaire décentralisé permet de développer des programmes de RRC sensibles aux besoins et contextes locaux dans l'archipel le plus étendu du monde. L'espace PCL présente un fort potentiel de mobilisation.

Développement/intégration des programmes

L'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires se fait sur trois plans :

En premier lieu, les thèmes et sujets se rapportant à la RRC sont intégrés aux matières existantes. Le programme scolaire officiel indonésien aux niveaux primaire et secondaire (premier et deuxième cycle) est constitué de matières qui sont regroupées schématiquement en cinq catégories : religion et culture ; langue et arts ; études sociales ; sciences et technologie ; éducation physique et santé. Le contenu des programmes qui traite de la RRC ne concerne que les études sociales, les sciences et l'éducation physique, où il est présent à tous les niveaux. De ces trois disciplines, c'est en éducation physique et santé que figure le plus grand nombre d'unités et de sections consacrées aux catastrophes et à la sécurité ; les thèmes et sujets abordés sont les suivants : assainissement, sécurité routière, sécurité du milieu physique (niveaux 1 à 3) ; sécurité des activités de plein air, premiers secours, préservation d'un environnement sain, entraide, coopération et soutien (niveaux 7 à 9). En règle générale, les thèmes de la RRC sont davantage présents dans les petites classes que dans les grandes (Pandey, 2007).

L'intégration de la RRC dans les différentes matières procède selon les étapes suivantes : identification des matériels éducatifs de RRC ; analyse des aptitudes de base en matière de RRC devant être prises en compte ; élaboration d'un programme de RRC intégré ; élaboration des plans de cours (Harianti, 2011).

Deuxièmement, la RRC fait l'objet d'une matière à part entière dans le Programme à contenu local (PCL). En 2006, le *Règlement du ministre de l'Éducation N° 22/2006* a introduit en Indonésie le nouveau système curriculaire intitulé Programme par unités d'enseignement (*Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan/KTSP*) dans les établissements primaires et secondaires. Ce nouveau système accorde un degré d'autonomie important aux établissements³⁹, qui ont la possibilité d'adapter leurs manuels et programmes en fonction du contexte local et scolaire (dont les risques de catastrophes spécifiques à la zone) et de la culture locale, ainsi que de la situation et des besoins des apprenants (Pandey, 2007). Le développement du PCL comprend les étapes suivantes : analyse des besoins locaux sur le plan social, culturel et naturel ; établissement des aptitudes élémentaires et standard ; élaboration de lignes directrices, d'un programme et de plans de cours.

Troisièmement, la RRC est enseignée via un programme d'épanouissement personnel qui a lieu au cours de l'année scolaire, et comprend des activités de soutien et de conseil et des activités extra-scolaires (Harianti 2011).

Des manuels consacrés spécifiquement aux risques, disponibles pour l'enseignement primaire, secondaire (premier et deuxième cycle) et tertiaire, traitent de la connaissance des catastrophes ainsi que de la préparation et de la reconstruction. Pour les enseignants, un manuel de formation, des modules de RRC et des matériels de référence ont été développés dans les langues locales. Les enseignants sont également encouragés à élaborer leurs propres manuels (ASEAN/UNISDR, 2011).

39 En pratique, bien que chaque établissement puisse développer son propre programme, il reste dans l'obligation de respecter la Norme relative aux contenus (Sandar Isi/SI) et la Norme des aptitudes aux diplômes (Standar Kompetensi Lulusan/SKL). (Putrawidjaja, 2008).

Des écoliers trient les manuels et matériels éducatifs épargnés lors de la destruction de l'école primaire N° 17 de Padang, Indonésie.



© UNICEF/NYHQ2009-1516/Estey

L'école municipale de Bandung, par exemple, a adapté localement un manuel de sciences sociales pour le niveau 4 en incluant un texte accompagné d'exercices abordant les séismes, les éruptions volcaniques, les inondations et les mesures de précautions (Pandey, 2007).

Pédagogie

L'un des défis du développement des programmes de RRC en Indonésie tient au fait que les enseignants sont souvent peu formés et disposent « d'un éventail très limité de méthodes pédagogiques ». Ils tendent à considérer les élèves comme des récepteurs de savoir passifs, et attendent d'eux qu'ils mémorisent les informations qui leur sont dispensées. (UNISDR, 2007, 17). En Indonésie, divers matériels et programmes de RRC développés à partir des enfants et/ou centrés sur l'enfant ont été produits par des ONG et des organismes des Nations Unies, par exemple, le projet Sensibilisation aux catastrophes à l'école primaire (DAPS) et le programme de réponse au séisme de Yogyakarta (voir plus bas pour une description plus détaillée).

À la suite du tsunami de 2004, l'UNESCO a développé deux matériels pédagogiques supplémentaires sur la préparation aux catastrophes naturelles pour les élèves des premier et deuxième cycles du secondaire (*Mallette d'images pliantes*, et *Disaster Master*, un jeu de préparation aux catastrophes), en veillant non seulement à améliorer la compréhension cognitive des aléas les plus dévastateurs et les plus fréquents dans le pays (séismes, tsunamis, inondations, glissements

de terrain, éruptions volcaniques, ouragans) mais aussi à appliquer les principes de l' « apprentissage dans la joie ». La *Mallette d'images pliantes* comprend 12 images différentes qui expliquent ce qu'il faut faire avant, pendant et après une catastrophe naturelle. En classe, les élèves sont répartis en petits groupes, un par type de catastrophes, et discutent entre eux avant que la classe ne se reconstitue pour un débat plénier. *Disaster Master* est un jeu de société qui aborde lui aussi les six aléas les plus fréquents et les plus graves. Ce jeu a été conçu pour aider les élèves à comprendre les concepts liés aux catastrophes et s'approprier les mesures de réduction des risques. Une aptitude clé à développer par le biais de ces activités est la communication orale. (UNESCO, 2007).

Évaluation des élèves

Jusqu'à présent, les recherches ont relevé très peu d'éléments d'évaluation des élèves concernant la RRC.

Formation professionnelle/encadrement des enseignants

Il existe quelques exemples d'intégration réussie de pédagogies centrées sur l'enfant dans le programme scolaire officiel, dès lors que les possibilités de formation des enseignants ont pu être mobilisées.

Le projet de Sensibilisation aux catastrophes à l'école primaire (DAPS) a été mis en oeuvre conjointement par le Projet d'amélioration de la qualité de l'enseignement scientifique,

Section 10. Études de cas

Cas 8 : Indonésie

L'Indonésie et le gouvernement allemand, entre octobre 2005 et décembre 2008. Le DAPS visait à développer la compréhension des aléas naturels ainsi que les connaissances et aptitudes en matière de prévention et atténuation des catastrophes. Il a été déployé dans huit provinces et a concerné 28 000 élèves du primaire (ministère de l'Intérieur et du gouvernement local et al., 2008). Le DAPS a commencé par former des intervenants clés (par ex. des consultants locaux dans des provinces ciblées) sur les aléas principaux (séismes, glissements de terrain, inondations et tsunamis), lesquels ont ensuite relayé ce qu'ils avaient appris auprès des directeurs d'établissement, enseignants et autres acteurs clés. Le nombre de participants à chaque session de formation était limité à 20 de façon à favoriser une participation active. Comprenant la réticence des pouvoirs publics à introduire de nouvelles matières dans un programme déjà chargé et à accroître la charge de travail des enseignants, il a été décidé de privilégier l'intégration des thèmes liés aux risques dans les matières existantes : indonésien, sciences, études sociales, éducation physique et arts. Par exemple, certains enseignants ont choisi de traiter de la préparation aux catastrophes dans le cadre de l'activité curriculaire « lecture et analyse du contenu » du cours d'indonésien. Des pédagogies adaptées à l'enfant, le travail en groupe et l'intervention des élèves sous forme de questions pertinentes ont été encouragés (UNISDR, 2007).

Ce projet a ceci de remarquable qu'il a d'emblée pris en compte les obstacles prévisibles. Dans la société indonésienne, il existe une superstition selon laquelle les catastrophes naturelles sont 'surnaturelles'. Le projet a aidé les enseignants à gérer les attitudes fatalistes parmi les élèves en leur demandant s'ils 'préféreraient essayer de protéger leur

famille ou bien laisser faire le destin' (ibid.19). Pour remédier au faible niveau de qualification des enseignants, le projet a accordé une priorité aux messages les plus importants, et évité le langage et les formules scientifiques dans la mesure du possible, en employant un langage simple et des supports visuels (images, vidéos, jeux de rôles). Enfin, les enseignants ont reçu des matériels exigeant peu de préparation, de façon à ne pas les surcharger (ibid).

Un autre exemple de l'intégration d'une RRC centrée sur l'enfant dans le programme scolaire officiel (au niveau primaire) vient du programme d'intervention après le séisme de Yogyakarta mis en oeuvre par Save the Children pour apporter un appui à 99 établissements primaires dans les districts de Bantul et de Klaten. Ce projet comportait des éléments de formation des enseignants, de développement de programmes (accompagné d'essais pilotes) et de plaidoyer. En partenariat avec le bureau de l'éducation publique du sous-district et quatre ONG, il a mis en oeuvre un projet de Préparation et soutien psychosocial dans l'éducation en situation d'urgence (EEPS) qui a assuré la formation des enseignants via une démarche en cascade. Au total, 642 enseignants provenant de 99 établissements touchés par le séisme ont reçu une formation. À la suite du succès de l'EEPS et de la formation des enseignants, et en réponse aux besoins exprimés par les enseignants, un nouveau programme de formation a été proposé pour aider les enseignants à animer des activités d'apprentissage actif en rapport avec le programme national. Concernant le développement curriculaire, 30 enseignants choisis dans 30 établissements ont reçu une Formation en développement de programme à l'échelon des établissements puis élaboré des *Modèles de plans de cours*

intégrant la préparation aux catastrophes dans les matières de l'enseignement primaire en parfaite cohérence avec le programme national. Après un essai de terrain dans deux établissements pendant deux mois, le travail a été finalisé et publié sous forme de manuel. Il a été distribué à tous les enseignants des 99 établissements ciblés au cours d'un atelier d'une journée consacré à la présentation de son mode d'emploi. Cette initiative a reçu le soutien du Département de l'éducation en situation d'urgence du ministère de l'Éducation nationale. Après la formation de 48 fonctionnaires du ministère, 14 fonctionnaires, 14 enseignants provenant de plusieurs provinces et deux membres de Save the Children ont analysé et révisé la première édition du manuel pour l'adapter à l'échelle nationale⁴⁰.

En 2009, les *Modèles de plans de cours intégrant la préparation aux catastrophes dans les matières de l'enseignement primaire* ont été publiés par le Centre de recherche et de développement des programmes du Bureau de recherche et de développement du ministère de l'Éducation nationale. L'ouvrage est structuré selon les six niveaux du cycle primaire. Les niveaux 1 à 3 sont organisés thématiquement (niveau 1, risques d'inondations et de séismes ; niveau 2, diarrhées endémiques, tsunamis et éruptions volcaniques ; niveau 3, épidémie de chikungunya, incendies de forêts et glissements de terrain ; les niveaux 4 à six abordent un éventail d'aléas dans le cadre des disciplines suivantes : religion musulmane, mathématiques, indonésien, sciences, arts, éducation physique et santé. Des activités pédagogiques, des programmes et des déroulements de plans de cours sont également inclus dans le manuel (Centre des programmes, Bureau de recherche et développement du ministère de l'Éducation, 2009).

40 Le fait que, dans le secondaire, l'atténuation et la prévention des catastrophes soient principalement traitées en géographie pose le problème que, à ce niveau, la matière est facultative et, par conséquent, tous les élèves ne sont pas exposés à l'enseignement.

La formation continue des enseignants mise en place par Save the Children a accumulé de nouveaux matériels et contributions des enseignants, qui ont informé la révision du manuel achevé en mars 2010. Un millier d'exemplaires ont été distribués aux écoles participantes et au Centre des programmes⁴¹.

L'un des défis auxquels se heurte l'intégration de la RRC dans les programmes scolaires est lié à « l'absence de lignes directrices pour intégrer la RRC dans le programme scolaire d'une façon efficace et distrayante » (Sardjunani, 2010).

Résultats d'apprentissage/compétences

Pandey (2007) a analysé les compétences relatives aux catastrophes et à la sécurité dans les disciplines clés traitant de ces questions dans le programme indonésien. En éducation physique et santé, les compétences élémentaires pour les niveaux 1 à 3 comprennent l'aptitude à respecter des règles d'hygiène et de sécurité dans la vie quotidienne (assainissement, sécurité routière, sécurité du milieu physique). Pour les niveaux 4 à 6, l'aptitude à mener une vie saine et des activités de plein air en sécurité (par ex. le camping) est attendue des élèves. Pour les niveaux 7 à 9, les élèves sont censés pratiquer des procédures de sécurité et le secourisme pour des blessures légères. Une démonstration à partir d'expériences vécues des valeurs de responsabilité, coopération, tolérance, entraide et prise de décision en groupe est également attendue. Pour le deuxième cycle du secondaire, les résultats attendus couvrent les aptitudes à l'escalade et au sauvetage, la compréhension de l'entraide et du soutien mutuel ainsi que l'éthique humanitaire.

41 Ibid.

Section 10. Études de cas

Cas 8 : Indonésie

Dans le primaire, les études sociales font très peu référence aux catastrophes en Indonésie et dans les pays voisins, tandis que le niveau 6 comprend la compétence « comment faire face aux catastrophes » (ibid. 79). Pandey constate que « dans le premier cycle du secondaire, il est prévu d'expliquer l'interaction entre l'être humain et l'environnement, bien qu'il n'existe pas de référence directe aux risques et aux catastrophes » (ibid. 79).

En ce qui concerne le programme de sciences, Pandey fait remarquer l'absence générale de compétences liées à l'aspect scientifique de risques spécifiques : « L'Indonésie, qui est une zone névralgique en termes de catastrophes, est confrontée à des aléas multiples et les élèves sont censés, dans l'idéal, avoir une connaissance fondamentale des causes et manifestations des catastrophes. Il n'existe toutefois pas de références et de savoirs spécifiques liés à ce sujet dans les programmes scolaires actuels » (ibid. 79).

Il n'a pas été relevé d'exemples concrets de compétences pour le programme à contenu local.

Formulation, planification et mise en oeuvre des politiques

Le cadre juridique national comprend la *Loi sur la Gestion des catastrophes* (année inconnue) et la *Loi No 24 de 2007 sur la Gestion des catastrophes*. Le ministère de l'Éducation nationale a lancé la *Stratégie nationale d'intégration de la réduction des risques* liés aux catastrophes dans le système scolaire (année inconnue). Cette stratégie repose sur les piliers suivants : autonomisation des établissements scolaires et des acteurs, directeurs d'établissements, enseignants et élèves ; intégration de la RRC dans l'enseignement formel et extrascolaire ; développement de partenariats et de réseaux pour appuyer la mise en oeuvre de la RRC dans les établissements (Harianti 2011). Pour assurer l'application réglementaire de la stratégie, le ministère de l'Éducation nationale a émis *une Circulaire* (année inconnue) envoyée à tous les gouverneurs, administrateurs et maires de tout le pays pour soutenir la mise en oeuvre dans les établissements primaires et secondaires du programme de RRC relatif aux risques majeurs. *Le Plan d'action national (PAN) pour la RRC 2010-2012* place l'enseignement au rang des priorités. (ASEAN/ UNISDR, 2011).

Références

ASEAN/ SIPC. (2011). *Disaster Resilience Starts with the Young; Mainstreaming Disaster Risk Reduction in School Curricula*. Jakarta : Coopération technique ASEAN- SIPC.

Ministère de l'intérieur et Gouvernement local, GTZ, DIPECHO. (2008). *Mainstreaming Disaster Risk Reduction in Local Governance: Proceeding of the National Conference on Mainstreaming Disaster Risk Reduction in Local Governance*.

Harianti, D. (2011). *The Integration of Disaster Risk Reduction (DRR) into School-Based Curriculum*. Ministère de l'Éducation nationale. [PowerPoint]

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et du Développement ; Bureau des programmes d'enseignement. (2009). *Sample Lesson Plan on Integrating Disaster Preparedness into Elementary School Subjects*. (First edition, English version).

Pandey, B.H. (2007). Disaster Education in Fiji, Indonesia, and Uzbekistan. Dans : *Building Research Institute and National Graduate Institute for Policy Studies*. Disaster Education. Japon : GRI/GRIPS. 67-90.

Sardjunani, N. (2010). *Advancing Child Rights in the Context of DRR Initiatives in Indonesia: Indonesia Country's Experiences and Achievements*. Ministry of Natural Development Planning. [PowerPoint]

UNESCO. (2007). *Natural Disaster Preparedness and Education for Sustainable Development* ; Bureau de l'UNESCO à Bangkok.

SIPC. (2007). *Towards a Culture of Prevention: Disaster Risk Reduction Begins at School. Good Practices and Lessons Learned*. Genève : SIPC.

Section 10. Études de cas

Cas 9 : RDP Lao

Aperçu

La RDP Lao présente un exemple d'intégration du programme de RRC dans des matières choisies à un niveau spécifique de l'enseignement secondaire (le niveau 6). C'est, en outre, l'exemple d'un projet pilote où l'accent est mis sur des démarches pédagogiques élaborées à partir des enfants et centrées sur

l'enfant, mettant en lumière l'influence positive de cette approche qui permet aux élèves de développer des compétences élargies en matière de RRC. Autre spécificité de ce cas, l'aménagement au sein du programme centralisé d'un espace pour une RRC locale qui pourrait être exploité davantage.

Développement/intégration des programmes

La première initiative de développement d'un programme de RRC en RDP Lao s'est déroulée de 2001 à 2003. L'Office national de gestion des catastrophes naturelles (NDMO) et l'Institut national de recherche en sciences de l'éducation (NRIES) du ministère de l'Éducation ont mis en oeuvre un projet sur les stratégies de communication en matière de RRC avec le soutien du Centre asiatique de prévention des catastrophes (ADPC). Ce projet comprenait le développement d'un programme scolaire de RRC et la rédaction de manuels pour les niveaux 3, 4 et 5 (matières inconnues) qui ont fait l'objet d'un essai pilote (ADPC, 2010)

Dans le cadre du programme du Comité consultatif régional sur l'Intégration de la réduction des risques (RRC MDRD) la RDP Lao a été l'un des trois pays de l'Asie de l'Est à entreprendre un Partenariat de mise en oeuvre prioritaire (PIP) pour intégrer la RRC dans l'éducation (MDRD-EDU). En coopération avec le NDMO, le ministère de l'Éducation a entrepris d'intégrer la RRC dans le programme de l'enseignement secondaire tout en encourageant la construction d'établissements scolaires résistants aux aléas. La phase 1 du projet s'est déroulée de janvier 2007 à avril 2008, et la phase 2 de septembre 2008 à décembre 2009 (ADPC 2008, 2010).

Au cours du projet MDRD-EDU, la RRC a été intégrée au niveau 6 dans deux matières, sciences naturelles et sciences sociales. Après un essai pilote en établissement, la RRC a été incluse dans plusieurs chapitres du programme de sciences

naturelles (par exemple, catastrophes, glissements de terrain, séismes, inondations, sécheresses, incendies, problèmes de pollution) et de sciences sociales (par exemple, accidents de la route, troubles civils). Au cours de la première phase, les modules de RRC ont été enseignés à 738 élèves de 15 établissements dans quatre provinces (ADPC, 2008).

Pédagogie

Quelques références aux pédagogies utilisées pour l'enseignement des modules de RRC développés dans le cadre du projet MDRD-EDU ont été relevées : chansons, concours, affiches et pièces de théâtre, activités basées sur des matériels visuels et discussions de groupe (ADPC 2008, 2010). Toutefois, le développement pédagogique relatif à la RRC reste peu abordé dans la littérature examinée.

Il existe une exception notable, un projet pilote financé par AusAid intitulé Disaster Risk Education for Children (DREC) (Éducation des enfants à la réduction des risques). Save the Children Australie a réalisé ce projet⁴² avec le soutien technique d'ADPC⁴³ dans le district de Sayaboury entre juillet 2007 et décembre 2009. Ce projet introduisait non seulement le concept de RRC mais aussi une démarche centrée sur l'enfant et animée par les enfants fondée sur la vaste expertise de Save the Children. Il visait à promouvoir la sensibilisation à la RRC auprès des enseignants, des parents et des élèves ; aider les enfants et les jeunes à jouer un rôle moteur pour la RRC dans leur communauté ; aborder les thématiques transversales de la prévention du VIH/SIDA, de l'égalité entre les sexes et de

42 Le projet a capitalisé les efforts continus déployés par l'ADPC et le ministère de l'Éducation pour les programmes de RRC. Les modules, manuels et principes directeurs à l'intention des enseignants élaborés précédemment ont été adaptés au contexte local. Le projet DREC a été mis en oeuvre en partenariat avec le personnel national, provincial et local du ministère de l'Éducation pour faire en sorte que ses résultats soient intégrés au programme officiel et généralisés après l'achèvement de la phase pilote (ibid.)

43 ADPC et Save the Children Australie ont constitué un consortium pour le programme de l'Accord Laos Australie de coopération des ONG (LANGOCA) soutenu par AusAid, dans le thème 'réduction de l'impact des catastrophes naturelles' (Vanaspong, 2011).

Des femmes discutent de la sensibilisation aux mines antipersonnel à Vientiane, capitale de la République démocratique populaire Lao.



© UNICEF/NYHQ/1996-0843/Semeniuk

l'environnement. Des efforts concertés ont été déployés pour établir un lien entre activités scolaires et extrascolaires pour que les enfants puissent acquérir tant les connaissances que les aptitudes nécessaires à la RRC.

En ce qui concerne le programme scolaire officiel, des modules et matériels de RRC ont été intégrés aux 20 % de contenus locaux consentis aux établissements. Quant aux activités extrascolaires, elles ont été organisées via le club de RRC destiné aux pensionnaires et aux externes de tous âges. Le programme de RRC, avec sa démarche participative centrée sur l'enfant, remettait en question les méthodes d'enseignement traditionnelles reposant sur des cours magistraux (Vanaspong, 2011).

L'évaluation du projet constate l'impact positif, tant sur les enseignants que sur les élèves, des pédagogies centrées sur l'enfant. Bien que l'amélioration des compétences nécessaires à la vie courante n'ait pas fait partie des objectifs envisagés, les enseignants ont remarqué que les enfants apprenaient 'des compétences liées à la vie quotidienne, comme le sens des responsabilités, la ponctualité et la coopération', et qu'ils 'apprenaient à écouter leurs condisciples et à penser davantage aux autres, ainsi qu'à réfléchir aux problèmes rencontrés par leur communauté' (ibid.). Les parents ont eux aussi constaté que les enfants avaient acquis 'de nouvelles aptitudes à vivre en société et à communiquer (ibid.). Les enfants participants ont eux-mêmes dit s'exprimer avec plus de confiance en soi, et 'penser et faire des choses tout seul', ce qui représente un accomplissement de taille compte tenu des normes culturelles

traditionnelles. Sur le plan des connaissances et aptitudes, les élèves ont acquis une compréhension des causes et des effets des catastrophes et, de ce fait, une meilleure compréhension de leur propre communauté, grâce à l'analyse de risques, le travail d'équipe et l'aptitude au leadership (ibid.). Les enseignants participants 'ont appliqué en classe une démarche centrée sur l'enfant', alors que jusque là ils donnaient toujours des cours magistraux (ibid. 46). Une constatation inattendue a été que 'les enseignants ont établi un lien direct entre les modules de RRC et une amélioration de l'assiduité scolaire. Cela s'explique par le fait que les enseignants ont été formés à la pédagogie et à l'apprentissage centrés sur les enfants, et que cette démarche ayant été employée dans d'autres classes, les enfants appréciaient davantage les cours !'⁴⁴

Le rapport du projet constate que pour renforcer les capacités des enfants, il faut travailler davantage avec les adultes de façon à optimiser la participation des enfants (ibid, 20).

Évaluation des élèves

La documentation MDRD-EDU disponible ne fait état d'aucune évaluation des élèves spécifique à la RRC.

Formation professionnelle/encadrement des enseignants

Un guide de l'enseignant accompagne les modules destinés aux élèves, et six brochures contenant des histoires en rapport avec les risques (accidents de la route, pollution, incendies, orages, sécheresses et glissements de terrain) ont été

44 Danielle Wade, Save the Children Australie, à Fumiyo Kagawa, 20 octobre 2011.

Section 10. Études de cas

Cas 9 : Lao PDR

réalisées (ASEAN/UNISDR, 2011). Des possibilités de formation en renforcement des capacités ont été offertes durant les deux phases du projet MDRD-EDU. Au cours de la première phase, deux sessions de formation ont été organisées à l'intention des directeurs et enseignants des établissements choisis pour l'essai pilote, des fonctionnaires de l'éducation du district de la province, et des conseillers pédagogiques du district (avec 32 participants pour la première et 18 pour la seconde). Durant la deuxième phase, des enseignants-formateurs provenant de huit centres provinciaux de formation ont bénéficié de la formation (ADPC, 2010). Une série de stages pour les enseignants et de sessions de formation des formateurs ont également été organisées pour renforcer les capacités des enseignants et des chargés de formation de l'Institut national de formation des enseignants du ministère de l'Éducation. La FDF avait pour objectif spécifique de leur permettre de jouer un rôle de chef de file pour l'intégration du module de formation à la RRC dans le programme annuel de formation des enseignants sur leur territoire de compétence.⁴⁵

Résultats d'apprentissage/compétences

L'examen du *Manuel d'enseignement relatif aux catastrophes dans les établissements secondaires : intégration dans les sciences naturelles et sociales* (Institut de Recherche sur les sciences de l'Éducation, ministère de l'Éducation, 2007) met en relief un certain nombre d'objectifs pour l'enseignement de la RRC, principalement en termes de connaissances : il s'agit d'apprendre les différents types de risques, les causes et les effets des catastrophes, et la prévention. Les élèves sont également censés savoir comment se comporter pendant et après une catastrophe naturelle telle qu'un séisme, une inondation ou une sécheresse. Les aptitudes reposant sur des compétences sont en revanche limitées à l'administration des premiers secours et à la surveillance des points d'eau (en cas de sécheresse). Les objectifs d'apprentissage des

comportements sont également rares ; ceux qui ont trait à la conservation des ressources naturelles et à l'évitement des comportements antisociaux sont brièvement mentionnés.

Le projet DREC mentionnés plus haut donne un certain nombre de résultats d'apprentissage en termes de connaissances, d'aptitudes et de comportements, notamment l'acquisition de connaissances relatives aux catastrophes, l'aptitude à l'analyse et à la résolution de problèmes (avec des activités comme la recherche d'informations, la cartographie des risques, l'élaboration de plans d'urgence), l'aptitude à la participation active, les dispositions à l'auto-assistance et à l'entraide en cas de catastrophes, l'intérêt envers la préservation de la nature et la communication efficace des risques (informer les parents et les membres de la communauté)⁴⁶.

Développement, planification et mise en oeuvre des politiques

En RDP Lao, la politique d'intégration du concept de catastrophes dans le programme s'appuie sur *la Stratégie nationale de gestion des catastrophes* (date inconnue). (ASEAN/UNISDR, 2011).

Au début de la première phase du MDRD-EDU, un groupe de travail technique (GTT) a été constitué, qui a ensuite joué un rôle clé dans la formulation des stratégies et la supervision des activités du projet. En 2008, un groupe de plaidoyer dirigé par le GTT a oeuvré à sensibiliser les ministères concernés et à renforcer leur engagement, en particulier le ministère de l'Éducation. Ce GTT a été élargi à des acteurs clés du ministère de l'Éducation (notamment du bureau du Chef de cabinet, du Département de l'enseignement général, de l'Institut national de recherche sur les sciences de l'éducation, de la Division des finances, de la Division de la gestion de la conception et de la

45 Alex Fowler, ADPC, à Fumiyo Kagawa 23 novembre 2011.

46 Danielle Wade à Fumiyo Kagawa, 25 novembre 2011 (entretien téléphonique).

construction) et de l'ADPC. Le GTT a travaillé en liaison avec le groupe de travail sur le secteur éducatif (ESWG) constitué des bailleurs de fonds pour l'éducation, de l'UNICEF et de l'UNESCO, pour assurer l'intégration de la RRC dans les stratégies éducatives (ADPC, 2010).

L'utilisation de modules pour les élèves, du Guide de l'enseignant et de matériels pédagogiques élaborés dans le cadre du MDRD-EDU a été approuvée et avalisée par le ministère de l'Éducation, ce qui représente un pas important vers l'intégration de la RRD dans les programmes officiels (ibid).

En février 2008, un atelier national de plaidoyer a été organisé à l'intention de fonctionnaires du ministère de l'Éducation et d'autres ministères concernés afin d'exposer les réalisations du projet et formuler des recommandations relatives à la marche à suivre pour intégrer la RRC dans le secteur éducatif. À la fin de la deuxième phase du projet en décembre 2008, un atelier consacré à l'examen du programme dans le but d'identifier les points où intégrer la RRC a débouché sur un résultat important, à savoir la formulation d'un *Plan cadre des programmes pour l'intégration de la RRC* destiné à orienter de nouvelles mesures d'intégration, qui recommandait l'inclusion de la RRC « dans les matières appropriées de l'enseignement primaire, y compris au niveau 1 » (ibid. non paginé). Plusieurs ateliers consultatifs ont réuni des fonctionnaires à divers échelons du ministère de l'Éducation et du NRIES, pour écouter leurs remarques et recommandations. L'intérêt de cette initiative réside dans le fait qu'elle favorise les contributions d'experts du développement curriculaire national ; elle est également essentielle pour assurer une appropriation du développement du programme de RRC par les fonctionnaires clés, étape considérée comme cruciale pour le succès à long terme du projet.⁴⁷

Dans le système éducatif de la RDP Lao, les programmes prévoient une marge de vingt pour cent pour l'adaptation aux besoins et contextes locaux. Les programmes élaborés dans ce cadre doivent également être avalisés par l'Institut national de recherche en sciences de l'éducation.⁴⁸ Le manque de soutien financier de la part du gouvernement fait qu'il est difficile pour les acteurs éducatifs locaux et les ONG d'exploiter pleinement cet espace pour l'enseignement d'une RRC locale (ASEAN/UNISDR, 2011).

Références

- ADPC. (2008). *Mainstreaming Disaster Risk Reduction in the Education Sector in Lao PDR*.
- ADPC. (2010). *Mainstreaming Disaster Risk Reduction in the Education Sector in Lao PDR*.
- ASEAN/SIPC. (2011). *Disaster Resilience Starts with the Young: Mainstreaming Disaster Risk Reduction in School Curricula*. Jakarta: Coopération technique ASEAN- SIPC.
- Institut de recherche pédagogique, ministère de l'Éducation. (2007). *A Textbook on Disaster Education in Secondary School: Integrated into the Natural and Social Sciences*. [Traduction anglaise].
- Vanaspong, C. (2011). *Evaluation Report: Disaster Risk Education or Children (DREC)* ; Programme LANGOCA.

47 Alex Fowler, ADPC, à Fumiyo Kagawa 23 novembre 2011.

48 Ibid.

Section 10. Études de cas

Cas 10 : Myanmar (cas synoptique)

Aperçu

Myanmar offre un exemple où l'enseignement de la RRC a pour vecteur principal le programme de compétences de la vie courante.

Le *Plan d'action pour la réduction des risques de catastrophes du Myanmar* (PARCCM) 2009-15 met au premier plan la sensibilisation, l'éducation et la formation de la population, tandis que le *Plan national d'action stratégique* voit dans l'éducation la clé de l'émergence d'une culture de la résilience (ASEAN/UNISDR, 2011, 8). Jusqu'à présent, ceci n'a pas été relayé par une ordonnance du ministère de l'Éducation instruisant d'intégrer la RRC dans le système éducatif et dans les programmes scolaires (ASEAN/ UNISDR, 2011, 27).

Un Groupe de travail sur l'Éducation à la préparation aux catastrophes et aux mesures d'urgence (DPRE) a été constitué en août 2008 avec des représentants du Département de planification et formation pédagogique, du ministère de l'Éducation, d'agences des Nations Unies et d'organisations non gouvernementales. Il est chargé de collecter et de développer des matériels éducatifs et pédagogiques, de les diffuser dans les établissements scolaires et de former les enseignants à leur utilisation en classe (ibid. 9 ; UNISDR, 2010, 14).

Le Myanmar a choisi d'introduire la RRC dans les programmes par le biais des matières existantes (ASEAN/UNISDR, 2011, 27). Les Compétences de la vie courante sont le principal vecteur des thèmes de RRC dans le primaire et le premier cycle du secondaire, et en particulier l'un des cinq thèmes abordés dans cette matière, l'éducation à l'environnement. Les Compétences de la vie courante comprennent, au niveau 5, un module sur les *Précautions en situation d'urgence* (axé principalement sur les inondations, les tsunamis, les séismes et les incendies de forêt), et au niveau 6, un autre intitulé *Alerte ! L'inondation arrive*.

Au niveau 7, les Compétences de la vie courante abordent la préparation aux catastrophes, et au niveau 8 figure un sujet sur les séismes, les glissements de terrain et les mesures de sécurité en cas d'incendie. Outre l'enseignement de la RRC dans le cadre des Compétences de la vie aux niveaux indiqués, le programme de sciences générales récemment révisé comprend des sujets sur les orages au niveau 6 et sur les tempêtes au niveau 8 (ibid. 2011, 10).

Dans le deuxième cycle du secondaire, le programme d'anglais du niveau 10 comporte un module de lecture avec des exercices de compréhension sur les séismes, et la géographie au niveau 11 traite des processus à l'oeuvre à la surface terrestre. Il reste à vérifier si ces matières sont obligatoires ou facultatives à ces niveaux.

Un livre d'activités, *Préparons-nous aux catastrophes* a été mis à la disposition des classes primaires. Il fait appel à 'des outils interactifs et des activités distrayantes permettant aux enfants de travailler individuellement et en groupe' et 'peut être utilisé avec différents groupes d'âges en fonction de ce que l'enseignant juge approprié' (UNICEF, non daté). Dans le secondaire, le manuel *À vos marques, prêts... préparés !* offre des conseils pour élaborer des plans de préparation aux catastrophes et des plans de communication avec les familles en cas de catastrophe, prévoir les trousseaux de secours, reconnaître les panneaux de danger annonçant l'imminence d'une catastrophe, et sur les mesures à prendre si la catastrophe frappe. (UNICEF, non daté).

Des enfants retrouvent le chemin de l'école après un cyclone, à l'école primaire N° 32 du canton de Hlaing Thar Yar, au Myanmar



© UNICEF/NYHQ2008-0559/Naing

Depuis 2009, le ministère de l'Éducation, en conjonction avec l'UNESCO, a élaboré et diffusé un module de formation à l'intention des enseignants et des directeurs d'établissement dans les régions les plus exposées aux risques (ibid. 16 ; Myanmar National Progress Report, 2010, 14). Même s'il ne s'agit pas d'une formation nationale systématique, 'Le Myanmar est sur la voie de la pérennité en envisageant l'intégration du cours de formation à la gestion des catastrophes dans le programme normal de formation des enseignants' (ibid. 27).

Le rapport intérimaire national du Myanmar sur la mise en oeuvre du cadre d'action de Hyogo (UNISDR, 2010) qualifie d' 'incomplète' l'intégration de la RRC dans les programmes de l'éducation nationale mais s'abstient de préciser que son déploiement complet constitue un défi à relever. 'Compte tenu des horaires scolaires chargés, il reste peu de temps pour pratiquer la RRC dans en milieu scolaire. L'insuffisance d'outils pédagogiques liés à la RRC pour stimuler l'intérêt et la participation des élèves pose également un problème. Les vacances d'été de trois mois limitent la mise en oeuvre du programme de RRC (ibid).

La meilleure solution pour aller de l'avant consiste peut-être à capitaliser les liens existants entre la RRC et le cours de Compétences de la vie courante ; dans cette matière, l'apprentissage peut se dégager du bagage culturel et des sentiers battus des disciplines traditionnelles, et est donc bien placé pour apporter les résultats attendus d'un programme complet de RRC en termes d'aptitudes et de comportements.

Références

ASEAN/SIPC. (2011). *Disaster Resilience Starts with the Young: Mainstreaming Disaster Risk Reduction in School Curricula*. Jakarta : Secrétariat de l'ASEAN.

UNESCO. (non daté). *Let's be Prepared for Disasters Activity Book*. Bangkok : UNESCO, Programme de redressement de l'éducation au Myanmar.

UNICEF. (non daté) *Ready~Set~Prepared*. Naypyidaw ; UNICEF Myanmar.

SIPC. (2010). *Myanmar National Progress Report on the Implementation of the Hyogo Framework for Action (2009- 2011)–Interim*.

<http://www.preventionweb.net/english/countries/asia/mmr/>

Section 10. Études de cas

Cas 11 : Philippines

Aperçu

Les Philippines offrent l'exemple d'une intégration du programme de RRC démarrée au niveau secondaire, fondée sur une démarche centralisée et axée sur les compétences, soutenue par un fort engagement du gouvernement qui a fait une priorité du développement des

pratiques de RRC dans le système éducatif. Après une intégration ciblée de la RRC dans les cours de sciences naturelles et d'études sociales en première année de deuxième cycle du secondaire (niveau 7), l'intégration s'étend désormais à d'autres niveaux.

Présentation

En tant que l'un des 26 pays d'Asie membres du Comité consultatif régional (RCC) sur la Gestion des risques (voir également cas 6 : Cambodge, et cas 9 : RDP Lao), les Philippines, par le biais du Bureau du conseil national de coordination pour la catastrophe de la Défense civile (NDCC-OCD), ont manifesté leur intérêt envers un projet de mise en oeuvre prioritaire (PIP) pour intégrer la RRC dans le secteur de l'éducation en suivant deux voies : l'intégration de la RRC dans les programmes scolaires et la construction d'établissements résistants aux aléas. Le Projet d'intégration de la RRC dans le secteur de l'éducation (MDRD-EDU) a été mené sous la direction du Département de l'Éducation (DepEd) en conjonction avec le NDCC-OCD, le Centre asiatique de préparation aux catastrophes (ADPC) et le PNUD, avec le soutien du Service d'aide humanitaire de la Commission européenne (ECHO). La première phase du projet s'est déroulée entre janvier 2007 et avril 2008, suivie d'une seconde phase de septembre 2008 à décembre 2009 (DepEd et al., non daté, Centre de préparation aux catastrophes, 2008).

Développement/intégration des programmes

La décision d'intégrer la RRC aux programmes scolaires existants plutôt que de créer une nouvelle matière a été prise par le Département de l'Éducation et un Groupe de travail

technique (GTT). La stratégie adoptée par les Philippines pour l'intégration de la RRC se fonde sur l'acquisition de compétences. Le Comité des programmes scolaires détermine une liste de compétences à partir de laquelle il formule des messages clés relatifs à la RRC, puis des concepts fondamentaux, et en dernier lieu il élabore le module. Le comité détermine quels sont les risques qui doivent être inclus dans les contenus, puis le DepEd développe un programme modèle. (ASEAN/UNISDR, 2011, 28).

Des éléments de RRC ont été intégrés en sciences naturelles (niveau 7) et en études sociales (niveau 7), principalement par la fourniture de matériels éducatifs et pédagogiques (par exemple, les modèles de cours et modules développés par le GTT).

L'Intégration de la réduction des risques dans le secteur éducatif aux Philippines : modules enseignant/élève, sciences 1 (DepEd 2009b) est un ouvrage de références qui comprend des définitions et la descriptions des risques les plus pertinents dans le contexte national (vagues de chaleur, incendies, glissements de terrain, séismes, éruptions volcaniques, tornades, cyclones tropicaux, inondations, ondes de tempêtes, réchauffement climatique et changement climatique). Il explique la marche à suivre avant, pendant et après une catastrophe et comprend également des chapitres sur les trousseaux de secours et les plans d'urgence pour les familles. Dans la brochure des modules enseignant/élève, il est écrit que

Petite fille dans son école de la ville de Cagayan de Oro dans la région de Mindanao du Nord, aux Philippines. L'école a été endommagée par des inondations.



© UNICEF/NYHQ2012-0006/Maitem

'l'acquisition et le transfert de connaissances entre l'enseignant et l'élève sont essentiels pour constituer une culture de la prévention, de la sécurité et de la résilience qui s'étende aux communautés à mesure que les élèves cesseront d'être simples victimes de catastrophes pour devenir des agents de la réduction des risques' (ibid., non paginé).

Au cours de la première phase du MDRDR-EDU, 2 600 élèves ont été formés dans des établissements pilotes, et 2 600 autres durant la deuxième phase (DepEd, non daté).

Aux Philippines, l'inclusion de la RRC dans les programmes scolaires s'est déroulée en parallèle et en complément de l'intégration d'autres initiatives du gouvernement sur le réchauffement climatique et la sécurité alimentaire (ibid.)

Pédagogie

Comme indiqué plus haut, le GTT a élaboré des matériels pédagogiques et éducatifs et des modèles de cours. La brochure des modèles de cours sert de guide aux enseignants. Elle est structurée en chapitres correspondant aux différents types de risques, chaque chapitre offrant des informations clés, des instructions pour les activités à conduire et des sujets de discussions sous forme de questions.

Il existe d'autres outils pédagogiques pour les cours de sciences naturelles et d'études sociales. Les matériels

existants élaborés par les fonctionnaires de l'État et les ONG ont été examinés, et certains ont été adaptés pour servir d'outils pédagogiques.

D'autres matériels de RRC ont un caractère plus général. Par exemple, *Histoires de catastrophes* (DepEd, 2009c) est conçu pour être utilisé avec des enfants (sans mention de niveaux ou de matières cibles). C'est un guide qui contient un plan de cours complet et détaillé et propose une gamme d'activités distrayantes ainsi que deux films (*Histoires de catastrophes* et *Construire deux jardins pour la paix*) à visionner en groupe. Le recours à des marionnettes est suggéré pour un apprentissage imaginaire et distrayant (ibid.)

Save the Children a développé les manuels destinés au primaire regroupés sous le titre *Mon petit livre sur la préparation aux catastrophes* (Save the Children, 2007a, b, c, d, et e), pour aider les enfants à comprendre ce qu'il faut faire pour rester en sécurité avant, pendant et après une catastrophe. Cette série d'ouvrages couvre les risques encourus tels que les incendies, ouragans, inondations, coulées de boue et tsunamis. Les méthodes d'apprentissage sont diversifiées : dessin, poèmes, jeux-questionnaires, chansons, devinettes, jeux de rôle, mime (ibid.). Durant les deux phases du projet MDRD-EDU, l'efficacité pédagogique a été évaluée, et des fiches d'observation ont été élaborées par le DepEd pour l'évaluation des enseignants (DepEd, non daté).

Section 10. Études de cas

Cas 11 : Philippines

Évaluation des élèves

Des exemples d'outils d'évaluation de l'apprentissage de la RRC figurent dans la brochure des modèles de cours de sciences (DepE, 2009a). A la fin de la plupart des chapitres (consacrés chacun à un risque spécifique), figure une rubrique « évaluation ». Le chapitre sur le réchauffement climatique, par exemple, demande aux élèves d' « expliquer comment les gaz à effet de serre suivants entrent dans l'atmosphère du fait de l'activité humaine : 1. dioxyde de carbone ; 2. méthane ; 3. oxyde d'azote ; 4. gaz fluorés » (ibid. 5). Le chapitre sur les glissements terrains demande : « écris ce que tu sais à propos des glissements de terrain », et celui sur les tsunamis : « écris un essai sur le thème lorsqu'un tsunami frappe » (ibid. 17).

Histoires de catastrophes (DepEd, 2009) comprend une fiche de contrôle avec questionnaire pour chaque cours. Après le visionnage d'un film, une même question est posée avant et après le débat pour mesurer l'efficacité de la session. Par exemple, pour le cours sur les ouragans/cyclones tropicaux, les questions suivantes sont posées (les réponses correctes sont en italiques) :

- Pendant la saison des cyclones tropicaux, quand peux-tu savoir si une tempête est en train de s'approcher ?
 - a. *Plusieurs jours avant, ce qui laisse le temps de se préparer*
 - b. Moins d'une heure avant, ce qui oblige à agir très rapidement

- Quelle est la mesure LA PLUS SÛRE à prendre quand un cyclone tropical majeur est sur le point de s'abattre ?
 - a. Rester à la maison, fermer toutes les portes et les fenêtres, et ne pas sortir
 - b. *Quitter la maison et se rendre à un abri communautaire*
 - Le cyclone tropical est maintenant à UNE HEURE de ta maison. Qu'est-ce que tu dois faire ?
 - a. *Éteindre le gaz et l'électricité et se rendre à l'abri*
 - b. Ne rien faire ; se rendre immédiatement à l'abri (ibid. 83).
- Les élèves doivent répondre par A ou B en levant la main, et en fermant les yeux de façon à ne pas être influencés par leurs condisciples et à ne pas se sentir mortifiés s'ils se sont trompés (ibid).

Développement/encadrement professionnel des enseignants
 Au cours du projet MDRD-EDU, une formation des formateurs et des inspecteurs de l'éducation (FDF) a été offerte pour encourager l'utilisation des nouveaux outils pédagogiques de RRC au niveau 7. En outre, les enseignants et inspecteurs de sciences et études sociales ont également bénéficié d'une formation ainsi que, entre autres, des représentants des organismes publics suivants : bureau de la Défense civile, ministère de l'Environnement et des Ressources nationales, ministère des Sciences et de la Technologie, ministère de la Santé, Police nationale (Centre de préparation aux catastrophes, 2008 ; DepEd et al, non daté).

Depuis 2002, l'Institut de volcanologie et de sismologie des Philippines organise chaque année un atelier de trois jours sur la sensibilisation aux risques liés aux séismes et aux éruptions volcaniques et la préparation aux catastrophes pour les enseignants du système public de Metro Manila, la région métropolitaine de Manille. Metro Manila (UNISDR, 2011)

Réfléchissant aux initiatives réalisées jusqu'à présent, nous pensons qu'il est essentiel de poursuivre sur la voie de l'amélioration des capacités des enseignants et du développement de stratégies pédagogiques (en tenant compte de la diversité des aptitudes à l'apprentissage, de l'équilibre entre les sexes et des handicaps) (DepEd, non daté).

Résultats d'apprentissage/compétences

Bien qu'une liste ou description systématique des résultats d'apprentissage de la RRC n'ait pas encore été formulé, des énoncés d'objectifs sont inclus dans la brochure des *Modèles de cours de Sciences* (DepEd, 2009a). Le chapitre sur les vagues de chaleur, par exemple, indique qu'à la fin du cours les élèves seront en mesure de décrire une vague de chaleur, dresser la liste de ses effets et formuler un plan pour en minimiser l'impact (ibid. 6). Le chapitre sur les cyclones tropicaux indique que le cours permettra aux élèves de distinguer les notions de temps et de climat, décrire le climat des Philippines, identifier les cyclones tropicaux et les classer

en fonction de la vitesse des vents circulants, expliquer les signes avant-coureurs d'un cyclone tropical et donner des informations sur les mesures de préparation (ibid. 22).

Développement, planification et mise en oeuvre des politiques

Lors de la première phase du projet, le GTT a été créé, et un atelier de plaidoyer a été organisé pour sensibiliser le ministère de l'Éducation et les autres ministères clés. Une mesure d'une importance particulière, qui apporte un socle juridique à l'enseignement de la RRC dans les établissements scolaires, a été prise en 2007 par le ministère de l'Éducation sous forme d'une ordonnance faisant une priorité de l'intégration de la gestion de la RRC dans le système éducatif public, et appelant à la mise en oeuvre de programmes et de projets de RRC.

Au cours de la deuxième phase, le Groupe de travail technique a été élargi pour accueillir des représentants des organismes suivants : ministère de l'Éducation, ministère de la Science et de la Technologie, ministère de l'Environnement et des Ressources naturelles, ministère des Travaux publics et des Autoroutes, Autorité nationale du développement économique, NDVV-OCD, Bureau du Conseiller de la Présidence sur le changement climatique, Agence d'information des Philippines, et ADPC (DepEd, non daté).

Section 10. Études de cas

Cas 11 : Philippines

Afin d'intégrer la RCC dans un cadre éducatif national plus vaste, le GTT a entamé un dialogue avec le Groupe de travail sur l'éducation des Philippines (EWG), une plate-forme institutionnelle importante qui réunit les principaux acteurs engagés dans différents programmes de développement⁴⁹ (ibid).

L'une des manifestations de l'engagement du gouvernement vis-à-vis de l'intégration de l'enseignement de la RRC est la Loi de la République 10121 sur le renforcement du système de réduction et gestion des risques liés aux catastrophes aux Philippines, qui comprend des dispositions sur l'intégration de la RCC dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire. (République des Philippines, 2010).

Références

ASEAN/ SIPC. (2011). *Disaster Resilience Starts with the Young ; Mainstreaming Disaster Risk Reduction in School Curricula*. Jakarta : Coopération technique ASEAN- SIPC.

Centre pour la préparation aux catastrophes. (2008). *Mainstreaming Disaster Risk Reduction in the Education Sector in the Philippines*.

Ministère de l'Éducation. (2009a). *Mainstreaming Disaster Risk Reduction in the Philippines: Lesson Exemplars. Science 1*.

Ministère de l'Éducation. (2009b). *Mainstreaming Disaster Risk Reduction in the Philippines: Teacher/ Student Modules. Science 1*.

Ministère de l'Éducation. (2009c). *Tales of Disasters. Handbook: A Facilitator's Guide to Using the No Strings Tales of Disasters Films*.

Ministère de l'Éducation, Bureau de la protection civile du Conseil national de coordination pour les catastrophes naturelles (NDCC-OCD), PNUD, ADPC, Direction générale de l'aide humanitaire et de la protection civile de la Commission européenne. (non daté). *Mainstreaming Disaster Risk Reduction in the Education Sector in the Philippines*.

Aide à l'enfance. (2007a). *My Little Book on Disaster Preparedness: Grade 2*. Save the Children Federation.

Aide à l'enfance et ministère de l'Éducation. (2007b). *My Little Book on Disaster Preparedness: Grade 3*. Save the Children Federation.

Aide à l'enfance et ministère de l'Éducation. (2007c). *My Little Book on Disaster Preparedness: Grade 4*. Save the Children Federation.

Aide à l'enfance et ministère de l'Éducation. (2007d). *My Little Book on Disaster Preparedness: Grade 5*. Save the Children Federation.

Aide à l'enfance et ministère de l'Éducation. (2007e). *My Little Book on Disaster Preparedness: Grade 6*. Save the Children Federation.

République des Philippines. (2010). *Republic Act 10121*. http://www.lawphil.net/statutes/repacts/ra2010/ra_10121_2010.html

SIPC. (2011). *Philippines : National Progress Report on the Implementation of the Hyogo Framework for Action (2009-2011). Interim*. <http://www.preventionweb.net/english/hyogo/progress/reports/v.php?id=18619&pid:223>

⁴⁹ Comprenant: AusAID, USAID, W B, CIDA, UNICEF, Save the Children, Plan International, Children International.

Une fillette regarde une vidéo intitulée « Histoires joyeuses » à l'école primaire Rosaurio Almario de Tondo, un quartier de Manille, capitale des Philippines. Cette activité s'inscrit dans le cadre du programme des écoles accueillantes, que l'UNICEF a promu dans le monde entier et qui s'efforce de créer un environnement sûr, protecteur et accueillant pour tous les enfants, en particulier les filles, et encourage la participation des parents et de la communauté.



Section 10. Études de cas

Cas 12 : Angola (Cas synoptique)

Aperçu

L'Angola offre un exemple de pays où des experts locaux, avec l'aide d'organismes internationaux, ont développé des matériels pédagogiques et des programmes de RRC pour un déploiement pilote à petite échelle, sans appropriation ni engagement marqué de

la part du gouvernement. Dans ce contexte, le passage à plus grande échelle et la question de savoir où intégrer la RRC dans le programme national reste dans les limbes, le ministère de l'Éducation ne considérant pas la RRC comme une priorité.

Le programme Éducation dans les situations d'urgence et de transition postérieure à une crise (EEPCT), financé par les Pays-Bas et la Commission européenne, contribue aux travaux menés par l'UNICEF avec le gouvernement angolais pour soutenir et reconstruire le système éducatif.

Depuis 2008, le financement de l'EEPCT a permis de soutenir un projet sur la Réduction des risques de catastrophes via le secteur éducation de l'UNICEF. Un programme pour l'enseignement de la RRC dans les établissements primaires a été élaboré en collaboration avec l'Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, l'Institut national de recherche et développement en éducation) et la Division de la protection civile, ainsi que des manuels pour les enseignants et les élèves et un jeu de société. Tous ces outils ont été finalisés, mais ils n'ont été encore ni reproduits ni distribués.

Des matériels ont été développés en portugais, dont une série de plans de cours portant sur situations spécifiques : inondations, épidémies, glissements de terrains, sécheresses, incendies de forêts et accidents mineurs. Chaque chapitre du manuel de l'enseignant (INIDE, 2008) présente une explication suivie d'un plan de cours qui comprend des activités d'apprentissage, accompagnées généralement de l'identification de mesures de prévention. Une deuxième édition (INIDE, 2010), qualifiée de 'versão experimental' (version expérimentale) comprend en outre un chapitre sur les tempêtes et plusieurs textes destinés aux élèves.

La démarche de RRC semble être présente dans une série d'initiatives interdisciplinaires ciblées sur trois niveaux scolaires (4, 5 et 6). Les thèmes et les matériels sont traités sous forme de leçons séparées en vue d'un essai pilote ; l'intégration sera envisagée après validation. L'introduction explique que 'les contenus seront intégrés dans plusieurs disciplines du programme : portugais (langue nationale), géographie, études environnementales, sciences naturelles, éducation morale et civique, et l'intégration est suggérée dans les tableaux qui figurent en dernière partie de l'ouvrage' (INIDE, 2008, 7).

Les principales matières ciblées sont les sciences naturelles, la géographie et la communication. La démarche pédagogique encourage un apprentissage interactif, avec de nombreuses activités de groupe pour sensibiliser les élèves aux risques encourus dans la vie quotidienne.

Lors d'un entretien, des membres de l'Unité de protection civile ont déclaré qu'ils souhaitaient vivement que la RRC soit intégrée dans l'éducation de base au niveau de l'école primaire, et que les communautés participent à ces activités. Des plans de mise en oeuvre ont été élaborés, et un projet pilote de courte durée a été conduit. D'après le personnel de l'Unité de protection civile, toutefois, le manque de soutien financier et de coordination institutionnelle constitue un obstacle⁵⁰. Le programme de RRC n'a donc pas encore été déployé dans les établissements. A l'heure actuelle, le secteur de l'éducation de l'UNICEF n'est pas engagé dans la promotion de la RRC, l'UNICEF alignant son programme sur celui du gouvernement angolais qui n'a pas fait de la RRC une priorité.

⁵⁰ Des entretiens avec plusieurs acteurs du secteur de l'éducation en Angola ont été conduits par une équipe du Bureau d'évaluation de l'UNICEF en juin 2010, dans le cadre de l'évaluation intérimaire du programme d'éducation dans les situations d'urgence et de transition postérieures à une crise de l'UNICEF (UNICEF, 2011).

Arithmétique au tableau pendant un cours dans le quartier de Rangel à Luanda, Angola.



© UNICEF/NYHQ2007-1721/Nesbitt

Références

UNICEF. (2011). Progress Evaluation of UNICEF's Education in Emergencies and Post-Crisis Transition Programme : Angola Case Study. UNICEF.

Ministério do Interior Serviço Nacional de Protecção Civil (Service nationale de la protection civile du ministère de l'Intérieur), Ministério da Educação Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Institut national pour le développement de l'éducation du ministère de l'Éducation). (2008/2010). Manual do professor - Prevenção dos desastres nas escolas e comunidades (Manuel de prévention des catastrophes à l'école et au sein de la communauté à l'usage des professeurs). UNICEF Angola.

Ministério do Interior Serviço Nacional de Protecção Civil (Service nationale de la protection civile du ministère de l'intérieur), Ministério da Educação Instituto Nacional de Investigacao e Desenvolvimento da Educação (Institut national pour le développement de l'éducation du ministère de l'Éducation). (2010). Manual do aluno - Prevenção dos desastres nas escolas e comunidades (Manuel de prévention des catastrophes à l'école et au sein de la communauté à l'usage des élèves de la 4^e. à la 6^e. année). UNICEF Angola

Section 10. Études de cas

Cas 13 : Lesotho

Aperçu

Le Lesotho offre un exemple digne d'intérêt du potentiel que peut revêtir pour la RRC une réforme des programmes nationaux qui, partant d'un modèle essentiellement académique, se transforme en un modèle axé sur le développement des aptitudes et des dispositions. Les concepteurs de programmes ont ouvert de nouvelles possi-

bilités intéressantes pour l'intégration de la RRC en abordant plus directement des valeurs, attitudes et aptitudes libérées de la culture, des attentes et des contraintes de l'organisation curriculaire traditionnelle. Les thèmes de RRC font partie intégrante des nouveaux programmes, dont il vaudra la peine de suivre tant la mise en œuvre que l'impact.

Présentation

En octobre 2009, le PNUD et l'Autorité de gestion des catastrophes (NDMA) du Lesotho ont accueilli un atelier de deux jours sur la prise en compte de la réduction des risques de catastrophes destiné aux fonctionnaires du Centre national de développement des programmes (NCDC), dans le but de sensibiliser ces derniers à la nécessité d'intégrer la RRC dans les programmes scolaires. À la fin de cet atelier, une feuille de route pour l'intégration de la RRC dans le programme scolaire des niveaux 1 à 10 avait été élaborée. Le NCDC, le NDMA et le PNUD se sont engagés à soutenir l'initiative qui, pensent-ils, 'offre une excellente opportunité de faire figurer le Lesotho parmi les tous premiers pays africains à intégrer la RRC dans les programmes scolaires nationaux'. (UNDP/ NDMA, 2009, 1).

Développement/intégration des programmes

L'engagement d'intégrer la RRC dans les programmes a coïncidé avec la réforme des programmes du Lesotho entreprise dans le cadre de la Politique des programmes et de l'évaluation (MoET, 2009). Abandonnant le modèle reposant sur une division en matières, il a été décidé de privilégier un programme orienté sur le développement d'aptitudes utilisables et structurés en cinq *thématiques* qui encadrent chacune cinq domaines d'apprentissage. Les *thématiques* sont : communication efficace, conscience de soi et des autres, adaptation à l'environnement et développement durable, santé et hygiène

de vie, compétences liées au travail et à la production. Les cinq *domaines d'apprentissage* sont : langue et alphabétisme ; nombres et mathématiques ; le personnel, le spirituel et le social ; sciences et technologie ; créativité et entrepreneuriat (ibid.). Le nouveau programme sera déployé progressivement, niveau après niveau, à partir de janvier 2012⁵¹.

Le nouveau cadre curriculaire a offert au NDC un vaste champ pour l'intégration de la RRC dans la planification des programmes. Des matrices associant huit modules de RRC à des *thématiques*, domaines d'apprentissage et niveaux spécifiques ont été élaborées. Ces modules sont : (1) plan du village ; ressources ; (2) plan du village ; aléas ; (3) concepts de catastrophes : aléas, vulnérabilité, risques ; (4) intervention d'urgence ; (5) préparation aux catastrophes ; (6) soutien psychosocial ; (7) transformation de la vulnérabilité en capacité ; (8) réduction des risques de catastrophes et développement durable. Chaque module est mis en rapport avec des *thématiques* et des *domaines d'apprentissage spécifiques* et s'étend sur plusieurs niveaux (Kalden, 2011, 2-6).

Par exemple, le Module 3 'concepts de catastrophes', est associé au domaine d'apprentissage 'sciences et technologie' et à la thématique du programme portant sur l'adaptation à l'environnement et le développement durable. Chaque sujet du module est en rapport avec un ou plusieurs niveaux de 4 à 9, ce qui permet de renforcer le programme à tous ces niveaux.

⁵¹ Munas Kalden, UNICEF Lesotho, à Fumiyo Kagawa, 9 novembre 2011.

Un petit garçon colle son visage à la vitre dans une école de Maseru, capitale du Lesotho.



© UNICEF/NYHQ2008-1776/Pirozzi

Ainsi, le module 3 est structuré comme suit : Qu'est-ce qu'un aléa ? (niveau 6) ; Qu'est-ce qu'une catastrophe ? (6) ; Les catastrophes au Lesotho (4 et 6) ; L'impact des catastrophes (6, 7, 8 et 9) ; Qu'est-ce que la vulnérabilité ? (6) ; Qu'est-ce que le risque ? (6) ; Aléas et saisons (7) ; Vulnérabilité de la communauté (4, 7, 8 et 9) ; Risques dans la communauté (4). Le module 6, soutien psychosocial, est en rapport avec le domaine d'apprentissage Créativité et entrepreneuriat, et la thématique « Santé et hygiène de vie ». Les sujets abordés sont répartis comme suit en fonction du niveau : Dans quel état suis-je après une urgence ? (5) Comment réagir en situation d'urgence ? (5) ; Écouter, protéger, créer du lien (6, 7, 8 et 9) ; Jeu psychosocial et activités créatrices (arts plastiques, histoires sans paroles, gestuelle, musique, récits, jeux de tissu, jeux coopératifs, jeux dramatiques (7, 8, 9) (ibid. 2-3, 5).

Pédagogie

Les références à l'inclusion de thèmes socio-affectifs et psychologiques, et les modes d'apprentissage tels que l'empathie, l'expression du ressenti, les jeux et le théâtre, sont révélateurs de l'importance désormais accordée à l'apprentissage actif et expérientiel dans les nouveaux programmes. 'De nouvelles méthodologies participatives accompagnées d'outils d'évaluation de la participation sont prévus, écrit Munas Kalden, et nous souhaitons former les enseignants dans ce sens. Les activités relevant de ces méthodes sont, par exemple : l'évaluation des aléas,

vulnérabilités et capacités à l'aide de diagrammes de Venn, l'élaboration de calendriers saisonniers, de cartographies des aléas, de profils historiques et d'arbres à problèmes, et les promenades d'étude.⁵²

Dans le rapport d'un atelier organisé en septembre 2011 pour les concepteurs de programmes du Lesotho (voir ci-dessous), l'examen des matériels pédagogiques interactifs figure en bonne place. « le succès des stratégies éducatives de réduction des risques de catastrophes, affirme ce rapport, repose sur une démarche animée par l'élève et centrée sur lui... L'enseignement relatif aux catastrophes doit prendre la forme non pas d'un événement ponctuel (par ex. exercice d'évacuation) mais d'un processus » (UNICEF et al., 2011, 34).

Évaluation des élèves

Le nouveau programme axé sur les aptitudes devrait être accompagné de fiches d'évaluation de l'apprentissage de la RRC basées sur les aptitudes, dont les modalités restent à préciser.⁵³

Formation professionnelle/encadrement des enseignants
Le rôle que jouera la formation pour aider les enseignants à transmettre les éléments de RRC figurant au nouveau programme n'a pas encore été défini dans le détail. Les modalités seront « élaborées conjointement par l'UNICEF et le NCDC »⁵⁴.

⁵² Munas Kalden à Fumiyo Kagawa, 9 novembre 2011.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

Section 10. Études de cas

Cas 13 : Lesotho

Résultats d'apprentissage/compétences

Il n'existe pas à ce jour de liste détaillée par niveau des résultats d'apprentissage ou des compétences.⁵⁵

Formulation, planification et mise en oeuvre des politiques

Une loi de 1997 sur la gestion des catastrophes a institué une Autorité nationale de gestion des catastrophes (NDMA) placée sous l'autorité du Cabinet du Premier Ministre, qui est responsable de la planification, de la coordination et de la supervision des actions et programmes de gestion des risques. En 2007, le NDMA a créé avec le soutien de l'UNISDR une Plate-forme nationale chargée d'examiner dans leurs interrelations les dimensions sociale, économique et environnementale de la réduction des risques de catastrophes qui, de ce fait, réunit divers secteurs. En 2007, un Plan national de développement des capacités de RRC a été approuvé, dont l'un des objectifs est d'améliorer le traitement des informations et des connaissances relatives à la gestion des risques de catastrophes (UNISDR, 2010, 114-15).

Dans ce contexte, le Centre national de développement des programmes a entrepris d'intégrer la RRC dans les programmes scolaires nationaux aux niveaux 1 à 10 à partir de la feuille de route issue de l'atelier d'octobre 2009 (décrit dans la présentation). Les éléments de RRC intégrés aux nouveaux programmes nationaux sont le fruit du processus de planification et de développement curriculaire qui a suivi cette initiative. Les nouveaux programmes des niveaux 1 à 3 (intégrant la RRC) feront l'objet d'un essai pilote à partir de janvier 2012.

La planification et le développement des programmes pour les niveaux 4 à 10 est en cours ; la date de l'essai pilote n'a pas encore été fixée. (UNICEF, 2011, 3).

En préparation du lancement des nouveaux programmes pour les niveaux 1, 2 et 3, un atelier d'échange de connaissances intitulé *Réduction des risques de catastrophes : intégration dans le programme scolaire au Lesotho*, destiné aux concepteurs de programmes, a été organisé sur cinq jours du 5 au 9 septembre 2011 à Maseru, Lesotho. Cet atelier 'visait à expliciter les concepts de RRC et les méthodes d'apprentissage centrées sur les enfants dans le processus d'intégration du secteur éducatif, ainsi qu'à identifier les thèmes, résultats d'apprentissage, aptitudes et capacités' (UNICEF et al, 2011, 4). S'exprimant lors de cet atelier, le Directeur exécutif de l'Autorité nationale de gestion des catastrophes a qualifié de 'priorité nationale' la présence de la RRC dans les programmes, tandis que le Directeur général de l'éducation a présenté le développement des programmes comme 'un pas audacieux vers une culture de la sécurité' (ibid. 47-8).

Pour rester sur la lancée de ce processus, 'les acteurs estiment qu'il est nécessaire d'intégrer la RRC dans les établissements de l'enseignement secondaire et supérieur du Lesotho'. À cet effet, deux conférences ont été organisées en octobre et novembre 2010 à l'intention des dirigeants d'universités et autres établissements du supérieur, lors de laquelle une feuille de route pour l'intégration de la RRC a été élaborée (ibid).

⁵⁵ Ibid.

En juillet 2010, le NDMA a lancé une *Politique nationale de réduction des risques de catastrophes*, dont l'un des engagements serait de 'promouvoir l'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires aux niveaux primaire, secondaire et supérieur dans l'objectif de construire 'par le biais de l'éducation une culture de la sécurité et de la résilience aux catastrophes.

Références

Kalden, M. (2011). Integrating Disaster Risk Reduction into National Curriculum in Lesotho: Topics and Learning Areas Matrix. NCDC, octobre.

ministère de l'Éducation et de la formation. (2009). Curriculum and Assessment Policy. Education for Individual and Social Development. Lesotho : ministère de l'Éducation et de la Formation.

NDMA (Autorité nationale de gestion des catastrophes). (2011). National Disaster Risk Reduction Policy. NDMA: juillet.

PNUD/NDMA. (2009). Roadmap for integrating Disaster Risk Reduction into Lesotho's national school curricula. United Nations Development Programme/ National Disaster Management Authority. [non publié]

UNICEF/ ministère de l'Éducation et de la formation / NDMA / NCDC. (2011). Disaster Risk Reduction: Integrating into School Curriculum in Lesotho. UNICEF Lesotho: Septembre.

UNICEF. (2011). Mandat de consultant individuel – Spécialiste de l'éducation (Situations d'urgence et réduction des risques de catastrophes) UNICEF Lesotho.

SIPC. (2010). Inventory of National Coordination Mechanisms, Legal Frameworks and National Plans for Disaster Risk Reduction in Africa. Nairobi : SIPC, Secrétariat régional pour l'Afrique.

Section 10. Études de cas

Cas 14 : Madagascar

Aperçu

Madagascar offre l'exemple d'une démarche fondée sur l'intégration de la RRC dans une série de matières où les préceptes, principes et préoccupations de l'éducation à l'environnement sont

fortement présents. Le changement climatique occupe une place prépondérante dans cet enseignement, à l'image d'une tendance qui se manifeste dans plusieurs pays d'Afrique.

Présentation

En 2002, le gouvernement de Madagascar a promulgué une Stratégie nationale de gestion des risques et catastrophes (UNISDR, 2007, 86). Une Loi de 2003 a institué un Conseil national de gestion des risques et catastrophes qui a donné naissance à un Bureau national et à une politique de gestion nationale qui ont été avalisés la même année. Depuis, la réduction des risques liés aux catastrophes a été intégrée au plan de développement national, le Plan d'Action pour Madagascar 2007-2012. En 2006, Madagascar a en outre élaboré un Plan national d'adaptation au changement climatique du fait de la vulnérabilité croissante de l'île, la quatrième au monde en terme de superficie, aux cyclones intenses et fréquents, aux inondations et aux sécheresses. (Northumbria University / UNICEF ESARO, 2011, 4-5).

En 2009, le gouvernement de Madagascar avait réalisé 'des progrès significatifs' dans le sillage du cadre d'action de Hyogo, avec le Conseil National (CNGRC), qui est présidé par le Premier Ministre et se réunit au moins une fois par trimestre, et le Bureau National (BNGRC) chargé de mettre en oeuvre ses décisions. C'est dans ce cadre qu'a eu lieu le développement du programme de RRC pour la période 2006 - 2009 décrit ci-dessous (ibid. 5).

En 2009, une crise politique qui a mené au pouvoir un dictateur militaire à Madagascar a gravement perturbé le développement

de la RRC, en partie du fait de la suspension de l'aide que la nouvelle situation politique a entraînée. Depuis 2009, le développement de la RRC 'n'est pas une priorité pour le gouvernement de Madagascar', et sa progression est plus ou moins interrompue. La 'situation politique qui prévaut limite la possibilité pour l'UNICEF de mener un travail de plaidoyer en amont' même si, malgré la crise et l'instabilité, l'organisation peut faire progresser la RRC par le biais de ses programmes d'urgence et de ses programmes réguliers', y compris pour l'éducation (ibid. 7-9).

Le Cadre d'action de Hyogo a fourni l'élan pour l'intégration de la RRC dans les programmes scolaires à partir de 2005, avec une intensification en 2008 et 2009, période où l'attention s'est focalisée sur le changement climatique. Un cluster éducation a été constitué, présidé conjointement par le ministre de l'Éducation et l'UNICEF, dont les travaux reposent sur le soutien technique et de formation apporté par le Bureau régional de l'UNICEF (ESARO) et le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) (ibid.7).

La participation du ministère de l'Éducation à un atelier de formation sur la RRC dans l'éducation, organisé par l'UNISDR Afrique au Kenya en mai 2006 s'est immédiatement traduite par des actions. Cet atelier était consacré à la sécurisation des bâtiments scolaires et à l'intégration de la RRC dans les programmes scolaires. Dans son sillage, un projet intitulé *Je protège mon pays des catastrophes naturelles* a été déployé

Des petits garçons rient pendant un exercice dans une classe préscolaire du district de Soavinandriana, dans la région d'Itasy à Madagascar.



© UNICEF/NYHQ2009-1243/Pirozzi

d'avril à octobre 2006, à partir duquel les programmes décrits ci-dessous ont été élaborés (UNISDR, 2007, 86-7).

Développement/intégration des programmes

L'éducation à l'environnement à Madagascar bénéficie d'une longue histoire enracinée dans la culture ancestrale. Au niveau primaire, c'est un élément transversal intégré à toutes les matières. La menace de plus en plus pressante que représente le changement climatique a servi à renforcer la dimension environnementale des programmes tout en rendant plus aigüe la nécessité d'introduire une démarche pratique dans l'apprentissage.⁵⁶ La sensibilisation à l'environnement a dans une vaste mesure informé le développement des programmes de RRC.

Au niveau primaire, un manuel de RRC pour les élèves de niveau 4 et 5, accompagné d'un manuel de l'enseignant, a été publié en octobre 2006, tous deux issus du projet Je protège mon pays contre les catastrophes naturelles. Lancés conjointement par le ministère de l'Éducation Nationale (MoNe) et le ministère de l'Intérieur (MoHa), et ont tous les deux été intitulés Je protège mon pays contre les catastrophes naturelles. Le manuel de l'élève (MoNE/Moha 2006a) aborde les risques naturels à Madagascar: cyclones, séismes et volcans, tsunamis, inondations, incendies et malnutrition. Offrant des explications sur la marche à suivre face à un aléa et agrémenté d'illustrations attrayantes, l'ouvrage incite les élèves

dans ces termes : 'Communique ce que tu sais à propos des catastrophes naturelles aux membres de ton entourage' (ibid. 40). Le guide de l'enseignant (MoNE/MoHA, 2006b) traite de ces six thèmes et fournit à l'enseignant des conseils sur la façon d'utiliser le manuel de l'élève en classe. Il n'y a pas d'indications spécifiques sur les possibilités pédagogiques, le manuel semblant postuler qu'une démarche basée sur l'écrit sera suivie.

En outre, la RRC est actuellement abordée au niveau 6 et dans plusieurs matières au niveau 7.

Au niveau 6, la RRC est intégrée au programme de sciences et technologie sous forme d'un module de deux mois sur la gestion de l'eau, où les élèves se penchent sur des catastrophes liées à l'eau comme les inondations, les cyclones et les sécheresses. La Direction des programmes du ministère de l'Éducation a lancé le nouveau programme en 2008.

Au niveau 7, l'enseignement de la RRC est renforcé pour trois matières dans le programme par la Direction des programmes en 2009 : français, sciences et technologie et mathématiques.

La sensibilisation à l'environnement est l'un des six thèmes du programme de français du niveau 7 (18 heures de cours) avec des sujets tels que les feux de brousse, le recyclage des déchets, les nouvelles sources d'énergie, le changement climatique, la déforestation et la menace contre les espèces

56 Jacky Roland Randimbarison, UNICEF Madagascar, à Fumiyo Kagawa, 14 novembre 2011 (suite à des consultations avec les partenaires).

Section 10. Études de cas

Cas 14 : Madagascar

indigènes. Avec chacun de ces thèmes, les élèves pratiquent les activités suivantes : exposés sur la protection de l'environnement (parler des conséquences de la déforestation, expliquer l'importance des plantes pour la santé) ; sensibiliser les autres à la protection de l'environnement (par exemple, recommander aux pairs de ne pas porter atteinte aux animaux sauvages ; informer les pairs de l'importance de protéger les tortues) ; comprendre les messages de protection de l'environnement (recherches sur Internet, lecture d'articles sur les feux de brousse, collecte d'informations sur le fonctionnement du chauffage solaire) ; production de matériel écrit sur la protection de l'environnement (par ex. poèmes, essais, affiches sur l'environnement) (MoNE, 2009).

En sciences et technologie au niveau 7, l'un des six thèmes (18 heures de cours) porte sur la dégradation de l'environnement régional, avec des sujets tels que la dégradation de la qualité des sols, l'inondation des rizières, la disparition des forêts locales, l'exploitation minière. Pour chaque sujet, les élèves travaillent sur les points suivants : protection des sols (par ex. fabrication de compost, paillage et cultures alternées) ; prévention/réduction de la pollution (par exemple, réduction de la consommation de bois de chauffage, plantation d'arbres, recyclage) ; recherches sur l'exploitation minière.

En mathématiques, au niveau 7 (48 heures de cours) le travail sur les mesures et les échelles comprend le calcul de la superficie des destructions de forêts sur la côte orientale

de Madagascar et des terres dévastées par la sécheresse à cause du changement climatique dans la région d'Androy (identification des zones concernées sur des cartes). Le module prévoit également la consultation de cartes sur l'impact du changement climatique sur l'agriculture, et l'étude des niveaux de consommation de carbone.

Le changement climatique est donc un thème central du programme primaire au niveau 7, qui explore le rapport entre changement climatique et environnement, analyse les causes du changement climatique, identifie les conséquences et les mesures d'atténuation et d'adaptation.

L'éducation civique se révèle également un véhicule important pour l'apprentissage de la RRC. Introduite dans le programme en 1999, cette matière inclut désormais la RRC et le changement climatique, notamment aux niveaux 4 et 5 de l'enseignement primaire. « Bien que l'approche repose essentiellement sur la théorie, elle fait également appel à des exercices de simulation. » Un nouveau programme de citoyenneté est actuellement à l'étude et pourrait se révéler un terrain fertile pour les thèmes de la RRC.⁵⁷

Pédagogie

La pédagogie associe une démarche reposant sur les manuels et un apprentissage participatif qui comprend des exercices de simulation. Une méthode appelée « approche par situation »

⁵⁷ Ibid.

mérite d'être signalée : « une situation d'urgence passée est débattue et étudiée dans l'objectif d'en tirer des enseignements applicables à des catastrophes futures, y compris des méthodes de prévention et de préparation ». Les enseignants, semble-t-il, choisissent un aléa en fonction des occurrences locales et de la saisonnalité. « Aux niveaux 5 ou 6 du primaire, les cyclones sont étudiés une fois par semaine avant la saison des cyclones pour enseigner aux élèves les définitions, les origines et le développement. Cette phase est suivie d'une discussion sur les impacts, qui aborde les mesures à prendre avant et après la catastrophe, à l'école et dans la communauté, pour réduire ces impacts. L'objectif de ces exercices est de susciter chez les élèves un changement de comportement durable. »⁵⁸

Le Cluster Éducation a produit deux films éducatifs sur les risques liés aux cyclones et aux tsunamis.⁵⁹

Évaluation des élèves

À Madagascar, l'évaluation de la RRC est utilisée à des fins formatives. Des exercices de simulation servent à s'assurer de la compréhension des élèves au cours du processus d'apprentissage, tandis que l'« approche par situation », qui compare des situations passées et des interventions présentes, est utilisée pour évaluer et, si nécessaire, améliorer la qualité de « la réflexion créatrice et critique [des élèves] sur la réponse aux catastrophes ». ⁶⁰

Formation/encadrement professionnel des enseignants

La formation à la RRC pour les enseignants des niveaux 4 et 5, d'une durée de trois jours (24 heures de formation) a démarré en octobre 2006, à la fin du projet *Je protège mon pays contre les catastrophes naturelles*, et elle a porté principalement sur les manuels de l'élève et de l'enseignant publiés la même année (voir plus haut) ; environ 75 fonctionnaires locaux et 150 enseignants ont reçu une formation (UNISDR, 2007, 87).

Le financement s'est révélé insuffisant pour imprimer les 400 000 exemplaires des manuels de l'élève et de l'étudiant qui auraient été nécessaires. Seulement 10 000 exemplaires de chaque manuel ont été imprimés, après la décision de diffuser un quart du tirage dans 20 établissements situés dans des zones exposés aux risques (ibid. 87, 89).

La formation des enseignants des niveaux 4 et 5 se poursuit, de même que celle des enseignants des niveaux 6 et 7 qui a suivi la réorientation des programmes sur le changement climatique en 2009. Au moment de la rédaction du présent rapport, un total de 1 488 enseignants et personnels éducatifs avaient reçu une formation. Les enseignants formés sont ensuite appelés à assurer la formation de leurs collègues selon un processus en cascade.⁶¹

58 Ibid.

59 http://www.mg.one.un.org/HAYZARA/index.php?option=com_content&view=article&id=443%3Acyclone-cluster-education-reduction-des-risques-et-catastrophes2010&catid=31%3Areports&Itemid=48&lang=fr

60 Jacky Roland Randimbarison à Fumiyo Kagawa, 14 November 2011.

61 Jacky Roland Randimbarison à Fumiyo Kagawa, 21 novembre 2011.

Section 10. Études de cas

Cas 14 : Madagascar

Le programme de formation couvre les sujets suivants : stratégie éducative en situations d'urgence, cluster éducation, principaux engagements pour les enfants dans l'action humanitaire, risques naturels à Madagascar et mesures pour réduire leur impact, manuels de l'élève et de l'enseignant, changement climatique, RRC et rapport entre les sexes, normes éducatives minimales de l'INEE en situations d'urgence, petite enfance, et animation de l'enseignement de la RRC.⁶²

Les modules de formation à la RRC dirigés par des membres du cluster éducation sont rédigés dans la langue locale (malagasy) afin de faciliter la diffusion du message auprès des groupes cibles qui sont les élèves des établissements primaires et secondaires.⁶³

Résultats d'apprentissage/compétences

Il ne semble pas qu'il existe une liste de résultats d'apprentissage propres à la RRC en termes de connaissances, aptitudes et attitudes, mais des compétences générales ont été identifiées pour chaque niveau. Par exemple : participer à la protection de l'environnement de l'école (niveaux 1 et 2), connaître les mesures à prendre pour réduire l'impact d'un cyclone (niveau 3), être un acteur du changement en diffusant des messages clés auprès des proches et de la communauté (niveau 4 et 5), échanger des idées avec la communauté locale, identifier les comportements qui provoquent une dégradation de l'environnement local (niveau 6), discuter avec la communauté dans les langues locales et participer à la planification pour améliorer la sensibilisation à l'environnement.

Formulation planification et mise en oeuvre des politiques

Le projet *Je protège mon pays des catastrophes naturelles*, adopté en 2006, a été mis en oeuvre par le BNGRC en collaboration étroite avec le ministère de l'Éducation nationale et avec d'autres partenaires, notamment le ministère de l'Intérieur, le ministère des Transports et de la Météorologie, l'UNESCO, l'UNICEF et l'UNISDR Afrique. Le BNGRC a animé l'ensemble du processus, dont la formation des enseignants ; le ministère de l'Éducation était chargé de l'incorporation de la RRC dans les programmes scolaires ; le Service de météorologie nationale du ministère des Transports et de la Météorologie a apporté son expertise en matière de cyclones, sécheresses et inondations. Des fonctionnaires locaux de régions exposées aux cyclones, des concepteurs de programmes du ministère de l'Éducation et des journalistes formés en RRC ont rédigé les manuels (ibid. 87-8).

Le Cluster Éducation comprend des représentants de la direction technique du ministère (planification, programmes, formation professionnelle et technique, éducation de base), du ministère de l'Intérieur, de l'UNICEF, de l'UNESCO, de la communauté des ONG, de la Croix Rouge malagasy et des experts en météorologie. Le Cluster plaide actuellement pour un engagement de la part du ministère de l'Éducation pour améliorer l'intégration de l'enseignement de la RRC dans le plan d'EPT de Madagascar pour 2012-2013. Ce faisant, il souhaite 'démontrer l'importance des résultats atteints depuis 2006 : absence de pertes humaines parmi les élèves, coordination des actions d'intervention, bonne préparation aux

62 Jacky Roland Randimbarison à Fumiyo Kagawa, 14 novembre 2011

63 Jacky Roland Randimbarison à Fumiyo Kagawa, 14 et 21 novembre 2011

situations d'urgence, efficacité de la diffusion des messages auprès des élèves via les enseignants'.⁶⁴

Dans le rapport d'étape de Hyogo 2011, la contribution de Madagascar se conclut par ces mots : 'Pour ancrer véritablement la culture des risques chez les Malgaches, il serait judicieux d'incorporer la réduction des risques et des catastrophes dans les programmes scolaires à tous les niveaux' (UNISDR, 2011, 9).

Références

- Ministère de l'Éducation nationale. (2008). *Programme scolaire sixième année*. MoNE : Direction du Développement des Curricula.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2009). *Programme scolaire septième année*. MNoE : Direction des Curricula et des Intrants.
- Ministère de l'Éducation nationale /ministère de l'Intérieur. (2006a). *I Protect My Country Against Natural Hazards: Guide to the Student*. Antananarivo : ministère de l'Éducation nationale / ministère de l'Intérieur.
- Ministère de l'Éducation nationale /ministère de l'Intérieur. (2006b). *I Protect My Country Against Natural Hazards: Guide to the Teacher*. Antananarivo : ministère de l'Éducation nationale / ministère de l'Intérieur.
- Université de Northumbria / UNICEF, Bureau régional de l'Afrique de l'Est et de l'Afrique australe. (2011). *Disaster Risk Reduction Mapping in Eastern and Southern Africa*. [non publié].
- SIPC. (2011). *Compilation of National Progress Reports in the implementation of the Hyogo Framework for Action (2009- 2011)*. [http://www.preventionweb.net/english/hyogo/progress/documents/hfa-report-priority3-2\(2009-2011\).pdf](http://www.preventionweb.net/english/hyogo/progress/documents/hfa-report-priority3-2(2009-2011).pdf)
- SIPC. (2007). *Towards a Culture of Prevention: Disaster Risk Reduction Begins at School: Good Practices and Lesson Learned*. Genève : SIPC.

64 Jacky Roland Randimbiarison à Fumiyo Kagawa, 21 novembre 2011

Section 10. Études de cas

Cas 15 : Malawi

Aperçu

Le Malawi n'a pas encore fait de la réduction des risques liés aux catastrophes un principe directeur du développement curriculaire, mais le problème des vulnérabilités est déjà largement pris en compte dans les programmes qui présentent la spécificité d'être structurés selon 'sept catégories principales d'aptitudes'. Parmi les diverses possibilités d'intégration des

thèmes de la RRC et du changement climatique, l'éducation aux compétences de la vie courante, centrée sur les 'aptitudes psychosociales', semble offrir un terrain fertile. Le Malawi applique déjà l'évaluation continue et le principe d'une école primaire adaptée aux enfants, ce qui prépare d'autant plus le terrain pour un déploiement efficace de la RRC dans le système éducatif.

Présentation

Les programmes scolaires du Malawi sont structurés à l'échelle nationale en sept catégories d'aptitudes globales : 1. aptitudes citoyennes ; 2. aptitudes éthiques et socioculturelles ; 3. aptitudes relatives au développement économique et à la gestion de l'environnement ; 4. aptitudes professionnelles et entrepreneuriales ; 5. aptitudes pratiques ; 6. aptitudes à la créativité et à l'ingéniosité ; 7. aptitudes relatives au développement scientifique et technologique (Institut de l'éducation du Malawi, 2004). Chacune de ces grandes catégories d'aptitudes se traduit par des résultats d'apprentissage détaillés pour l'enseignement primaire, et par des objectifs pour l'enseignement secondaire. (Au Malawi, le nouveau programme du primaire, niveaux 1 à 8, est axé sur des résultats, et le programme du secondaire, niveaux 9 à 12, sur des objectifs).⁶⁵ Dans la documentation relative aux programmes, la notion d'« aptitudes » est entendue dans une acception large englobant des compétences liées aux connaissances, aux aptitudes, aux attitudes, aux valeurs et aux comportements.

Dans le primaire, ces sept catégories globales se déclinent en huit résultats de développement qui doivent être atteints à la fin du cycle. Plusieurs résultats de développement sont particulièrement pertinents par rapport aux compétences relevées dans la documentation sur la RRC, notamment : « communiquer avec compétence, efficacité et pertinence dans des contextes variés et en plusieurs langues » ; « élaborer en sciences et technologie des produits et des solutions créatives, et manifester un respect de l'environnement pour résoudre les problèmes » (sic) ; « adopter un comportement responsable en matière de santé, tant sur le plan individuel que dans la communauté et dans l'entourage, en prêtant une attention particulière aux maladies les plus répandues, dont le paludisme, les maladies sexuellement transmissibles, le VIH et le Sida » ;

« observer le milieu naturel et physique et interagir avec lui, de façon à comprendre et à utiliser les interrelations en sachant les apprécier et de façon responsable » (Institut de l'éducation du Malawi, 2005 a, b, c, d, 2007 a, b, c).

Pour l'enseignement secondaire, 68 objectifs au total ont été formulés, dont certains correspondent aux compétences relevées dans la documentation sur l'enseignement de la RRC. Dans la catégorie « aptitudes citoyennes », par exemple, il est attendu des élèves qu'ils « acquièrent les aptitudes décisionnelles nécessaires pour participer à la vie civique, » qu'ils « lancent et mettent en oeuvre des projets communautaires », « développent le sens des responsabilités individuelles et sociales », et « fassent preuve de leadership et d'entraide » (Institut de l'éducation du Malawi, 2004, iv-v). Dans la catégorie « compétences relatives au développement économique et à la gestion de l'environnement » figurent quelques objectifs liés à la compréhension des ressources naturelles du Malawi et à leur préservation, ainsi que de l'application des techniques de gestion des ressources environnementales et des pratiques agricoles (36-41, 44). Les « aptitudes à la créativité et à l'ingéniosité » demandent aux élèves « d'appliquer les techniques de résolution de problèmes à des situations nouvelles » (56), de « développer la capacité d'optimiser l'utilisation des ressources disponibles » (60) et de « développer un esprit curieux et une réflexion indépendante » (61) (Institut de l'éducation du Malawi, 2004, iv-v).

Dans les programmes du Malawi, qui sont fondés sur les compétences, il existe pour chaque matière et chaque niveau un « tableau séquentiel des résultats » où les aptitudes (ou compétences) visées sont disposées dans un ordre spécifique de sorte que, selon une dynamique en spirale,

⁶⁵ Alison Mhlanga, Malawi Institute of Education, à Fumiyo Kagawa, 13 décembre 2011. N.B. : par un souci de cohérence, le « standard » du programme malawite est ici appelé « niveau ».

Deux jeunes filles font leurs devoirs dans le quartier du marché du township de Ndirande, au Malawi.



© UNICEF/NYHQ2005-1385/Nesbitt

elles sont renforcées et approfondies niveau après niveau. Chaque objectif d'aptitude est assorti de thèmes, d'objectifs (autrement dit, les compétences acquises par les élèves), de contenus, de méthodes pédagogiques, de ressources pédagogiques et éducatives et de modalités d'évaluation.

Développement/intégration des programmes

Au moment de la rédaction de ce rapport, le Malawi venait d'inclure les questions de changement climatique dans les programmes scolaires, reconnaissant ainsi l'importance d'aborder dans les programmes les « problèmes contemporains fondamentaux tels que les rapports hommes-femmes, les technologies de l'information et de la communication (TIC), le VIH et le sida, le changement climatique, la préservation de l'environnement, les besoins éducatifs spéciaux, les droits humains, la gouvernance et l'entreprenariat » (Institut de l'éducation du Malawi, 2009, 2). Le gouvernement s'est récemment engagé expressément à intégrer la RRC dans les programmes scolaires (voir plus bas).

Bien qu'il soit parfois estimé que le Malawi n'a pas intégré la RRC dans les programmes scolaires (UNISDR, 2010, 134) l'examen d'une sélection de programmes révèle que le Malawi, en réalité, a abordé des vulnérabilités d'une importance critique pour le pays. Plusieurs thèmes et compétences clés de la RRD figurent déjà dans les programmes existants.

La matière *Compétences de la vie courante* a été introduite en 1999 au niveau primaire, pour remédier à ce qui était perçu comme les limites des matières traditionnelles dans le traitement des grands défis auxquels les élèves étaient confrontés (notamment le VIH et le sida), et pour faire advenir

les changements de comportement qui s'imposaient. Suite au déploiement dans 24 écoles primaires (niveau 4) réparties dans tout le pays d'un projet pilote appuyé par l'UNICEF, le ministère de l'Éducation a donné des directives pour que la matière soit intégrée à tous les niveaux de l'enseignement primaire. Les *Compétences de la vie courante* sont ainsi devenues une matière scolaire pour les niveaux 2 à 8, puis ont été introduites dans le secondaire en 2002 .

Les *Compétences de la vie courante* s'attachent particulièrement à développer des aptitudes psychologiques essentielles telles que : « conscience de soi, estime de soi, empathie, communication, relations interpersonnelles, prise de décision, résolution de problèmes, pensée créatrice, réflexion critique, capacité de gérer les émotions et le stress, résistance aux pressions exercées par les pairs, résolution pacifique des différends et entreprenariat ». En outre, 'les méthodes participatives et les techniques d'apprentissage expérientiel' sont considérées comme pertinentes pour l'enseignement des *Compétences de la vie courante* (Institut de l'éducation du Malawi, 2001d, 1).

Les risques liés au VIH/sida sont au coeur du programme de *Compétences de la vie courante*. Les risques naturels ne sont pas abordés dans le primaire, mais le programme pour le niveau 4 du secondaire traite des sécheresses, des catastrophes naturelles et du réchauffement climatique comme exemples des grands problèmes planétaires, sous la rubrique générale des aptitudes « à l'empathie et à tolérance ». Il est attendu des élèves non seulement qu'ils identifient et expliquent les effets de divers problèmes planétaires, mais aussi qu'ils « apportent soutien et aide aux personnes

Section 10. Études de cas

Cas 15 : Malawi

affectées par ces problèmes » (Institut de l'éducation du Malawi, 2005, a, b, c, d, 2007 a, b, c).

Dans le primaire, la matière sciences sociales et environnementales aborde les questions de sécurité (sécurité routière, sécurité du foyer, sécurité au travail) aux niveaux 3, 5 et 7. La « protection de l'environnement » est l'un des principaux résultats visés par cette matière : « l'apprenant sera apte à prendre des décisions éclairées en considérant les conséquences locales, régionales et mondiales, dans le but de maintenir un équilibre entre les êtres humains et leur environnement et d'assurer une exploitation durable de l'environnement pour les générations actuelles et futures » (Institut de l'éducation du Malawi, 2005c, 2007b, c). Afin d'atteindre ces résultats, les sujets suivants sont traités : conservation de l'eau (niveaux 3 et 4) ; exploitation abusive et préservation de l'environnement (niveau 4) ; protection de l'environnement (niveau 6) ; préservation de l'air et des ressources naturelles (niveau 7) ; préservation et gestion de l'environnement (niveau 8). Un thème intitulé « catastrophes naturelles en Afrique australe » apparaît au niveau 7, et les causes et effets de la désertification sont étudiés dans le cadre du sujet « préservation et gestion de l'environnement » (Institut de l'éducation du Malawi, 2005a, b, c, d, 2007b).

Dans le secondaire, les sujets suivants sont abordés en géographie à chaque niveau : « La Terre en tant que planète/structure de la Terre », « environnement », « ressources naturelles », « catastrophes naturelles » et « dynamiques démographiques » (Institut de l'éducation du Malawi, 1998c). Au sujet des catastrophes naturelles, les élèves sont censés pouvoir « expliquer le sens de l'expression « catastrophes naturelle » identifier plusieurs catastrophes naturelles au Malawi, évaluer l'effet de diverses catastrophes naturelles et suggérer des mesures de précaution (niveau 1) ; « situer les zones les plus fréquemment frappées par des catastrophes naturelles, expliquer les causes de certaines catastrophes naturelles, suggérer des options possibles pour les personnes vivant dans des zones frappées par des catastrophes naturelles (niveau 2). (Institut de l'éducation du Malawi, 1991c, 19, 34-35). La tectonique des plaques (comprenant les causes et effets des éruptions volcaniques et des séismes) (niveau 3) et les

causes et effets du changement climatique (niveau 4) sont également abordés (Institut de l'éducation du Malawi, 2011c).

Les programmes d'agriculture du secondaire accordent une place de premier plan au thème « agriculture et environnement » dans chacun des quatre niveaux. Parmi les thèmes clés figurent : la préservation des ressources naturelles et les questions de croissance démographique et de sécurité alimentaire (niveau 1) ; l'influence de l'érosion des sols sur l'ensablement et les inondations, le rapport entre croissance démographique rapide, sécheresse et sécurité alimentaire (niveau 3) ; la dégradation des sols (niveau 4) (Institut de l'éducation du Malawi, 1998a, 2001a). Le programme de biologie du secondaire traite des maladies humaines et des effets des perturbations environnementales (par ex. inondations et sécheresses) (Institut de l'éducation du Malawi, 1998b, 2001b).

Pédagogie

L'enseignement des *Compétences de la vie courante* met fortement l'accent sur les méthodes participatives et l'apprentissage expérientiel. Des démarches pédagogiques participatives sont également suggérées pour d'autres matières connexes ; les méthodes proposées comprennent notamment les séances de réflexion de groupe, les débats, les analyses d'études de cas, le dessin, l'écriture de récits personnels, la poésie et les chansons.

Le Malawi a introduit le modèle de l'école accueillante en 2006 afin de mettre en oeuvre l'engagement pris par le gouvernement d'offrir un environnement d'apprentissage propice dans l'enseignement primaire. Le programme d'école accueillante du Malawi repose sur quelques caractéristiques clés : respect des droits et accueil de tous ; efficacité ; sécurité, protection et santé ; souci de l'égalité entre les sexes pour promouvoir l'équité et la qualité ; liens et partenariats entre l'établissement et la communauté (ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie & UNICEF, 2008). Les initiatives d'école accueillante conduites actuellement représenteront pour le Malawi un atout important pour le renforcement des contenus relatifs au changement climatique et à la RRC dans les programmes scolaires.

Évaluation des élèves

Le nouveau programme de l'enseignement primaire (déployé de 2007 à 2009) est axé sur les résultats et accorde une grande importance aux méthodes fondées sur l'apprenant. Au coeur de cette réforme récente figure notamment l'introduction d'éléments d'évaluation continue, les enseignants devant « utiliser l'évaluation pour soutenir l'apprentissage ». La réforme des programmes de l'enseignement secondaire, actuellement en cours, prévoit également l'introduction de l'évaluation continue. Le programme reconnaît qu'il est important « d'assurer un passage sans heurt du primaire au secondaire ». Cette réforme des programmes du secondaire vise à remédier à la faiblesse actuelle des résultats, sachant que plus de la moitié des élèves échouent aux examens de fin de trimestre. « L'introduction de l'évaluation continue dans un système fondé exclusivement, jusqu'à présent, sur l'évaluation sommative est considérée comme un facteur crucial de l'optimisation des résultats d'apprentissage. » (Institut de l'éducation du Malawi, 2009, 2)

Les programmes d'études du primaire proposent plusieurs types d'évaluation à l'aide d'un tableau séquentiel des résultats. Diverses modalités d'évaluation sont proposées, dont : dessins ; mime ; observations (observations de l'enseignant, liste d'observations) ; questions orales ; auto-évaluation ; courts essais ; chansons ; récits ; rapports écrits ; rédactions (Institut de l'éducation du Malawi, 2005 a, b, c, d, 2007 a, b, c,).

Les enseignants du primaire à tous les niveaux ont été encouragés à utiliser la démarche novatrice d'évaluation continue dès l'entrée en vigueur du nouveau programme de l'enseignement primaire (les matériels ont été introduits en 2007 pour le niveau 1, en 2008 pour les niveaux 2, 5 et 6, en 2009 pour les niveaux 3 et 7, et au début de l'année scolaire 2009/2010 pour le niveau 8.) L'encadrement n'a pas bénéficié de tout le temps nécessaire par manque de ressources financières. Si les enseignants continuent de se familiariser avec les nouvelles démarches d'évaluation continue dans

le cadre de la formation professionnelle continue (FPC), ces activités restent quelque peu irrégulières et difficiles à pérenniser du fait des contraintes financières.⁶⁶

L'étude de l'impact de la nouvelle démarche d'évaluation est très limitée, voire inexistante, et aucune documentation n'est actuellement disponible. Toutefois, d'après les commentaires anecdotiques formulés par des enseignants lors de rencontres informelles, nombre d'enseignants trouvent les nouvelles évaluations trop astreignantes et longues à réaliser, l'enregistrement des résultats d'évaluation exigeant beaucoup de temps.⁶⁷

Le ministère de l'Éducation travaille actuellement à l'élaboration d'un nouveau cadre d'évaluation fiable pour des matières telles que les *Compétences de la vie courante*, qui concernent non seulement les connaissances mais aussi les changements de comportement.⁶⁸

Formation/encadrement professionnel des enseignants

Depuis 2009, l'UNICEF et Save the Children apportent leur soutien à la formation à l'EPRP (plan de préparation et de réponse à l'urgence dans le secteur de l'éducation) et à la RRC de tous les Directeurs de l'éducation des districts (DEM).⁶⁹ Dans l'idéal, les DEM et leurs équipes sont censés former à leur tour les enseignants selon le modèle en cascade. Cela ne se passe toutefois pas comme prévu. Dans certains districts, les DEM ont pris l'initiative d'orienter les enseignants vers la RRC et l'EPRP, mais seulement dans une mesure limitée du fait de ressources insuffisantes.⁷⁰

Résultats d'apprentissage/Compétences

Comme indiqué ci-dessus, les programmes du Malawi sont axés sur des résultats d'apprentissage en fonction des compétences. Des exemples d'aptitudes et de compétences sont donnés dans la section développement/intégration des programmes ci-dessus.

66 Alison Mhlanga à Fumiyo Kagawa, 13 décembre 2011.

67 Ibid.

68 Kennedy Warren, UNICEF Malawi, à Fumiyo Kagawa, 11 octobre 2011.

69 Dans le cadre du programme Education dans les situations d'urgence et de transition suivant une crise (EEPCT) financé par le gouvernement des Pays-Bas et la Commission européenne

70 Kennedy Warren à Fumiyo Kagawa, 2 décembre 2011.

Section 10. Études de cas

Cas 15 : Malawi

Formulation, planification et mise en oeuvre des politiques

L'engagement du Malawi envers la RRC remonte à 1991, année où a été adoptée une *Loi sur la Préparation aux catastrophes et l'Aide d'urgence*. Le Département de Gestion des catastrophes a été constitué comme organe de mise en oeuvre et de coordination des programmes de RRC dans le pays (UNISDR 2010). Bien que l'éducation ne soit pas au centre des efforts du Malawi en matière de RRC, la Secrétaire et Commissaire de la Gestion des catastrophes a récemment mis l'éducation en avant comme une des grandes priorités des initiatives de RRC que le gouvernement du Malawi prévoit de déployer au cours des cinq années à venir. Le gouvernement entend 'intégrer la gestion des risques liés aux catastrophes dans les programmes de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire et des autres établissements de formation'. L'inclusion de la gestion des risques liés aux catastrophes dans les programmes, à commencer par ceux de l'école primaire, assurerait que les enfants grandissent en comprenant les impacts des catastrophes et ce qui peut être fait pour les réduire' (Gouvernement du Malawi, 2011, 4). Les acteurs de la RRC font fortement pression pour que la RRC soit intégrée dans tous les degrés de l'enseignement (UNISDR, 2011, 11).

Un Groupe de travail technique sur l'éducation du Comité national de préparation aux catastrophes a été constitué en 2010. Il s'agit là d'un jalon très important, qui indique que l'éducation est en passe de figurer parmi les priorités principales du Plan national de préparation.⁷¹

Références

- Gouvernement du Malawi. (2011). *Déclaration de la Secrétaire et Commissaire pour la gestion des catastrophes, Mme Lillian D. Ng'oma, à l'occasion de la troisième session de la Plate-forme mondiale pour la réduction des risques de catastrophes, Genève (Suisse), 8-13 mai 2011.*
- Malawi Institute of Education. (1998a). *Malawi Junior Secondary School Teaching Syllabus Agriculture. Form 1-2.* Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.
- Malawi Institute of Education. (1998b). *Malawi Junior Secondary Teaching Syllabus Biology. Form 1-2.* Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.
- Malawi Institute of Education. (1998c). *Malawi Junior Secondary School Teaching Syllabus Geography. Forms 1-3.* Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.
- Malawi Institute of Education. (2001a). *Malawi Senior Secondary Teaching Syllabus Agriculture. Forms 3- 4.* Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.
- Malawi Institute of Education. (2001b). *Malawi Senior Secondary Teaching Syllabus Biology. Forms 3- 4.* Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.
- Malawi Institute of Education. (2001c). *Senior Secondary Teaching Syllabus Geography. Forms 3- 4.* Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

71 Kennedy Warren, UNICEF Malawi, à Fumiyo Kagawa, 11 octobre 2011.

Malawi Institute of Education. (2001d). *Life Skills Education. Forms 3- 4. Senior Secondary Teaching Syllabus*. Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

Malawi Institute of Education. (2004). *Life Skills and Sexual and Reproductive Health for HIV and AIDS Education for Form 1 and 2. Secondary School Teaching Syllabus*. Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

Malawi Institute of Education. (2005a). *Primary School Syllabuses for Standard 2*. Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

Malawi Institute of Education. (2005b). *Primary School Syllabuses for Standard 4*. Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

Malawi Institute of Education. (2005c). *Primary School Syllabuses for Standard 6*. Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

Malawi Institute of Education. (2005c). *Primary School Syllabuses for Standard 7*. Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

Malawi Institute of Education. (2005d). *Primary School Syllabuses for Standard 8*. Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

Malawi Institute of Education. (2007a). *Primary School Syllabuses for Standard 3*. Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

Malawi Institute of Education. (2007b). *Primary school syllabuses for Standard 5*. Domasi, Malawi : Malawi Institute of Education.

Malawi Institute of Education. (2009). *Secondary School Curriculum and Assessment Reform or Review (SSCAR). Concept Paper* [Unpublished].

Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie. (2008). *National Education Sector Plan 2008-2009: A Statement*. Malawi.

Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie & UNICEF. (2008). *Handbook for Child Friendly Schools (CFC) in Malawi*.

SIPC. (2010). *Inventory of National Coordination Mechanisms, Legal Frameworks and National Plans for Disaster Risk Reduction in Africa*. Nairobi : SIPC, Secrétariat régional pour l'Afrique.

SIPC. (2011). *Malawi: National Progress Report on the Implementation of the Hyogo Framework for Action (2009-2011)*.

http://preventionweb.net/files/15633_mwi_NationalH-FAprogress_2009-11.pdf

Section 10. Études de cas

Cas 16 : France

Aperçu

La France offre un exemple de mise en œuvre préparatoire et systématique d'un enseignement relatif aux risques au primaire, enseignement qui est approfondi au collège (11-14 ans) puis au

lycée (15-18 ans). L'étude des risques constitue un élément présent dans l'éducation à la citoyenneté comme dans l'éducation en vue du développement durable.

Présentation

Les mesures prises par le ministère de l'Écologie et celui de l'Éducation nationale pour instaurer l'éducation à la réduction des risques de catastrophes dans les années 1990 ont débouché sur trois initiatives au cours des dix premières années du XXI^e siècle. En 2003 d'abord, l'éducation à l'environnement pour un développement durable a été généralisée dans les établissements scolaires. Ensuite, les ministères de l'éducation nationale, de la santé et de l'intérieur ont rendu obligatoire l'enseignement de la prévention des risques aux élèves. Enfin, un décret gouvernemental de 2006 a annoncé la mise en place d'une initiative dans le cadre de laquelle chaque école et chaque établissement scolaire élaborerait un projet visant à enseigner la prévention des risques aux élèves, depuis le primaire jusqu'au lycée (UNISDR, 2007, 59). Au titre de cette initiative mise en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de l'Écologie et du Développement durable et le ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, les écoles ont commencé à élaborer leur plan particulier de mise en sûreté (PPMS), les écoles primaires ouvrant la voie, suivies des collèges et lycées (ibid. 60). L'initiative avait les objectifs suivants :

- faire connaître les risques et les mesures de prévention et de protection contre les risques dans un contexte local
- informer les élèves sur les différents types de services de secours et leur fonctionnement pour qu'ils soient à même d'alerter les autres en cas d'urgence
- former les élèves aux premiers secours à dispenser dans l'attente des services de secours organisés
- encourager les élèves à faire preuve de civisme et à assumer leurs responsabilités individuelles et collectives (ibid.)

Élaboration/intégration des programmes

Au primaire, l'activité volcanique et sismique est d'abord traitée en CE2 en tant que phénomène (mais pas en termes de réduction des risques). En CM1, les élèves apprennent ce que sont les risques sismiques et volcaniques, leur prévention et leur atténuation, mais aussi ce que sont les tsunamis, un « risque planétaire ». En CM2, les risques majeurs et les questions de sécurité sont traités en éducation civique tandis qu'en géographie, les élèves étudient l'inégalité face au risque en comparant et en opposant une catastrophe dans un pays économiquement développé et dans un pays économiquement pauvre.⁷²

Au collège, on étudie les catastrophes majeures en géographie, en éducation civique et en sciences de la vie et de la terre avec les contributions d'autres matières. Parmi les thèmes interdisciplinaires traités, un thème qui concerne la sécurité et vise à sensibiliser les élèves à la gestion des problèmes de sécurité permet d'aborder les catastrophes naturelles et technologiques.

Au lycée, dans les filières générales, les élèves apprennent quels sont les endroits à risque, découvrent les différences de vulnérabilité au sein des sociétés et entre elles, ainsi que les politiques de prévention des risques. Dans les lycées professionnels, le programme de géographie prévoit de traiter les risques naturels dans le cadre de l'étude des besoins fondamentaux des sociétés, du point de vue du développement durable et dans un contexte de mondialisation croissante.

⁷² Document envoyé par Olivier Schick, Association Prévention 2000/AFPCN, Séminaire sur l'intégration dans les programmes éducatifs de l'analyse de la réduction des risques de catastrophes au niveau mondial, 31 octobre 2011.

Enfant et dessins d'enfants dans une classe d'une école primaire de La Varenne Saint-Hilaire (France).



© UNESCO/Dominique Roger

Les risques majeurs sont donc « largement inscrits dans les programmes d'enseignement, de manière continue depuis l'école primaire » (*Les risques majeurs*, 2011).

Pédagogie

Le ministère de l'Éducation nationale (2010) a mis au point un guide destiné aux enseignants sur l'éducation à la responsabilité face aux risques. Ce guide propose un modèle et une méthode reposant sur le principe « anticiper, agir, apprendre », et permettant de traiter les risques dans le programme, dans le cadre de la formation du futur citoyen. On y définit *anticiper* par « mobiliser facilement des connaissances, plus ou moins spécifiques, adaptées à la situation rencontrée pour évaluer un ou des risques avant d'agir » ; *agir* par « mettre en œuvre des compétences directement opérationnelles pour manifester des comportements réfléchis et responsables » ; et *apprendre* par « tirer profit de ses expériences ou de celles des autres pour renforcer en permanence ses capacités à agir de manière prudente et efficace et intégrer une démarche de prévention pour mieux anticiper » (2010, 5).

Un CD-ROM sur l'éducation en vue du développement durable propose des études de cas et des activités d'apprentissage interactif sur les interactions homme/environnement du niveau local au niveau mondial aux collégiens et aux lycéens, afin de « les amener à l'autonomie en les responsabilisant pour la création d'un avenir plus viable ». Il comprend des documents et des activités d'apprentissage sur la pollution maritime, l'activité sismique à Sumatra et l'ouragan Katrina.⁷³

Vainqueur d'un trophée du ministère de l'Écologie et du Développement durable, le projet « Les lycéens ambassadeurs des risques » mis en place pendant l'année scolaire 2006-2007 dans un lycée de la ville de Rochefort, sur la côte ouest de la France, a rencontré un vif succès et a été reproduit maintes fois. Élaboré en 2002 par l'association Prévention 2000⁷⁴, le projet a notamment consisté à enseigner à des élèves d'une section technique les risques locaux à travers l'intervention d'un responsable local de l'environnement, puis à traduire ce qu'ils ont appris en messages (diffusés par le biais des médias locaux, de l'Internet ou de supports imprimés) qui sont parvenus à la communauté locale, ont fait apparaître des lacunes dans la conception par la communauté de la prévention des catastrophes, et ont encouragé l'action communautaire en faveur d'une culture de la sécurité (UNISDR, 2007, 62- 5). Cette démarche a continué de se développer et est désormais connue sous le nom de « Memo'Risks ».⁷⁵ C'est sous cette forme qu'elle a été présentée lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation pour le développement durable (EDD) qui s'est tenue à Bonn (Allemagne) en mars/avril 2009. La documentation de la conférence décrit cette démarche comme suit :

Memo'Risks enseigne la réduction des risques de catastrophes sur le plan local et pratique. Ce projet associe la ville et les établissements d'enseignement dans un projet global de communication sur les principaux risques. Fondé sur un véritable partenariat, il lie l'éducation aux risques des enfants et la sensibilisation aux risques de la population. Sa méthode repose sur un grand nombre de disciplines et s'applique aux risques naturels et technologiques, elle peut en

73 Ibid. CD ROM, Les sociétés face aux risques, publication de la collection Terra Project aux Éditions Belin. ISBN 978-2-9155-9964-0.

74 http://www.prevention2000.org/cat_nat/reseau/page1.htm

75 <http://www.memorisks.org/>

Section 10. Études de cas

Cas 16 : France

outre s'adapter à n'importe quel territoire et n'importe quelle langue. Le projet s'appuie sur le souvenir des catastrophes passées, sur la conscience des risques par les habitants et sur la perception des enjeux pour la communauté. Il sensibilise les adultes et incite les écoles à prendre toutes les mesures préparatoires nécessaires pour faire face à une crise. Enfin, il donne aux enfants la possibilité de prendre part à la vie publique et encourage les autorités à mener à bien plus efficacement leur mission de diffusion d'informations préventives auprès des habitants.⁷⁶

Initialement prévu pour les élèves à partir de 11 ans, le projet reflétait les activités de sensibilisation à l'EDD de partenariats locaux et interdisciplinaires. Il a récemment été adopté pour les 7-9 ans et sera disponible dans toutes les écoles françaises à compter de mars 2012.⁷⁷

Orientation/formation professionnelle des enseignants

L'Institut Français des Formateurs Risques majeurs et protection de l'Environnement (IFFO- RME) propose des formations interdisciplinaires et intersectorielles avec l'appui des ministères d'État concernés par les risques majeurs. Grâce à ses 500 formateurs répartis dans trente districts scolaires et au soutien du ministère de l'Éducation nationale, l'Institut aide les écoles et les enseignants à élaborer leurs plans particuliers de mise en sûreté, ainsi qu'à mettre au point et distribuer des outils d'apprentissage.⁷⁸

Résultats d'apprentissage/Compétences

Dans le guide du ministère de l'Éducation nationale pour les enseignants (2010), les résultats d'apprentissage sont indiqués sous les trois rubriques « anticiper, agir et apprendre » et répartis, pour l'ensemble des niveaux scolaires, dans des sections intitulées « risques de la vie courante », « risques routiers », « risques sanitaires » et « risques majeurs ». La section relative aux risques majeurs comprend, entre autres, les résultats d'apprentissage suivants : comprendre et évaluer les risques naturels et technologiques majeurs et connaître les dispositifs de gestion de crise et de risque (« anticiper ») ; connaître la conduite à tenir en fonction des différents risques majeurs, savoir comment s'adapter aux situations et comment contribuer à la sûreté et à la sécurité (« agir ») ; réfléchir à la gestion des situations de crise et aux comportements à adopter dans ces situations, être capable de transférer les connaissances acquises à différents risques (« apprendre »). Les résultats sont répartis dans les différents niveaux scolaires. Par exemple, le résultat d'apprentissage général « connaître et évaluer les risques » (sous la rubrique « anticiper ») se traduit par « découvrir l'existence des risques majeurs » et « découvrir les moyens de protection » pour les 2 à 7 ans ; « connaître les principaux risques naturels et technologiques majeurs » pour les 8 à 12 ans ; « analyser les différents risques naturels et technologiques majeurs », « être informé des risques de l'environnement proche » et « connaître les différents services de secours » pour les 13 à 15 ans ; «

76 <http://www.esd-world-conference-2009.org/en/esd-projects-exhibition/europe-and-north-america.html>

77 Olivier Schick à David Selby et Fumiyo Kagawa, 25 novembre 2011

78 <http://www.iffor-me.fr>

identifier des classes de risques en fonction des phénomènes et de leurs effets », « connaître les documents qui recensent les risques et auprès de qui ils peuvent être consultés ou accessibles » et « connaître les dispositifs de gestion de crise et de secours » pour les élèves de plus de 16 ans (ibid.). Une approche des compétences par niveau est considérée comme un élément important pour former un citoyen responsable.

Aspects relatifs à l'élaboration, la planification et la mise en œuvre des politiques

La RRC tient aussi une place importante au sein de l'éducation en vue du développement durable (EDD). L'EDD ne constitue pas une discipline nouvelle du programme scolaire français mais elle est considérée comme une approche faisant partie intégrante de chaque discipline et de chaque champ disciplinaire, ainsi que comme un moyen de relier des disciplines transversales. On estime qu'elle intègre « certaines dimensions de l'éducation à la santé et au risque, à la citoyenneté et, plus généralement, au développement solidaire », permettant aux élèves de mesurer les conséquences de leurs actes sur l'environnement. Un programme intitulé « Envie d'agir » a été mis en place dans les collèges et les lycées pour soutenir les jeunes dans leur désir de s'engager dans des actions en faveur de la solidarité, de la citoyenneté et du développement durable (Circulaire n° 2004-015).

Références

Les risques majeurs dans les programmes scolaires : Année 2011. (2011).

Ministère de l'Éducation nationale/Direction générale de l'enseignement scolaire. (2010). *Éduquer à la responsabilité face aux risques.* 26 octobre 2010.

Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) – rentrée 2004.

Circulaire n°. 2004-110 DU 8-7-2004 MEN DESCO A11.

Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées. Circulaire n° 2004-015 du 27-1.2004 MEN –DESCO.

SIPC. (2007). *Towards a Culture of Prevention: Disaster Risk Reduction Begins at School: Good Practices and Lesson Learned.* Genève : SIPC.

Section 10. Études de cas

Cas 17 : Japon

Aperçu

Au Japon, l'intégration de la RRC aux programmes scolaires officiels prend deux formes : diffusion dans les disciplines déjà enseignées et organisation d'une "période d'étude intégrée". Plusieurs conseils d'administration, des écoles et des enseignants ont expérimenté cette période d'étude et mis au point des

documents pédagogiques et des programmes spécifiques intégrant les acquis de catastrophes naturelles récentes. Cela étant, le processus de conception et d'application systématique des programmes de RRC dans les établissements scolaires du pays reste à parachever.

Présentation

Chacun connaît le dynamisme du Japon dès lors qu'il s'agit de gérer les risques naturels : outre le développement de technologies de pointe et l'édification de constructions antisismiques et anti-tsunamis, le Japon multiplie également les exercices d'alerte précoce et d'évacuation dans tous les secteurs de la société, y compris dans les écoles, les villages et les organisations des secteurs public et privé.

Dans ce pays, la sécurité à l'école est divisée en trois domaines : la sécurité des élèves dans leur vie quotidienne (protection contre divers accidents et contre les actes criminels), la sécurité routière, et la réduction des risques de catastrophes. Dans ce dernier domaine, un dispositif de réduction des risques et de gestion des catastrophes est en place dans les infrastructures scolaires et dans l'ensemble des réseaux de soutien scolaire et associatif (ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports et des Technologies, MEXT, 2011a).

Élaboration et harmonisation des programmes scolaires

Selon le MEXT, la réduction des risques de catastrophes est abordée dans plusieurs disciplines enseignées à l'école primaire et secondaire. Au niveau primaire, il s'agit des sciences sociales (catastrophes et accidents locaux en troisième et quatrième années ; initiatives et mécanismes de réponse aux catastrophes locales en sixième année), des sciences (compréhension des activités volcaniques et des séismes en sixième année) et de l'éducation physique et sanitaire (prévention des blessures et apprentissage des gestes de première urgence pour les

blessures légères en cinquième et sixième années). Dans l'enseignement secondaire inférieur (sans distinguer entre les années d'étude), sont concernés les cours de géographie (caractéristiques géographiques de l'archipel et catastrophes naturelles), de sciences (compréhension des activités volcaniques et des séismes, relations entre l'homme et la nature y compris en cas de catastrophe naturelle), d'éducation physique et sanitaire (conséquences des blessures, comportements préventifs et attitudes à adopter en cas de blessure, aide de première urgence), et enfin de technologies et d'économie domestique (entretien d'un environnement domestique sûr et pratique)⁷⁹.

Les écoles et les enseignants sont encouragés à utiliser la « période d'étude intégrée » – introduite dans les nouveaux programmes scolaires de 2002⁸⁰ – de manière créative en proposant des cours complets et interdisciplinaires sur les questions les plus pertinentes pour les enfants en fonction de la localité où ils se trouvent. Les thèmes les plus souvent abordés dans ce cadre concernent notamment la compréhension des questions internationales et l'éducation à l'environnement et au bien-être social. Les sujets liés à la RRC sont également enseignés dans certaines écoles, en particulier celles qui se trouvent dans des régions récemment touchées par des catastrophes naturelles et des régions en proie à un risque élevé de catastrophes. Dans la préfecture de Kochi, par exemple, une école élémentaire utilise la période d'étude intégrée pour consacrer à la RRC cinquante périodes de classe par an, en proposant aux élèves des activités telles que l'élaboration de plans locaux d'évacuation, la représentation de spectacles de marionnettes pour les plus jeunes autour de la RRC, la conduite d'exercices d'évacuation et l'apprentissage des gestes de première urgence⁸¹.

79 <http://www.mext.go.jp/>

80 Au niveau primaire (de la troisième à la sixième années), 70 périodes de classe y sont consacrées chaque année, à raison de 45 minutes par période. Au niveau secondaire, 50 périodes y sont consacrées en septième année et 70 périodes en huitième et neuvième années, à raison de 50 minutes par période (<http://www.mext.go.jp/>).

81 Ce projet a été expérimenté entre 2003 et 2005. Il n'est pas certain que l'école souhaite le pérenniser. (<http://www.bosai-study.net/houkoku/plan08/index.html>)

Yuuna Sasaki, 8 ans, photographie la plage de Kobuchi dans la ville d'Ishinomaki, au Japon, devant des monceaux de débris.



© UNICEF/NYHQ2011-2265/Pirozzi

Pédagogie

Le Secrétariat du Gouvernement consacre une page Internet à la diffusion de bonnes pratiques d'enseignement et d'outils pédagogiques de RRC⁸². Des modèles de cours de RRC y sont à disposition.

Les méthodes pédagogiques prévoient souvent la tenue de conférences données par des intervenants extérieurs (experts de la RRC ou témoins d'une catastrophe naturelle), des sorties sur le terrain (dans des casernes de pompiers ou dans des musées, par exemple), des entretiens avec des représentants de la société civile locale, l'élaboration de cartes des risques et de journaux consacrés aux risques, l'utilisation de marionnettes (pour communiquer des messages concernant la RRC aux plus jeunes enfants), des jeux, des contes et des chansons⁸³.

Évaluation des élèves

La présente recherche n'a pu recueillir que des exemples isolés d'outils d'évaluation des élèves en matière de RRC – outils mis au point par les enseignants eux-mêmes dans le cadre de leurs cours sur ce sujet (questionnaires d'auto-évaluation et rédactions, par exemple) – mais n'a pas constaté l'existence de directives explicites ou de règles générales encadrant l'apprentissage de la RRC aux niveaux local et national.

Formation et orientation professionnelle des enseignants

Le MEXT et les collectivités locales proposent aux enseignants des possibilités de formation professionnelle à la RRC. Le MEXT vise particulièrement les personnels encadrants et les

responsables des bureaux préfectoraux de l'éducation, à qui il incombe ensuite de former les enseignants de leur ressort (Goto, non daté).

Au plan national, le Secrétariat du Gouvernement et le MEXT ont élaboré et diffusé auprès des enseignants des documents pédagogiques de référence ainsi que des manuels scolaires destinés aux élèves des niveaux primaire et secondaire sur les risques nucléaires civils, en réponse à la catastrophe de Fukushima survenue en mars 2011.

Au niveau local, il existe plusieurs outils d'enseignement de la RRC dans le pays. Le bureau de l'éducation et de la réduction des risques de catastrophes de la ville de Kamaishi, dans la préfecture d'Iwate, a par exemple, conçu des documents pédagogiques sur les tsunamis pour que les élèves se donnent, le cas échéant, toutes les chances de survivre et qu'ils puissent aider les autres. Le guide de l'enseignant propose plusieurs moyens concrets pour intégrer les questions de sécurité liées aux tsunamis et aux séismes à l'ensemble des disciplines enseignées à tous les niveaux⁸⁴.

Résultats d'apprentissage et acquisition des compétences

La présente recherche n'a trouvé aucun recensement des résultats pédagogiques en matière de RRC. Cela étant, les documents d'orientation qui encadrent les programmes des disciplines liées à la RRC peuvent déjà donner une bonne image des compétences des élèves en la matière. Celles-ci sont généralement théoriques et sectorielles, parfois associées aux capacités d'observation et de recherche. L'accent est notamment mis sur la compréhension des mécanismes et

82 <http://www.bousai.go.jp/minna/kyouiku/index.html>

83 Ibid.

84 Lorsque le tsunami a dévasté la ville, le 11 mars 2011, des élèves auraient appliqué les mesures d'évacuation adéquates en prenant des décisions rapides et judicieuses et en aidant les personnes vulnérables, sauvant ainsi de nombreuses vies. Ils se seraient également impliqués avec énergie dans des activités bénévoles auprès des centres d'évacuation (MEXT, 2011b).

Section 10. Études de cas

Cas 17 : Japon

les efforts déployés localement pour réduire les risques de catastrophes et d'accidents au moyen d'excursions sur le terrain et de recherches (cours de sciences sociales en troisième et quatrième années), ainsi que des changements structurels de la croûte terrestre à l'origine de l'activité volcanique et des séismes (cours de sciences de sixième année), mais aussi sur la prévention des blessures (cours d'éducation physique et sanitaire en cinquième et sixième années), sur la connaissance des caractéristiques géographiques exceptionnelles du Japon (cours de géographie de niveau secondaire).⁸⁵

De façon générale, les compétences pratiques et comportementales occupent une place moins importante. L'éducation physique et sanitaire accorde beaucoup d'importance à l'aide de première urgence (en cinquième et sixième années), tandis que des événements exceptionnels (rencontres sportives et animations autour de la santé et de la sécurité) sont organisés à l'école pour les élèves des niveaux primaire et secondaire inférieur, afin d'entretenir leur propension à adopter un comportement sûr et responsable et à faire preuve de solidarité.⁸⁶

Les cours dispensés pendant la « période d'étude intégrée » produisent une palette plus variée de résultats pédagogiques. L'examen de certaines leçons révèle qu'en sus de l'apprentissage et de la sensibilisation à des risques précis, des compétences telles que l'autonomie, la coopération avec les autres et la capacité de communiquer sont également abordées.

Au cours des réunions du groupe consultatif d'experts tenues en réponse au séisme majeur qui a frappé le Japon oriental en 2011, il a été convenu que l'une des compétences à améliorer en priorité était le « comportement proactif » permettant de réagir rapidement aux situations imprévues. Plus précisément, il est essentiel que les élèves puissent prendre des décisions de nature à sauver des vies en cas de catastrophes d'une ampleur

supérieure à la moyenne. D'autre part, le groupe estime que l'enseignement de la RRC doit contribuer à faire des élèves de véritables acteurs de la reconstruction. À cet égard, la compassion, la propension à s'entraider et le respect de la vie sont des valeurs essentielles (MEXT, 2011a).

Conception, planification et mise en œuvre des politiques

Il n'existe aucune stratégie gouvernementale d'intégration de la RRC aux programmes scolaires officiels. En 2006, le Secrétariat du Gouvernement a fait paraître un document de référence : *Stratégie fondamentale de promotion d'un engagement national pour réduire les risques de catastrophes*. Cette stratégie encourage notamment les établissements d'enseignement de tous niveaux à renforcer l'apprentissage de la RRC en s'appuyant sur les expériences accumulées lors de précédentes catastrophes survenues dans leur région. Elle souligne combien il est important d'améliorer la capacité des enfants à contribuer activement aux initiatives locales de réduction des risques de catastrophes. S'agissant de l'enseignement de la RRC et de l'élaboration d'outils pédagogiques, elle recommande l'utilisation de divers médias : images et livres de contes, dessins animés, jeux et Internet.⁸⁷

En 2007, pour accélérer la systématisation de l'enseignement de la RRC, le MEXT a créé un comité consultatif composé des principaux acteurs sur la scène nationale. L'évaluation de l'enseignement de la RRC au Japon a permis de déceler certaines lacunes et de fixer plusieurs priorités. Tout d'abord, il était particulièrement important de formuler en termes clairs une approche systématique des connaissances de la RRC par classes d'âge ; ensuite, il fallait introduire pas à pas les connaissances en matière de RRC au fil de la scolarité, en fonction de l'âge des élèves ; enfin, il fallait encourager les méthodes pédagogiques interactives et fondées sur la recherche

85 <http://www.mext.go.jp/>

86 Ibid.

87 <http://www.cao.go.jp/index.html>

d'informations (MEXT, 2007). Le comité consultatif s'est aussi penché sur la nécessité de cibler l'enseignement de la RRC et a réparti les acteurs de l'éducation en trois catégories : ceux qui ignorent l'importance de l'enseignement de la RRC et qui n'ont pas l'intention de s'y intéresser, ceux qui sont intéressés mais ne savent pas par où commencer leur apprentissage, et ceux qui sont activement impliqués dans cet enseignement. Le comité a estimé qu'il était absolument essentiel de créer des mécanismes par lesquels les praticiens les plus enthousiastes pourraient soutenir et encourager concrètement ceux qui sont intéressés par la RRC, et influencer davantage ceux qui ne le sont pas encore. À cet égard, le comité a relevé plusieurs exemples locaux remarquables – quoique résiduels (ibid).

L'investissement et l'intensité de l'enseignement de la RRC au Japon varient en effet selon les régions, certaines étant en avance sur d'autres. Pour transmettre aux jeunes générations l'expérience du séisme de Hanshin-Awaji de 1995, le Bureau de l'éducation de la préfecture de Hyogo a, par exemple, conçu des outils pédagogiques supplémentaires destinés aux classes de tous niveaux primaires et secondaires. Le lycée de Maiko, dans cette même préfecture, a mis au point un cours spécial de prévention des catastrophes (Chinoi, 2007). Dans d'autres régions, cependant, rien – ou presque rien – n'est fait.

Le développement des programmes de RRC au Japon passe impérativement par la consolidation des bonnes pratiques. Voici ce qu'en dit le *Rapport d'étape national HFA* (HFA National Progress Report) : « Il faut élaborer des programmes plus systématiques qui conviennent à toutes les classes d'âge et à toutes les régions, tout en améliorant les directives officielles en matière de programmes scolaires » (UNISDR, 2011,14). De même, le MEXT (2011a) indique qu'il faut systématiquement proposer aux enseignants des possibilités de formation initiale et continue.

Références

- Chinoi, T. (2007). Disaster Education in Japan. In: Building Research Institute and National Graduate Institute for Policy Studies (BRI/GIPS) (2007). *Disaster Education*. Japon : GRI/GRIPS, 50-66.
- Goto, M. (non daté). *Education of National Disaster Preparedness of Japan*.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie. (2007). *Consultation Meeting on Supporting Disaster Risk Reduction Education: Interim Report*. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kaihatu/006/shiryo/08012223/003.htm
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie. (2011a). *Expert Consultation Meetings on Disaster Risk Reduction Education and Disaster Management in Response to the Great East Japan Earthquake: Interim Report*. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/012/attach/1310995.htm
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie. (2011b). *Responses to the Great East Japan Earth-quake*. Livre blanc du ministère.
- SIPC. (2011). *Japan: National Progress Report on the Implementation of the Hyogo Framework of Action (2009-2011)*. http://www.preventionweb.net/files/19650_jpn_NationalHFAprogress_2009-11.pdf

Section 10. Études de cas

Cas 18 : Nouvelle-Zélande

Aperçu

En Nouvelle-Zélande, l'enseignement relatif à la RRC dans les écoles primaires et intermédiaires (enfants de 7 à 12 ans) utilise différents médias (imprimés et électroniques). Les outils pédagogiques émanent du ministère de la Défense civile et de la Gestion des crises – dont le ministère de l'Éducation soutient l'action, sans pour autant la renforcer activement.

Présentation

Le ministère de la Défense civile et de la Gestion des crises (MCDEM) a supervisé la conception d'un projet pédagogique intitulé *What's the Plan Stan?* (WTPS, « On fait quoi, Stan ? »). Ce programme met en scène des personnages animés – Stan le chien et cinq enfants – qui illustrent les bonnes pratiques en matière de préparation et de réaction aux catastrophes. Les enseignants y trouvent des conseils pour intégrer les contenus du projet à leurs propres programmes d'enseignement, mais aussi sur la gestion des crises à l'école ; il comporte aussi des documents ludiques et facilement assimilables qui sont destinés aux enfants et à leurs familles. *What's the Plan Stan?* examine en priorité les séismes, les tsunamis, les volcans, les tempêtes, les inondations et les catastrophes non naturelles (pandémies, incendies, menaces biologiques, accidents de la circulation, attentats et menaces terroristes). Le programme comprend un *Guide de l'enseignant*, un CD-ROM et un site Internet : www.whatstheplanstan.govt.nz. Il a été mis au point par Educating NZ, un grand cabinet de consultants en éducation, pour le compte du ministère de la Défense civile et de la Gestion des crises.⁸⁸

Le CD-ROM et le site Internet proposent peu ou prou les mêmes documents aux enseignants et aux élèves. La section réservée aux enseignants contient un *Guide de l'enseignant*, des modèles de documents à distribuer, des plans de cours, des liens vers des sites Internet et des organisations, ainsi que des idées d'utilisation du CD-ROM en classe. La section réservée aux élèves contient des informations sur chaque type de catastrophes susceptible de frapper la Nouvelle-Zélande, des cartes et des récits de témoins de catastrophes passées, des photographies et des films courts, des histoires interactives, des jeux et des questionnaires.

88 <http://www.educating.co.nz/>

La méthode pédagogique est particulièrement intéressante : elle est fondée sur une approche globale qui aborde tous les risques et recourt à différentes techniques d'enseignement et d'apprentissage. Elle propose aussi plusieurs pistes pour renforcer et systématiser l'enseignement relatif à la RRC dans le cadre d'un programme national.

WTPS est également disponible en langue maorie, de sorte qu'il peut être utilisé dans les écoles d'immersion linguistique et les établissements bilingues fréquentés par les jeunes Maoris.

Au moment de la rédaction de la présente recherche, le ministère de la Défense civile et de la Gestion des crises achevait un processus de consultation et d'évaluation qui devait aboutir à la publication d'un document électronique de sensibilisation des jeunes enfants aux catastrophes, intitulé *Directives stratégiques en cas d'urgence pour les services d'éducation des jeunes enfants*, (*Early Childhood Education (ECE) Services Emergency Planning Guidance*), paru en ligne depuis décembre 2011.⁸⁹

Élaboration et harmonisation des programmes

Comme le souligne le *Guide de l'enseignant* publié dans le cadre du projet WTPS, il faut veiller à la correspondance entre les objectifs du projet et ceux des programmes officiels qui doivent, conformément à la stratégie pédagogique nationale, contribuer à l'épanouissement de jeunes gens confiants, connectés, engagés, qui continueront d'apprendre tout au long de leur vie ; de même, le projet doit respecter l'importance que les programmes accordent à l'engagement au service de la communauté et les valeurs qui y sont liées (ministère de la Défense civile et de la Gestion des crises, 2009, 13).

Les domaines d'apprentissage prévus dans les programmes qui sont les plus susceptibles d'utiliser le projet WTPS sont les suivants : santé et éducation physique (gestion de la sûreté), sciences sociales (interprétation des concepts d'identité, de culture et d'organisation, mais aussi de changement et de continuité), sciences (nature des sciences, connaissance de la Terre et de l'univers) et anglais (compréhension orale et visuelle, lecture ; expression orale et écrite, présentation) (ibid. 13-14.)

89 Marika Luiso, chef par intérim de l'équipe du développement professionnel, ministère de la Défense civile et de la Gestion des crises, à David Selby, le 16 novembre 2011. Ce document peut être consulté aux adresses suivantes : www.mcdem.govt.nz et www.lead.ece.govt.nz.

Réunion de famille à Te Kotuku Kohanga Reo, dans la péninsule de Te Atatu, en Nouvelle-Zélande.



© UNESCO/J. Carlin

Le *Guide de l'enseignant* comporte des plans détaillés de cours liés à ces quatre domaines d'apprentissage et censés concorder avec les objectifs de l'enseignement aux niveaux inférieur, moyen et supérieur de l'école primaire et de l'école intermédiaire.

C'est ainsi qu'au niveau élémentaire, le plan de cours répartit les activités de la classe en quatre sections : Section A – Réduction des risques : Ouvrons les yeux ! ; Section B – Préparons-nous, et restons vigilants ! ; Section C : Au travail ! Apprendre à réagir ; Section D : Survivre et se rétablir après une catastrophe. Chaque section comprend jusqu'à six activités, toutes correspondant à au moins l'un des quatre domaines d'apprentissage précités. La Section A, par exemple, prévoit des activités sur les sujets suivants :

- *Repérer les risques* (cartographie des risques existant dans la localité et éventuellement dans la classe, et travail à la maison consistant à dessiner ces risques)
- *Recenser les types de catastrophes* (au moyen de photographies et de vidéos prises lors de catastrophes)
- *Comprendre les catastrophes régionales* (en déterminant quels types de catastrophes peuvent se produire dans la localité concernée et en rassemblant leurs points communs et leurs différences d'impact dans un diagramme de Venn)
- *Lire un conte relatif à une catastrophe* (lire une histoire relatant une catastrophe passée et en écrire le résumé au présent)
- *Trouver de l'aide* (coller des images de personnes susceptibles d'en secourir d'autres lors d'une catastrophe, organiser des débats et des jeux de rôle sur les différentes manières d'aider, inviter des secouristes locaux à s'exprimer devant la classe)
- *Séismes* (lire une histoire relatant un séisme, préparer des affiches représentant des séismes et destinées à être rapportées à la maison pour sensibiliser les familles).

Les activités intitulées *Repérer les risques*, *Recenser les types de catastrophes* et *Séismes* sont liées aux objectifs des cours d'éducation physique et sanitaire qui consistent à « déterminer les risques évidents qui se présentent à la maison, à l'école et autour de soi, puis en débattre » et à « déterminer les risques et adopter des pratiques sûres dans différentes situations ».

Les activités intitulées *Comprendre les catastrophes régionales* et *Lire un conte relatif à une catastrophe* correspondent aux objectifs de l'enseignement en sciences sociales, qui consistent à « comprendre comment les milieux influencent les gens et réciproquement », à « comprendre comment le temps et les changements affectent la vie des gens » et « comment chacun a des responsabilités et un rôle différents au sein du groupe ».

L'activité intitulée *Comprendre les catastrophes régionales* est liée aux objectifs du cours de sciences consistant à « décrire l'évolution des milieux naturels et l'impact des événements naturels et de l'action des hommes sur les ressources », ainsi qu'aux objectifs du cours d'anglais visant à « acquérir, choisir et utiliser les sources d'information, ainsi que les méthodes et les stratégies permettant de découvrir, de former et d'exprimer des idées » (ibid. 15-20).

Le *Guide de l'enseignant* énumère brièvement les pistes pouvant permettre d'intégrer la sensibilisation aux catastrophes dans les domaines d'enseignement suivants : technologie et technologies de l'information et de la communication, technologies alimentaires, arts, mathématiques et langues étrangères (ibid. 50).

Pédagogie

L'apprentissage par la recherche d'informations est une approche qui convient parfaitement au projet WTPS. « La

Section 10. Études de cas

Cas 18 : Nouvelle-Zélande

sensibilisation aux catastrophes offre un terrain pédagogique propice à l'apprentissage par la recherche d'informations, car elle donne aux élèves la possibilité d'acquérir leurs connaissances tout en communiquant avec leur entourage, en décortiquant les réponses apportées à leurs questions et en réfléchissant à ce qu'ils ont appris » (ibid. 14).

Le programme comporte un assemblage éclectique d'activités d'apprentissage interactives et socio-affectives, y compris les activités suivantes :

- Interpréter (en classe ou en groupe) des images représentant des catastrophes
- Élaborer en groupes de deux élèves des diagrammes de Venn représentant les points communs et les différences entre deux types de catastrophes
- Interpréter des histoires relatant des catastrophes passées et rédiger des contes racontant des catastrophes imaginaires au présent
- Préparer des affiches sur les catastrophes
- Passer en revue les plans d'urgence en vigueur à l'école (activité collective), réfléchir à leur possible amélioration, rédiger des fiches récapitulant les procédures d'urgence en fonction des différents bâtiments de l'école
- Réfléchir aux équipements d'urgence qu'il faut avoir à la maison
- Discuter de la marche à suivre en cas de scénarios imprévus en répondant à des questions commençant par : *Et si... ?*
- Utiliser la procédure interactive d'apprentissage « Réfléchir, comparer, partager » pour discuter des suites possibles d'une catastrophe
- Remplir deux tableaux à deux colonnes : « Ceux qui peuvent nous secourir » et « Ce qu'ils peuvent faire »

- Préparer et présenter à la classe des exposés de groupe étudiant les conséquences d'une éventuelle catastrophes en utilisant plusieurs médias
- Interroger les habitants du voisinage et les membres des services d'urgence invités en classe
- Cartographier les risques existant à l'école et dans les environs
- Étudier les émotions et sentiments éprouvés par les personnages d'histoires relatant des catastrophes et utiliser des marionnettes pour exprimer ce que les élèves pourraient ressentir après une catastrophe
- Réfléchir aux sentiments qu'éprouvent les personnes impliquées dans un scénario catastrophes (ibid. 19-46).

Évaluation des élèves

Le *Guide de l'enseignant* du projet WTPS recommande l'emploi de « techniques d'évaluation formative pour modeler les interactions entre enseignants et élèves et pour nourrir la programmation des cours » (ibid. 14).

Les plans de cours aux niveaux élémentaire, intermédiaire et supérieur contiennent des critères d'évaluation qui peuvent servir à des évaluations formatives ou sommatives. Des modèles de formulaires – individuels ou par paires – d'évaluation des élèves sont fournis, de même que des conseils sur l'intégration d'une évaluation dirigée par l'enseignant à un programme d'apprentissage (ibid. 47-8).

Une enquête menée auprès des enseignants qui ont utilisé le projet WTPS n'a révélé que très peu d'exemples d'évaluation formelle de l'apprentissage des élèves (Johnson, 2011, 28), même si de nombreux participants estimaient que l'évaluation

serait aisée à conduire par des méthodes telles que l'observation comportementale (y compris l'application collective des connaissances acquises), l'auto-évaluation des élèves, ainsi que l'évaluation par les pairs, au moyen de jeux de rôle ou encore d'exposés (ibid. 30-1).

Formation et orientation professionnelle des enseignants

Le ministère de la Défense civile et de la Gestion des crises a organisé une quinzaine d'ateliers pédagogiques dans différentes régions pour présenter le projet *WTPS* aux proviseurs et aux enseignants lors de son lancement en 2006. Plus de 700 éducateurs y ont participé (ibid. 6). Depuis, le soutien aux enseignants s'est limité aux éléments contenus dans le *Guide de l'enseignant* dudit projet (MCDEM, 2009).

L'enquête conduite par Johnson en 2011 sur la mise en œuvre du projet *WTPS* révèle que les enseignants s'interrogent sur la réponse à apporter aux sentiments, aux peurs et à l'émotivité des élèves face aux catastrophes naturelles. Certains enseignants n'ont reçu aucune formation en la matière. [Seuls quelques-uns ont reconnu s'être servis de la rubrique « Sentiments et émotions » du projet *WTPS*.] Plusieurs ont également relevé la dispersion à travers le pays de familles, d'enfants et parfois d'enseignants, suite au séisme de Christchurch en 2011. Certains enseignants estiment que la sensibilisation aux catastrophes peut constituer une expérience bouleversante pour les personnes qui ont survécu à celle de 2011. L'évaluation pose d'ailleurs la question : comment les enseignants doivent-ils aborder l'enseignement de la réduction des risques de catastrophes dans les cas où une catastrophe s'est effectivement produite ? – une question intimement liée à celle de la formation (Johnson, 2011, 21, 22, 47).

Après Christchurch, la nécessité de revoir le dispositif néo-zélandais de formation des enseignants à la sensibilisation aux catastrophes s'est clairement manifesté, particulièrement pour ce qui concerne les questions socio-affectives.

Résultats pédagogiques et compétences acquises

Le *Guide de l'enseignant* du projet *WTPS* (MCDEM, 2009, 13) dresse la liste des compétences essentielles dont les élèves ont besoin pour « vivre, apprendre, travailler et devenir des membres actifs de leur communauté » : penser ; utiliser les textes et symboles linguistiques ; se contrôler ; interagir avec les autres ; participer et communiquer. L'établissement d'un « lien étroit » entre apprendre à connaître les catastrophes et se contrôler est jugé prioritaire.

Les résultats pédagogiques fixés dans le projet *WTPS* correspondent, à chaque niveau, aux objectifs fixés par le programme scolaire national de la Nouvelle-Zélande dans les disciplines suivantes (comme le montrent les exemples précités) : éducation physique et santé, sciences sociales, sciences et anglais. Il n'existe pas de liste de résultats pédagogiques codifiés en matière de sensibilisation aux catastrophes.

Conception, planification et mise en œuvre des politiques

Le projet *WTPS* découle de la *Stratégie nationale 2003-2008 pour l'éducation publique* du MCDEM et de son *Cadre stratégique 2006-2015* pour le programme national d'éducation publique en matière de défense civile et de gestion des crises. En 2004, un groupe de travail sur « la défense civile et la gestion des crises à l'école » a été constitué. Il a d'abord procédé à l'analyse des documents pédagogiques publics du

Section 10. Études de cas

Cas 18 : Nouvelle-Zélande

MCDEM et enquêté auprès des enseignants, ce qui l'a conduit à effectuer une première découverte d'importance : l'absence de lien direct avec le programme national. Il a ensuite « élaboré et diffusé dans les écoles une série de documents relatifs à l'ensemble des risques », en choisissant de « créer une série propre à l'enseignement de la défense civile et de la gestion des crises qui établirait définitivement le cadre général des futures générations de documents pédagogiques en la matière ». En 2005, le MCDEM a confié cette tâche à Educating NZ. Ce cabinet de consultants s'est attelé à la tâche après avoir recueilli des données et des idées auprès de groupes de réflexion composés d'enseignants, d'élèves et de fonctionnaires du MCDEM (Johnson, 2011, 5).

La première édition du projet *What's the Plan Stan?* a été lancée en 2006. Le MCDEM en a distribué des copies dans toutes les écoles primaires et intermédiaires, et a mis en œuvre le programme de formation d'enseignants et de proviseurs précédemment mentionné.

Le projet WTPS a été amélioré en 2007 et a pris sa forme actuelle en 2009, non sans avoir intégré les informations relayées par des groupes de réflexion constitués d'enseignants et de membres du personnel chargé de la défense civile sur les points à affiner et la conformité au programme national (ibid.).

Le MCDEM n'a pas évalué le degré d'utilisation et d'efficacité de ce projet (ibid. 4, 49). Néanmoins, l'étude menée par Johnson sur sa mise en œuvre (ibid.) montre bien que les enseignants n'ont fait qu'un usage très partiel, ce que confirment les propos tenus par le directeur de la défense civile et de la gestion des crises lors de la présentation de ladite étude : « la principale nouvelle pour le pays est que nous disposons d'un excellent document pédagogique que trop d'écoles n'utilisent pas » (MCDEM, 2011, 1). Les travaux des groupes de réflexion constitués en 2011 de 49

enseignants, proviseurs et directeurs volontaires représentant 31 écoles de zones rurales, urbaines et suburbaines situées dans les deux îles du pays (ainsi que des enquêtes réalisées en ligne et en personne avec certains d'entre eux) ont permis à Johnson de formuler les constats suivants :

Environ la moitié des participants aux groupes de réflexion n'avaient jamais entendu parler du projet WTPS avant de recevoir leur invitation à participer à l'étude (Johnson, 2011, 13). La plupart des participants qui avaient déjà utilisé le projet WTPS depuis son lancement en 2006 ne l'avaient fait qu'une seule fois (ibid. 15). À chaque fois, le taux d'utilisation a nettement décliné peu de temps après les lancements successifs du programme en 2006 et en 2009 (ibid. 38).

Selon Johnson, le ministère de l'Éducation doit abandonner son rôle passif de sanction pour adopter une attitude plus proactive en matière de programmes de préparation aux catastrophes.

Si le MCDEM et les groupes de défense civile et de gestion des crises ont consenti d'inlassables efforts pour travailler en lien direct avec les écoles en matière de défense civile, le ministère de l'Éducation demeure l'autorité nationale vers laquelle se tournent les enseignants, les directions d'écoles et les conseils d'administration pour obtenir des informations et des directives. Dès lors, même si la préparation et la sensibilisation des enfants et de leurs familles aux catastrophes est une priorité de la nation tout entière – et non pas du seul MCDEM – il est impératif que le ministère de l'Éducation endosse un rôle primordial pour soutenir la préparation aux catastrophes dans les écoles (ibid. 47). Johnson en tire les conclusions suivantes :

Le MCDEM et le ministère de l'Éducation doivent renforcer leur coordination et la cohérence de leurs messages en matière d'éducation et de préparation

des enfants aux catastrophes, surtout après une catastrophe de l'ampleur du séisme qui a frappé Christchurch – une situation qui incite les éducateurs à utiliser des informations provenant de sources en lesquelles ils ont confiance (ibid).

Le ministère de l'Éducation doit adopter une démarche plus proactive et plus visible en matière de RRC afin de diffuser davantage le programme WTPS, estime Johnson, surtout si d'autres mesures sont prises en parallèle. Il est temps que ce ministère surmonte sa réticence à recourir à un programme dont il n'est pas lui-même à l'origine.

Johnson propose qu'une stratégie fondée sur les résultats soit élaborée et mise en œuvre à l'échelle nationale : « Le MCDEM doit déterminer les résultats attendus de l'éducation et de la préparation aux catastrophes dans les écoles, et les stratégies à appliquer pour y parvenir tout en tenant dûment compte de la sensibilité des enfants » (ibid. 49). Voilà qui contribuerait à remédier à l'approche fragmentée de la RRC dans les écoles, et à l'emploi sporadique des outils disponibles par les enseignants (ibid. 45).

Johnson recommande également qu'il soit mis un terme à la compétition entre le programme WTPS et d'autres initiatives interdisciplinaires plus anciennes et mieux soutenues en matière de compétences de la vie courante (prévention des incendies, sécurité routière, lutte contre le harcèlement et les mauvais traitements) (ibid. 20, 46). À cet égard, le programme WTPS gagnerait à intégrer davantage d'éléments liés à ces compétences.

Elle note par ailleurs que les enseignants rencontrés partagent un souhait commun : que chaque école désigne un coordonnateur des questions de RRC – qu'il s'agisse du proviseur, du proviseur adjoint, d'un expert ou d'un enseignant (ibid. 32).

« À l'heure actuelle, conclut Johnson (ibid. 46), il arrive que les enfants scolarisés en Nouvelle-Zélande achèvent leur cursus primaire et intermédiaire sans avoir jamais assisté à un cours de préparation aux catastrophes. Si les connaissances des élèves en la matière sont une priorité nationale, il faut adopter une stratégie leur permettant d'y être régulièrement exposés au cours de leur enfance, à l'école comme à la maison et dans les activités extrascolaires ».

Références

- Johnson, V.A. (2011). *Disaster Preparedness Education in Schools: Recommendations for New Zealand and the United States*. Fulbright New Zealand.
http://www.fulbright.org.nz/voices/axford'2011_johnson.html
- Ministère de la Défense civile et de la Gestion des crises. (2011). *Lessons for United States and New Zealand from Kiwi Schools Teaching about Disasters*. Wellington: MCDEM.
- Ministère de la Défense civile et de la Gestion des crises. (2009). *What's the Plan Stan?: Teachers' Guide*.
<http://www.whatstheplanstan.govt.nz/teacher.html#teachersguide>

Section 10. Études de cas

Cas 19 : Îles Vierges britanniques (Cas synoptique)

Aperçu

Les Îles Vierges britanniques ont récemment commencé à intégrer la RRC aux programmes scolaires en

encourageant les instances concernées à allier théorie et pratique pour que les élèves reçoivent un enseignement complet en la matière.

En adoptant le Cadre stratégique global de programmation de la gestion des risques pour 2009-2013, le Département de la gestion des risques (DDM) s'est engagé à « favoriser l'introduction ciblée de connaissances relatives à la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires à tous les niveaux » (DDM, 2009, 20).

À ce jour, la RRC n'a pourtant été intégrée qu'au programme de sciences sociales de sixième année (école primaire) pour l'année scolaire 2011-2012, à l'initiative du Département de l'éducation – une mesure qui devrait être rapidement pérennisée.⁹⁰

L'introduction de la RRC dans les programmes scolaires, décidée puis mise en œuvre à partir de janvier 2011, n'a donc qu'une ancienneté d'une année scolaire. Dans la section de leur programme intitulée « Gens, lieux et milieux », les élèves doivent accomplir les exercices suivants :

- Déceler les modifications des paysages dues aux éléments naturels (*vent, pluie, glissements de terrain, ouragans, séismes, activités volcaniques*)
- Déterminer les pratiques néfastes pour l'environnement et les paysages
- Dresser l'inventaire des types de pollution (eau, sols, air)
- Réfléchir aux mesures à prendre pour limiter ou éliminer ces pollutions
- Distinguer entre les notions de « temps » et de « climat »
- Enumérer les conditions climatiques qui affectent les activités humaines aux Îles Vierges britanniques et dans les Caraïbes

De son côté, le Département de la gestion des catastrophes a mis au point une palette d'outils utilisables en classe comme à la maison :

- *Inondations : livre d'activités de préparation aux catastrophes* pour les classes primaires de troisième et quatrième années ; il s'agit d'un livre informatif et soigné qui propose aux enfants des activités (puzzles, mots croisés) visant à consolider leurs connaissances (DDM, non daté, a)
- *Tout bouge autour de moi : livre d'activités de préparation aux catastrophes* pour les enfants âgés de 8 à 10 ans sur les séismes ; également bien fait et très informatif, ce livre contient des puzzles et des questionnaires (DDM, non daté, b)
- *Les aventures d'Alex et Jasmine*, une série de bandes dessinées pour l'école et la maison qui alerte les enfants âgés de 3 à 5 ans sur les risques et la préparation aux catastrophes, et qui contient des exercices et des activités (DDM, non daté, c)
- *Livre d'activités sur les risques géologiques* : à l'intention des classes de quatrième année, ce livre couvre les glissements de terrain, les séismes, les volcans et les tsunamis en proposant des puzzles et autres activités simples (DDM, 2006)
- *Risques géologiques : ce qu'il faut savoir ! Guide pour l'école secondaire* : ce livre illustré et magnifiquement présenté comporte une abondance de détails sur la géologie, ainsi que des exercices. Il s'agit d'un « outil innovant et interactif de préparation aux catastrophes », quoique son caractère interactif se limite à devoir répondre à des questions (DDM, 2008).

⁹⁰ Sheniah Armstrong-Davies, Responsable de la préparation et de la planification, Département de la gestion des catastrophes, Îles Vierges britanniques, à Fumiyo Kagawa, le 4 novembre 2011.

Atelier sur les changements climatiques et le développement durable dans les Îles Vierges britanniques.



© UNESCO/Julia Heiss

De surcroît, le Département de la gestion des catastrophes a conçu une série d'affiches pédagogiques.

En 2008, le Département a également organisé un « programme estival d'exploration » destiné à des élèves d'écoles secondaires âgés de 12 à 17 ans, et censé éveiller leur intérêt pour la RRC. Des activités de sécurité face aux risques et des excursions géologiques étaient prévues pour explorer les différents risques auxquelles sont confrontées les Îles Vierges britanniques.⁹¹

Les informations disponibles semblent indiquer que les différentes instances gouvernementales coopèrent peu en matière de réduction des risques de catastrophes.

Le programme de sciences sociales aborde bien les causes et les effets des catastrophes, mais délaisse les aspects pratiques de préparation, de prévention et d'atténuation des catastrophes que le Département de gestion des catastrophes aurait dû soulever.

Les documents produits par le Département, pourtant très bien présentés, n'ont manifestement pas bénéficié de l'expertise pédagogique et de la conception d'outils d'apprentissage interactifs que le Département de l'éducation aurait pu fournir. Le niveau d'emploi de ces différents documents dans les programmes est mal connu.

Références

- Département de la gestion des catastrophes (DDM). (2009). *Comprehensive Disaster Management Strategy and Programming Framework 2009-2013*. Tortola VI, DDM. <http://www.bviddm.com/document-center/VI%20CDM%20Strategy%202009-2013%20Final.pdf>
- Département de la gestion des catastrophes (DDM). (non daté, a). *Floods: Disaster Preparedness Activity Book*. Tortola VI, DDM. <http://www.bviddm.com/document-center/Floods%20Activity%20Book.pdf>
- Département de la gestion des catastrophes (DDM). (non daté, b). *Shake Rattle and Roll: Disaster Preparedness Activity Book*. Tortola VI: DDM. <http://www.bviddm.com/document-center/Shake%20Activity%20Book.pdf>
- Département de la gestion des catastrophes (DDM). (non daté, c). *Alex and Jasmine's Disaster Preparedness Activity Book*. Tortola VI, DDM. <http://www.bviddm.com/document-center/Alex%20and%20Jasmine%20Activity%20Book.pdf>
- Département de la gestion des catastrophes (DDM). (2006). *Geological Hazards Activity Book*. Tortola VI, DDM. <http://www.bviddm.com/document-center/geological%20hazards%20handbook.pdf>
- Département de la gestion des catastrophes (DDM). (2008). *Geological Hazards: What You Should Know A Handbook for Secondary Schools*. Tortola VI, DDM. <http://www.bviddm.com/document-center/Geological%20Hazards%20Handbook%20revised.pdf>

91 Sheniah Armstrong-Davies à Fumiyo Kagawa, 18 octobre 2011.

Section 10. Études de cas

Cas 20 : Chili (Cas synoptique)

Aperçu

Le Chili, en proie à d'innombrables risques naturels, a adopté une méthode d'intégration transversale de la RRC dans les programmes scolaires. Cette stratégie

a pour seule référence une note ministérielle envoyée aux écoles, et il n'existe aucun mécanisme de suivi et de renforcement des capacités.

Le *Plan global de sécurité à l'école* a été conçu par l'agence nationale compétente comme outil méthodologique destiné à aider les écoles à se préparer à une éventuelle évacuation et à renforcer la sécurité de la communauté scolaire. Il vise notamment à développer la culture de la prévention. Plus de 2 000 enseignants ont été formés à la mise en œuvre de ce plan diffusé dans la plupart des écoles, mais l'insuffisance des crédits empêche de généraliser cette formation et de conduire les activités de suivi qui devraient en découler.

Le ministère de l'Éducation a procédé à une analyse du programme national pour sélectionner les disciplines dans lesquelles la RRC peut être introduite de manière transversale. Un document a été rédigé à l'intention des écoles, mais aucune autre mesure de renforcement des capacités n'a été prise à ce jour, qu'il s'agisse de la formation initiale des enseignants ou de la RRC en général.

Un site Internet⁹² destiné aux enfants contient des documents sur la sécurité à l'école ainsi que de brèves explications concernant les différents types de catastrophes et le comportement à adopter selon la situation (séisme, tsunami, éruption volcanique, inondation, feu de forêt et glissement de terrain).

Plusieurs projets financés par des agences internationales de coopération favorisent la prise en compte de la RRC à une échelle expérimentale, mais les responsables politiques ne se sont pas encore engagés à financer la promotion et la diffusion des bonnes pratiques.

⁹² <http://www.onemi.cl/onemieduca>

Un garçon sur la place centrale de la ville de San Pedro de Atacama, au Chili.



© UNICEF/NYHQ/1994-1356/Wichenberger

Références

2007 Seguridad Escolar - CURRÍCULUM Y TEMAS SOCIALES. Cómo trabajar la Seguridad Escolar a través de los Objetivos Fundamentales Transversales en los planes y programas del MINEDUC.

http://www.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/CR_Articulos/Mapeo_Curricular_Seguridad_Escolar.pdf

Section 10. Études de cas

Cas 21 : Costa Rica

Aperçu

Au Costa Rica, la RRC n'est intégrée qu'à un faible nombre de disciplines en tant que telles, mais est diffusée de

manière transversale au titre de l'enseignement relatif aux catastrophes.

Présentation

Le Costa Rica a commencé à développer des mécanismes d'éducation à la RRC dès la fin des années 1980. En 1987, le ministère de l'Éducation a lancé le Programme éducatif sur les situations d'urgence, qui visait notamment à proposer aux enseignants et aux élèves des outils pédagogiques sur les catastrophes, et à développer l'apprentissage coordonné des gestes de première urgence et des plans d'évacuation en cas de séisme ou d'incendie. En 1991, l'enseignement relatif aux catastrophes a fait son entrée dans les programmes d'études sociales et scientifiques à l'école primaire, avant son extension aux écoles secondaires en 1993 (Ministerio de Educación Pública et. al, 2000, 8).

Élaboration et harmonisation des programmes

En 2000, le Conseil de l'éducation a désigné l'éducation environnementale comme thème d'enseignement transversal, et fait de la prévention et de l'atténuation des risques de catastrophes l'un de ses principaux sujets. En clair, la prévention des catastrophes est désormais enseignée dans le cadre du programme de sciences entre la première et la troisième année, puis dans le cadre du programme d'études sociales de la quatrième à la neuvième année. Cela n'empêche pas la RRC d'apparaître également dans d'autres disciplines, comme le montrent les exemples présentés dans le tableau ci-après.⁹³

Parallèlement, dans le cadre de la Stratégie nationale d'éducation environnementale, la deuxième semaine d'octobre a été désignée Semaine nationale annuelle de l'éducation à la réduction des risques de catastrophes : c'est l'occasion de multiplier les activités pédagogiques susceptibles de promouvoir une véritable culture de la prévention (Monge, 2005).

Tableau 10. La RRC dans les programmes scolaires au Costa Rica : quelques exemples

Année scolaire	Discipline	Activité de RRC
1	Sciences	Élaboration d'une liste illustrée de zones inondables ou sujettes aux glissements de terrain. Conception de mesures de prévention face aux risques liés aux saisons sèches et humides.
2	Espagnol	Exploration des mots relatifs à la prévention des risques et classement par champs lexicaux.
4	Sciences sociales	Prise de conscience de la vulnérabilité du Costa Rica face aux séismes. Élaboration collective de plans de gestion des risques.
6	Espagnol	Analyse et rédaction d'informations liées aux catastrophes à partir de sources recueillies à la radio, à la télévision et sur Internet.
7	Éducation civique	Recherches conduites par les élèves au moyen d'entretiens avec leur pairs, leurs familles et leur entourage sur les différences de perception des risques et de la vulnérabilité. Cartographie des risques affectant la région.

⁹³ <http://www.educatico.ed.cr/ProgramProgrammeasdeEstudio/Forms/AllItems.aspx>

Une école dans une réserve indienne Guyami, au Costa Rica.



© UNESCO/Johnny Esquivel Tenorio

Pédagogie

L'introduction de la gestion des risques dans les programmes scolaires a pris les formes suivantes (DIPECHO, 2008, 16) :

- Campagnes de sensibilisation des enseignants et des élèves à la prévention des catastrophes et à la réduction des risques.
- Dessins, exercices d'écriture, concours de chant et de poésie autour de la RRC.
- Cartographie des zones à risque et des régions vulnérables.
- Élaboration de plans de réduction des risques.
- Conceptions d'affiches murales comportant des recommandations en matière de RRC.
- Élaboration de plans d'évacuation.

Le Département des technologies de l'éducation du ministère de l'Éducation publique a lancé un programme intitulé *Desastres No No (Non aux catastrophes !)*.⁹⁴ Il s'agit d'un portail pédagogique interactif sur la prévention des catastrophes, qui s'adresse aux élèves de classes primaires allant de la quatrième à la sixième année. Il contient des jeux en ligne qui expliquent le sens des principales notions associées à la RRC, présente les différents types de menaces (tornades, tsunamis, inondations, séismes, éruptions volcaniques, glissements de terrain, orages, foudre, menaces technologiques) recense les principales mesures à prendre avant, pendant et après une situation d'urgence, et contient un outil d'évaluation des connaissances. Ce site comporte également un lien vers un guide de l'enseignant intitulé *Guide d'activités pour l'enseignement de la prévention des catastrophes de la quatrième à la sixième années* (Jimenez et. al. 2008).

Évaluation des élèves

Aucune donnée n'a pu être recueillie.

Formation et orientation professionnelle des enseignants

Le programme DIPECHO (2008) fournit un modèle de formation et d'orientation professionnelle des enseignants costaricains. Il a d'abord été conçu pour améliorer les connaissances sur les tsunamis à Puntarenas, une localité soumise aux glissements de terrain et aux menaces sismiques et hydrométéorologiques. Il recense les bonnes pratiques en matière d'organisation, de formation, de prévention et de réaction aux catastrophes. En tout, 230 enseignants de quatrième, cinquième et sixième années ont été formés à son utilisation ; à leur tour, ils ont pu sensibiliser 4 500 élèves et leur enseigner des stratégies de réaction aux catastrophes. Or, les élèves en ont ensuite parlé dans leurs familles : in fine, le programme a indirectement touché plus de 22 500 personnes. Il a notamment permis de concevoir des outils pédagogiques destinés aux enseignants et aux élèves.

Deux autres guides de l'enseignant (UNESCO, non daté ; Jimenez et al., 2008) existent, mais leur emploi n'a pu être constaté. D'autre part, le Plan national de réduction des risques de catastrophes prévoit la tenue de séminaires, de cours et d'ateliers (voir ci-dessous), mais son état d'avancement n'est pas connu. De même, il prévoit la production d'outils pédagogiques, laquelle semble ne pas avoir commencé, faute de crédits budgétaires disponibles.

94 <http://desastres-no-no.ucr.ac.cr>

Section 10. Études de cas

Cas 21 : Costa Rica

Résultats pédagogiques et compétences acquises

Il ne semble pas exister de liste ou de document recensant les résultats pédagogiques obtenus en matière d'enseignement relatif aux catastrophes.

Conception, planification et mise en œuvre des politiques

Entre 2004 et 2009, le Costa Rica a mis en œuvre un Plan national d'éducation à la réduction des risques de catastrophes (PLANERRYD) pour développer une culture de la prévention. Ce Plan a été appliqué conjointement par le ministère de l'Éducation, les collectivités locales et les établissements scolaires. Il portait sur les points suivants :

- Amélioration des infrastructures scolaires
- Enseignement et formation visant à mettre sur pied des équipes de sécurité à l'école
- Élaboration de programmes comportant des directives pour intégrer l'éducation à la RRC à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur
- Promotion d'une sécurité durable à l'école (Ministerio de Educación Pública et. al, 2000, 3).

L'intégration du Plan national aux programmes scolaires doit prendre la forme suivante :

« La révision des programmes scolaires permettra au Plan national de recenser les sujets et les contenus culturels qui sont en lien direct avec la prévention, l'atténuation, la préparation et la réduction des risques de catastrophes. Le Plan national devra également comporter de nouveaux contenus et prévoir des stratégies méthodologiques pour consolider la modification des programmes » (Ministerio de Educación Pública et. al, 2000, 27).

Le rapport 2007 sur la mise en œuvre au Costa Rica du Cadre d'action de Hyogo confirme l'application du Plan national et note la participation enthousiaste de l'ensemble du monde de l'éducation, les enseignants du primaire ayant reçu une formation en la matière (CNE, 2007, 12).

Références

- Comisión Nacional de Prevención de Riesgos y Atención de Emergencias (CNE). (2007). *Informe de la implementación del marco de acción de Hyogo y las buenas prácticas de la plataforma nacional (Rapport sur la mise en œuvre du Cadre d'action de Hyogo et des bonnes pratiques de la plate-forme nationale)*. San José : CNE.
http://www.preventionweb.net/files/1306_CostaRicalnformedepas2007.pdf
- DIPECHO. (2008). *Sistematización de Mejores Prácticas Educativas para la Gestión del Riesgo en Centroamérica (Application systématique des meilleures pratiques éducatives en matière de gestion des risques en Amérique centrale)*.
- Jimenez, Carmen ; Obando Acuña, Luis Guillermo. (2008). *Guía de actividades sugeridas para mediación pedagógica en prevención de desastres en el segundo ciclo de primaria (Guide d'activités suggérées pour la médiation pédagogique en matière de prévention des catastrophes dans le deuxième cycle de l'enseignement primaire)*. San José : Instituto de Investigaciones en Educación.
- Ministerio de Educación Pública et. Al (2000). *Plan nacional de educación para la reducción del riesgo y los desastres (National Plan national d'éducation pour la réduction des risques de catastrophes)*. San José : Ministerio Educación Pública.
- Monge, G. (2005). *Estrategia Nacional de educación y capacitación para la gestión del riesgo (Stratégie nationale d'éducation et de formation à la gestion des risques)*. San José : CNE.
- UNESCO. (undated). *Hacia una cultura de prevención de desastres. Guía para docentes (Towards a Culture of Disaster Risk Prevention. Guide for Teachers)*. San Jose : RNTC.

Section 10. Études de cas

Cas 22 : Cuba (Cas synoptique)

Aperçu

Cuba aborde la question de la réduction des risques de catastrophes par le biais de l'éducation environnementale introduite dans l'ensemble des programmes scolaires nationaux. À première vue, peu de secteurs

d'enseignement concernent directement la RRC. Toutefois, l'objectif global des programmes est de nourrir une conscience éthique et environnementale en développant une culture de l'atténuation des risques.

Les programmes nationaux cubains ne cessent de progresser depuis 1975-76 en réservant une place croissante à l'enseignement de la protection de la flore, de la faune, de la santé humaine, de l'eau, des sols et de l'atmosphère – entre autres sujets environnementaux – dans les programmes scolaires, les manuels et les directives pédagogiques données aux enseignants.

Entre 1976 et 1981, l'enseignement transversal ou sectoriel de thèmes environnementaux a été intégré à plusieurs disciplines, parallèlement à l'essor d'activités extrascolaires locales liées à la protection de l'environnement.

L'éducation environnementale a mis l'accent sur les initiatives locales favorisant l'adoption de comportements écologiques sensibles et vigilants. La méthode pédagogique se fondait sur la formation des valeurs et l'acquisition de connaissances relatives aux problèmes environnementaux, afin de contribuer à leur résolution et, surtout, à leur prévention.

Entre 1987 et 1991, soucieux que la qualité de l'enseignement reflète les progrès scientifiques, techniques, économiques et sociaux, le ministère de l'Éducation s'est inspiré de nombreuses études et de pratiques en mutation pour remodeler les programmes, les orientations méthodologiques et les manuels utilisés dans les filières d'enseignement général.

C'est ainsi que les sujets d'éducation environnementale ont pu être renouvelés dans les disciplines suivantes : « Le monde dans lequel nous vivons », sciences naturelles, géographie, chimie, biologie, sciences physiques, littérature espagnole, mais aussi histoire et éducation civique, artistique et professionnelle.

L'enseignement de la prévention a servi de socle pédagogique à la prévention et à la réduction des risques de catastrophes.

L'objectif fixé est d'aborder les documents de manière systématique, interdisciplinaire et multidisciplinaire, même si cela n'empêche pas la mise à jour de certains chapitres, de leçons et de plans de cours. Toute l'année, les élèves se familiarisent avec les problèmes environnementaux, leurs causes, leurs conséquences et leurs solutions.

La discipline intitulée « Le monde dans lequel nous vivons » est enseignée à l'école primaire de la première à la quatrième année. Les élèves y apprennent à connaître la nature et à prendre conscience qu'il faut la protéger, au moyen par exemple, d'exercices pratiques leur permettant d'en prendre soin. Pour inculquer l'amour et le respect de la nature aux élèves, les enseignants organisent des sorties de classe et des excursions. En troisième et quatrième années, des brigades de protection de la nature sont créées pour détecter toute activité nuisible susceptible de causer des pollutions ou d'autres dégradations de l'environnement.

En cinquième et sixième années d'école, les cours de sciences de la vie et de la terre abordent diverses questions relatives à l'environnement et à sa dégradation, aux mesures de protection et à ce que les élèves peuvent faire pour contribuer à sa préservation. L'accent est mis sur la réduction de la pollution. D'autres thèmes sont également abordés : la nécessaire préservation des sols, de la faune et de la flore, l'utilisation rationnelle des ressources naturelles, et les transformations anthropiques de la biosphère.

Un garçon sourit avec ses camarades dans la cour de l'école primaire Renato Guitart à La Havane, capitale de Cuba.



© UNICEF/NYHQ1995-0397/Barbour

En sixième année d'école, le cours de géographie cubaine aborde le lien entre la nature et les transformations socio-économiques, la protection et l'utilisation de l'eau douce comme source d'énergie, et la protection de la nature dans différentes régions du pays. L'année suivante, le cours de géographie des continents traite de la nécessité de protéger la faune et la flore de différentes régions, et met l'accent sur l'utilisation rationnelle des ressources pour éviter la pénurie, voire l'extinction des espèces menacées à l'échelle mondiale. Les cours de géographie physique générale et de géographie cubaine enseignés en huitième année et ceux de géographie économique générale et de géographie cubaine enseignés en neuvième année abordent les conséquences néfastes des pollutions et de l'érosion, ainsi que la protection et la préservation des paysages et les mesures destinées à préserver l'équilibre écologique. En classe de géographie générale, les élèves de dixième année accordent une attention approfondie aux interactions entre nature et société, en étudiant les processus néfastes pour l'environnement tels que les pollutions pétrolières et les pesticides, la dégradation de la couche d'ozone, l'inversion thermique, la pollution aérienne et l'érosion. Ce cours comprend également l'étude des zones protégées, des parcs nationaux, des réserves de biosphère, des refuges animaliers et autres.

Les manuels de littérature espagnole comprennent des extraits de textes relatifs aux questions environnementales, à la préparation aux catastrophes et à la gestion des risques.

En septième année, le cours de biologie présente les plantes comme un élément essentiel pour l'environnement et la vie humaine. Y sont citées des plantes à haute valeur économique, médicinale, décorative, scientifique et technique, ainsi que des

plantes endémiques et des espèces menacées. En huitième année, c'est le rôle que joue la faune dans la nature et pour la vie humaine qui est enseigné, de même que les dégradations anthropiques de l'environnement qui menacent et détruisent certaines espèces animales. Des mesures de protection de la faune sont également étudiées.

En neuvième année, le cours de biologie aborde la question de la pollution et de ses conséquences écologiques, de son impact sanitaire et des mesures à prendre pour préserver la santé humaine et se prémunir contre les maladies et les épidémies. En onzième et douzième années, le cours de biologie approfondit l'étude des questions écologiques en abordant les sujets suivants : biosphère, milieux et niches écologiques, communautés, populations et chaînes alimentaires, diversité des écosystèmes cubains et divers moyens de protéger la biosphère.

Le cours de chimie traite du réchauffement climatique, de la pollution de l'air et de la dégradation de la couche d'ozone, des pluies acides et d'autres questions essentielles à l'atténuation des catastrophes. De nouveaux outils pédagogiques ont été conçus pour relier et appliquer à la vie, en particulier aux questions de contamination, de dépollution et de protection de l'environnement, les connaissances en chimie.

D'autres disciplines enseignées au lycée abordent les problèmes environnementaux : le cours de sciences physiques de neuvième année traite des centrales électronucléaires et examine en détail les mécanismes de sécurité et les énergies alternatives susceptibles d'éviter que ne se produisent des catastrophes écologiques.

Section 10. Études de cas

Cas 22 : Cuba (Cas synoptique)

L'étude de l'évolution des programmes à Cuba révèle que l'éducation environnementale, autrefois académique et cloisonnée dans tel ou tel champ disciplinaire, est désormais un enseignement interdisciplinaire qui privilégie la relation entre nature et société, ainsi que les conséquences sociales, économiques et culturelles des risques environnementaux et l'engagement actif des élèves.

De 1980 à 1990, le Gouvernement cubain a travaillé de concert avec le Programme national pour la protection de l'environnement afin de résoudre les questions écologiques et d'assurer leur enseignement, mais aussi pour lier les principaux documents régissant la vie politique, économique et sociale de la nation au secteur de l'éducation.

Il a été recommandé au ministère de l'Éducation d'approfondir et d'améliorer la présence de l'éducation environnementale au sein des programmes nationaux – objectif qui est alors devenu prioritaire. Des groupes d'experts issus d'instituts supérieurs de sciences pédagogiques et de bureaux municipaux et provinciaux de l'éducation (appuyés par des experts du ministère des Sciences, des Technologies et de l'Environnement) se sont constitués pour élaborer des directives à l'intention des enseignants et des orientations pour les manuels scolaires. Les nouveaux programmes et manuels ont été validés et mis en pratique de 1987 à 1991 (Programme national pour la protection de l'environnement, 1993).

De nombreux séminaires et ateliers, organisés en commissions, ont été tenus pour prendre en compte cette nouvelle dimension environnementale de l'enseignement. Les programmes et les outils pédagogiques ont été examinés à la lumière des

expériences d'autres pays. Une telle méthode se justifiait ainsi : le changement en cours ne consistait pas seulement à introduire les questions environnementales dans tel ou tel enseignement, mais à créer une véritable cohérence entre des disciplines complémentaires et à assurer la fluidité du lien entre les programmes de chaque classe, de chaque niveau, de chaque cycle d'enseignement. Et de fait, l'éducation environnementale a connu une amélioration de sa prise en compte dans le système éducatif national, même si toutes les possibilités interdisciplinaires, multidisciplinaires et transdisciplinaires envisagées par le programme n'ont pas encore été épuisées.

Le programme scolaire contient une discipline qui aborde particulièrement la prévention des catastrophes et la gestion des risques : la défense civile, enseignée en troisième et cinquième années à l'école primaire, puis en huitième année à l'école secondaire et, au lycée, en onzième année.

Entre 2008 et 2011, de nouveaux contenus d'enseignement et des activités extrascolaires ont été proposés sans que le programme général ne soit modifié, comme l'illustre le *tableau n° 11*.

Les objectifs et les prévisions pour la période 2011-2015 concernent l'introduction complète de l'éducation au développement durable à tous les niveaux scolaires, le développement de l'enseignement des changements climatiques (conformément au Programme national sur les changements climatiques) et la mise à jour constante de la stratégie nationale d'éducation environnementale pour tenir compte des risques nouveaux (ministère des Sciences, des Technologies et de l'Environnement).

Tableau 11. Évolution des programmes scolaires et des activités extrascolaires à Cuba entre 2008 et 2011

<p>Sur les changements climatiques</p>	<p>Les élèves, les enseignants, les professeurs, les éducateurs, les familles, les communautés et l'ensemble de la société cubaine se familiarisent peu à peu avec les notions de protection de l'environnement et de changements climatiques en étoffant leurs connaissances théoriques et pratiques grâce aux programmes d'enseignement, aux cours sur les règles de comportement à adopter, à divers moyens d'enseignement formel et non formel et à d'autres activités.</p> <p>L'éducation et la culture environnementales sont également encouragées à l'échelle provinciale, mais de nouveaux objectifs doivent être fixés pour tenir compte de l'accélération des changements climatiques.</p>
<p>Sur la biodiversité</p>	<p>Les élèves, les enseignants, les professeurs, les éducateurs, les familles, les communautés et l'ensemble de la société cubaine s'impliquent peu à peu dans des activités pratiques conduites dans le cadre des travaux du « Système des zones protégées ». Les conséquences de ce projet éducatif peuvent notamment être mesurées à l'aune des procédures locales de formation et de qualification.</p> <p>Parmi les mesures qu'elles prennent aux niveaux du Conseil du Peuple, des municipalités et des autorités locales, les organisations gouvernementales et non gouvernementales cherchent à répandre l'usage de bonnes pratiques. Ces activités ont profité à la protection de la flore, de la faune, de la biodiversité et du patrimoine naturel, en fonction des différentes catégories concernées par le dispositif cubain de préservation et de gestion.</p>
<p>Sur la préparation et la prévention des catastrophes</p>	<p>Les élèves, les enseignants et les adultes étoffent leurs connaissances des problèmes environnementaux locaux, de leurs causes et de leurs effets, ainsi que des solutions alternatives. Des activités de prévention et de préparation aux catastrophes sont organisées.</p> <p>Des campagnes pédagogiques et des activités liées au développement durable sensibilisent la communauté éducative (filles et garçons, adolescents, jeunes, enseignants et professeurs). La population participe à l'amélioration et à la protection de l'environnement, mais aussi à la prévention des catastrophes, et affine ses capacités de réaction à de tels événements.</p> <p>Les écoles cubaines parrainées par l'UNESCO cartographient les risques et élaborent des plans d'évacuation en cas de catastrophes.</p>

(Division des sciences et technologies du ministère de l'Éducation, 2011)

Section 10. Études de cas

Cas 22 : Cuba (Cas synoptique)

Références

MINED. (1987-2011). *Programas, orientaciones metodológicas, libros de texto y cuadernos de actividades de la Educación General en Cuba*. (Programmes, principes méthodologiques, manuels scolaires et cahiers d'activités pour l'enseignement général à Cuba en vigueur depuis 1987). La Havane, Cuba : ministère de l'Éducation.

Valdés, O, MINED. (1992, 1997 y 2000). *Programas y trabajos presentados en los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental. GUADALAJARA Y CARACAS*. (Programmes et travaux présentés dans le cadre des Congrès ibéro-américains sur l'éducation relative à l'environnement à Guadalajara et Caracas).

Centro de Información para la Educación del MINED. (1986-2001). *Trabajos, disertaciones e informes emitidos a los Congresos Internacionales de Pedagogía. Habana, Cuba*. (Travaux, dissertations et rapports présentés aux Congrès internationaux de pédagogie). La Havane, Cuba : Centre d'information pour l'éducation du ministère de l'Éducation.

Valdés, O, Instituto Central para Ciencias Pedagógicas, MINED. (1996). *La educación ambiental en el proceso docente educativo en las montañas de Cuba. Doctorado en Ciencias Pedagógicas EN LA especialidad Educación Ambiental. Habana, Cuba*. (L'éducation relative à l'environnement dans le processus enseignement-apprentissage dans les zones montagneuses de Cuba – Thèse de doctorat en sciences pédagogiques dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement). La Havane, Cuba : Institut central pour les sciences pédagogiques, ministère de l'Éducation.

Valdés, O, (2011). *Dirección de Ciencia y Técnica del MINED. Cuestionario de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre el trabajo del sector de la educación para Desarrollo Sostenible. Habana, Cuba*. (Questionnaire de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sur l'action du secteur de l'éducation en vue du développement durable). La Havane, Cuba : Département des sciences et des technologies du ministère de l'Éducation.

Des écoliers jouent aux dominos à l'école rurale Isabel Rubio de la communauté de La Guasasa, dans la province cubaine de Pinar del Rio.



Section 10. Études de cas

Cas 23 : Nicaragua

Aperçu

Le Nicaragua a adopté une approche transversale de la RRC tout en l'intégrant à l'enseignement de certaines disciplines.

Présentation

Le Nicaragua est en proie à une forte activité sismique en raison de sa proximité géographique avec une zone de contact entre deux plaques tectoniques, et de la présence sur son territoire de nombreux volcans en activité. Il se trouve également sur l'itinéraire des ouragans tropicaux qui se forment dans l'océan Atlantique. Ces conditions font du Nicaragua l'un des pays les plus exposés aux phénomènes naturels, et l'ont incité à mettre au point un cadre juridique général des politiques de prévention et de réduction des risques de catastrophes.

Élaboration et harmonisation des programmes

Les programmes d'éducation de base et d'enseignement pour adultes comprennent un module de gestion des risques. Le ministère de l'Éducation publie des guides de l'enseignant et des manuels scolaires dans lesquels la RRC est abordée de manière transversale par-delà les disciplines, et qui font de la prévention et de la sécurité à l'école une priorité (voir Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, non daté, a, b, c, d, e, f, g, h).

La gestion des risques fait également partie des programmes d'enseignement dans plusieurs disciplines, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 12. Gestion des risques dans le programme scolaire national du Nicaragua

	Année	Discipline
Primaire	1 et 2	Langue
	3 et 4	Sciences naturelles
	5 et 6	Environnement et ressources naturelles
Secondaire	7 à 10	Éducation civique et géographie

(DIPECHO, 2008, 18)

Pédagogie

Les manuels scolaires contiennent des informations de base et à jour sur la gestion des risques, ainsi que des nouvelles, des dessins, des lectures et des activités qui facilitent l'apprentissage à l'école, à la maison et au sein de la communauté. L'approche pédagogique participative privilégie le recours aux expériences acquises par les élèves eux-mêmes et vise à guider leur comportement tout en encourageant le développement général d'une culture de la prévention. Il est recommandé d'employer des méthodes d'apprentissage actif, qu'il s'agisse de réflexions individuelles ou collectives, d'études de cas, de recherches dans les documents écrits disponibles ou de la rédaction d'histoires fictives (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, non daté, a, c, e, g).

Une petite fille sourit devant un robinet d'eau destiné à des familles déplacées dans la ville de Palacaguina, à 105 kilomètres au nord de Managua, capitale du Nicaragua.



© UNICEF/NYHQ/1998-0678/Balaguer

Évaluation des élèves

L'évaluation du programme pédagogique de gestion des risques est de nature éminemment qualitative. L'enseignant doit observer et noter les capacités des élèves à analyser l'information ainsi que leurs comportements et leur attitude générale, y compris le respect, l'esprit de responsabilité et d'initiative ou encore la capacité à coopérer avec les autres. Les activités formatives sont au cœur du programme et prennent en compte tout un éventail de notions et de procédures. L'objectif est de diffuser parmi les élèves une culture de la prévention, de l'atténuation des risques et de la réaction aux catastrophes, à l'école comme ailleurs (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, non daté, a, b, c, d, e, f, g, h).

Formation et orientation professionnelle des enseignants

Les enseignants disposent de guides pédagogiques contenant des outils précis pour les classes 1 et 2, 3 et 4, 5 et 6 et, enfin, 7 et 8. Les enseignants encore en formation disposent, quant à eux, d'un guide méthodologique qui contient des informations sur les stratégies susceptibles de faciliter l'enseignement de la gestion des risques à chaque niveau scolaire (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, non daté, b, d, f, h).

Résultats pédagogiques et compétences acquises

La gestion et la prévention des risques constituent un élément essentiel du déploiement transversal de l'éducation au développement durable dans les programmes scolaires. Le ministère de l'Éducation en donne la définition suivante : « la capacité à prévoir, à organiser et à conduire des activités qui contribuent à prévenir, à atténuer ou à réduire les risques environnementaux liés aux phénomènes naturels et aux activités humaines » (Ministerio de Educación, 2009). Une liste des résultats escomptés, dressée par paire de niveaux (1-2, 3-4, 5-6 et 7-8), est formulée en termes de capacités et de compétences, certaines d'entre elles concernant particulièrement les risques, d'autres étant davantage liées à une discipline.

Conception, planification et mise en œuvre des politiques

Le Système national de prévention, d'atténuation et de réaction aux catastrophes (SINAPRED) a été créé en 2000. Principal outil de réduction des risques de catastrophes, il constitue le socle de la politique nationale de gestion des risques, laquelle confie notamment aux collectivités locales la tâche de mettre en œuvre des stratégies, des missions et des activités visant à réduire les risques qui touchent les communautés vulnérables.

Section 10. Études de cas

Cas 23 : Nicaragua

Références

Estrategia Nacional para la Reducción de los Desastres (EIRD). (2008). *¡Aprendamos a prevenir desastres! Los niños y las niñas también participamos en la reducción de riesgos : Versión Nicaragua (Apprenons à prévenir les catastrophes ! Nous, les enfants, participons également à la réduction des risques : version nicaraguayenne)*. Managua : EIRD/MINED/UNICEF/SINAPRED.

DIPECHO. (2008). *Sistematización de Mejores Prácticas Educativas para la Gestión del Riesgo en Centroamérica (Application systématique des meilleures pratiques éducatives en matière de gestion des risques en Amérique centrale)*.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. (non daté a). *Educación en gestión de riesgo para una vida más segura primero y segundo grado de educación primaria : cuaderno de actividades (Éducation à la gestion des risques pour une vie plus sûre, première et deuxième années de l'enseignement primaire, cahier d'activités pour les élèves)*. Managua : MINED/SINAPRED.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. (non daté b). *Educación en gestión de riesgo para una vida más segura primero y segundo grado de educación primaria : guía para docentes (Éducation à la gestion des risques pour une vie plus sûre, première et deuxième années de l'enseignement primaire, guide pour les enseignants)*. Managua : MINED/SINAPRED.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. (non daté c). *Educación en gestión de riesgo para construir una vida mejor tenemos que prevenir tercer y cuarto grado de educación primaria : cuaderno de actividades (Éducation à la gestion des risques : une meilleure vie passe par la prévention, troisième et quatrième années de l'enseignement primaire, cahier d'activités pour les élèves)*. Managua : MINED/SINAPRED.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. (non daté d). *Educación en gestión de riesgo para construir una vida mejor tenemos que prevenir tercer y cuarto grado de educación primaria : guía para docentes (Éducation à la gestion des risques : une meilleure vie passe par la prévention, troisième et quatrième années de l'enseignement primaire, guide pour les enseignants)*. Managua : MINED/SINAPRED.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. (non daté e). *Educación en gestión de riesgo quinto y sexto grado de educación primaria : cuaderno de actividades (Éducation à la gestion des risques, cinquième et sixième années de l'enseignement primaire, cahier d'activités pour les élèves)*. Managua : MINED/SINAPRED.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. (non daté f). *Educación en gestión de riesgo quinto y sexto grado de educación primaria : guía para docentes (Éducation à la gestion des risques, cinquième et sixième années de l'enseignement primaire, guide pour les enseignants)*. Managua : MINED/SINAPRED.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. (non daté g). *Educación en gestión del riesgo séptimo y octavo grado : cuaderno de actividades del estudiante (Éducation à la gestion des risques, septième et huitième années, cahier d'activités pour les élèves)*. Managua : MINED/SINAPRED.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports. (non daté h). *Educación en gestión del riesgo séptimo y octavo grado : guía para docentes (Éducation à la gestion des risques, septième et huitième années, guide pour les enseignants)*. Managua : MINED/SINAPRED.

Ministère de l'Éducation. (1994). *Plan Nacional de educación escolar para casos de desastres (Plan national d'enseignement scolaire relatif aux catastrophes)*. Managua : MINED.

Ministère de l'Éducation. (2009). Programa de Estudio Educación Primer Grado (Programme d'enseignement pour la première année). Managua : División General de Curriculum y Desarrollo Tecnológico.

Secrétariat exécutif du système national pour la prévention des catastrophes naturelles et l'atténuation de leurs effets (SE- SINAPRED). (2006). *Guía metodológica para la educación en gestión del riesgo (Guide méthodologique pour l'éducation relative à la gestion des risques)*. Managua : SE-SINAPRED/ MINED.

Section 10. Études de cas

Cas 24 : Pérou

Aperçu

Le Pérou est un cas remarquable de coopération nationale et internationale en matière d'éducation à la RRC – un domaine qui touche de nombreuses

disciplines enseignées à l'école primaire et secondaire et est encadré par des directives sur les compétences à acquérir.

Présentation

C'est en 2007 que le ministère de l'Éducation a lancé son Programme de mobilisation sociale pour des écoles sûres, propres et saines (MS ESLS) afin de favoriser les initiatives pédagogiques destinées à faire adopter des valeurs, des comportements et des pratiques indispensables au développement durable. L'un des principaux objectifs de ce programme consiste à sensibiliser et à inciter le monde éducatif et les populations à l'adoption d'habitudes de vie saines, à la bonne gestion des risques et à l'utilisation rationnelle des ressources naturelles et de la biodiversité.

Le programme scolaire national a pour objectifs « *la compréhension des milieux naturels et de leur diversité et le développement de connaissances écologiques orientées vers la gestion des risques et l'utilisation rationnelle des ressources naturelles dans le cadre d'une citoyenneté moderne* » (Ministerio de Educación, undated, 21). Il fait de l'enseignement relatif à la RRC et de la sensibilisation aux questions environnementales un thème transversal des programmes scolaires.

Élaboration et harmonisation des programmes

À l'école primaire, le programme scolaire national aborde la RRC au titre du « développement social et personnel », qui favorise le plein épanouissement des élèves et les encourage à devenir des membres actifs de la société (Programme national, 205). D'autre part, la RRC est abordée plus en détail en cours de géographie (de la première à la sixième année), où

la compréhension des phénomènes naturels et anthropiques est privilégiée, de même que la préparation aux situations d'urgence et la connaissance du Système national de défense civile et de prévention. Elle est également abordée en cours de sciences et environnement (cinquième année) lors de l'étude des séismes, afin d'encourager « *la participation aux actions de prévention des risques environnementaux* » (Ministerio de Educación, non daté, 251), considérée comme un objectif majeur.

À l'école secondaire, la RRC est enseignée en cours d'histoire, de géographie et d'économie de manière à renforcer « *les capacités de gestion des risques et une stratégie à long terme de solutions alternatives dans une perspective de développement durable* » (Ministerio de Educación, non daté, 385). En cours de géographie (septième et huitième années), les étudiants sont invités à « *proposer des mesures alternatives de prévention et de gestion des risques dans les zones rurales et urbaines* » (Ministerio de Educación, non daté, 390). Le cours de sciences, technologies et éducation environnementale dispensé de la septième à la onzième années vise à faire prendre conscience des enjeux environnementaux de la gestion des risques et établit un lien entre la RRC, les changements climatiques, le développement durable et la prévention.

Les instructions dont est assorti le projet pédagogique de chaque établissement (ce document rédigé par les écoles explique comment elles vont aménager et mettre en perspective les programmes et les méthodes d'enseignement) imposent d'associer la gestion des risques à l'un ou à plusieurs

Des élèves reçoivent leurs devoirs dans une école primaire de Llacuash, au Pérou.



© UNICEF/NYHQ2011-1605/LeMoynne

Tableau 13. Directives et indicateurs pour l'enseignement relatif à la RRC au Pérou : exemples pour les classes de première et deuxième années

Domaine	Compétence	Capacité	Indicateur
Communication	Expression écrite : savoir écrire sur ses expériences, ses centres d'intérêt, ses souhaits, ses besoins et ses rêves.	<ul style="list-style-type: none"> Rédiger des textes descriptifs et narratifs sur des situations de la vie quotidienne en tenant compte du lectorat et du message. Rédiger des textes descriptifs, narratifs, poétiques et explicatifs sur des situations de la vie quotidienne à partir d'un plan préalable. Rédiger des textes construits en différentes séquences. Rédiger des textes soignés qui établissent des liens entre les événements. 	<ul style="list-style-type: none"> Écrire des nouvelles et des poèmes en tenant compte des différents lectorats et en introduisant des messages liés à la réduction des risques de catastrophes. Formuler des définitions élémentaires en matière de prévention des catastrophes avec l'aide de l'enseignant. Écrire des nouvelles sur des sujets liés à un phénomène naturel en suivant une progression logique.
Mathématiques	Géométrie et mesures : établir et expliquer des relations spatiales en utilisant des systèmes de références. Reconnaître et décrire des figures géométriques en les associant à leur environnement.	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître et produire des schémas d'objets fixes et mobiles, des lignes et des courbes. Interpréter les positions et le mouvement des objets les uns par rapport aux autres. 	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser des schémas cartographiant la répartition des risques locaux. Tenir compte des mouvements, des positions, des lignes et des courbes. Cartographier les points et les itinéraires locaux d'évacuation.
Éducation artistique	Expression artistique : exprimer les expériences de la vie, les émotions et les connaissances en employant des modes de communication artistique.	<ul style="list-style-type: none"> Théâtre : apprécier et analyser les performances théâtrales. 	<ul style="list-style-type: none"> Représenter avec des marionnettes des situations vécues lors de catastrophes. Se forger une culture de la prévention en regardant des émissions consacrées à la préparation aux catastrophes.

Section 10. Études de cas

Cas 24 : Pérou

des objectifs pédagogiques de l'établissement. En se fondant sur le Cadre national des programmes scolaires, chaque école doit donc faire de la gestion des risques un thème transversal et le lier à des domaines tels que le développement personnel, les sciences sociales, les sciences et l'environnement. Il leur appartient d'introduire ce sujet dans les rubriques de leur programme qui leur sembleront les plus adaptées. En conséquence, toutes les écoles abordent la RRC sous un aspect ou un autre : le processus est donc généralisé.

Pédagogie

Le Centre d'études et de prévention des catastrophes (PREDES), une organisation non gouvernementale qui œuvre à renforcer la dimension préventive du développement, joue également un rôle intéressant sur la scène péruvienne. Son principal objectif est d'incorporer l'exigence de prévention aux processus de développement durable.⁹⁵ Il a aussi contribué de manière substantielle à l'enseignement relatif à la RRC en élaborant un guide méthodologique de l'enseignement de la gestion des risques dans les écoles, qui fournit des orientations et des indicateurs pour toutes les disciplines enseignées à l'école maternelle, primaire et secondaire. Le tableau 13 en présente quelques exemples.

Il faut souligner que ce guide n'a pas donné lieu à une application à grande échelle. Il s'agissait d'un projet expérimental piloté par le PREDES et OXFAM, financé par le programme DIPECHO de la Commission européenne, limité à quelques écoles situées dans deux régions du Pérou et conduit au moyen d'un protocole d'accord conclu avec la direction régionale de l'éducation de la région de Puno ainsi que l'unité décentralisée de trois districts. Le PREDES est une ONG privée et prend part à des projets auxquels le gouvernement participe parfois.⁹⁶

95 <http://www.predes.org.pe/predes/>

96 <http://www.ciberdocencia.gob.pe>

Évaluation des élèves

Aucune information n'a pu être recueillie.

Formation et orientation professionnelle des enseignants

Le Département national du développement et de la formation des enseignants a créé un portail éducatif intitulé « Ciberdocencia ».⁹⁷ Régulièrement mis à jour, ce site Internet contient des liens vers des informations, des services d'interconnexion et des documents utiles au développement et au renforcement de la recherche, ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignants. Certains de ces documents concernent la réduction des risques de catastrophes.

Il semble que les enseignants n'aient à leur disposition aucune autre source de conseils.

Résultats pédagogiques et compétences acquises

Chaque discipline fait l'objet d'une liste très précise de résultats à atteindre à l'école maternelle, primaire et secondaire), chacune des compétences visées étant assortie de plusieurs indicateurs de performance. Ces listes peuvent être consultées dans le Diseño curricular nacional de educación básica regular (Programme national d'éducation de base) (Ministerio de Educación, non daté). Cependant, il n'existe aucune liste spécifique fixant des objectifs relatifs aux connaissances, aux compétences et aux comportements en matière de RRC.

97 http://www.predes.org.pe/predes/predesandia_resultados.htm

Conception, planification et mise en œuvre des politiques

La RRC est encadrée par la Stratégie nationale de prévention et de réaction aux catastrophes, dont l'un des objectifs est de renforcer la culture de la prévention des catastrophes en proposant des formations et des informations au public. Cela étant, elle ne contient ni directives ni initiatives liées aux programmes scolaires et à l'éducation formelle. Au Pérou, l'enseignement relatif à la RRC est étroitement lié à la protection de l'environnement. Le ministère de l'Environnement a créé l'autorité administrative du secteur national de l'environnement en 2008, et a mis au point un Plan national d'action environnementale destiné à planifier l'action publique à long terme (2011-2021) en matière de gestion et de protection de l'environnement.

L'un des principaux objectifs de ce Plan consiste à parachever avant 2021 la mise en œuvre à l'échelle nationale de la Stratégie nationale de prévention et de réaction aux catastrophes. Pour ce faire, l'action stratégique 7.6 vise à renforcer l'éducation environnementale à l'école primaire et secondaire. La réalisation de cet objectif sera évaluée à l'aune du pourcentage d'écoles primaires et secondaires qui ont atteint des résultats excellents dans ce domaine (Ministerio del Medio Ambiente, 2011, 38).

Au plan international, le Pérou s'est fermement engagé à participer aux processus d'intégration régionale grâce auxquels la RRC est devenue prioritaire. En 2002, le Pérou a adhéré au

mécanisme sous-régional andin de prévention et de réaction aux catastrophes (CAPRADE), qui œuvre à la conception d'une Stratégie andine de RRC. Entre 2004 et 2009, le Pérou a participé au Projet d'appui à la prévention des risques de catastrophes (PREDECAN) piloté par la Communauté andine (CAN).

Le principal objectif du PREDECAN vise à « contribuer à réduire la vulnérabilité des personnes et des biens qui sont exposés aux risques et dangers naturels, et à favoriser le développement durable dans les pays membres de la Communauté andine ». ⁹⁸ Dans les domaines de l'éducation et de la communication, le PREDECAN a abouti à l'élaboration d'une série de documents destinés à faciliter et à orienter l'introduction de la RRC dans les programmes scolaires.

98 <http://www.comunidadandina.org/predecan/predecan.html>

Section 10. Études de cas

Cas 24 : Pérou

Références

- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). (2001). *Fascículo autoinstructivo : ¿Fenómenos o Desastres? (Brochure d'auto-apprentissage : phénomènes ou catastrophes ?)*. Lima : MINISTERIO DE EDUCACIÓN/DINFOCAD /UCAD / PLANCAD.
- Centro de Estudios y Prevención de Desastres (PREDES). (2006). *Guía metodológica para incorporar la gestión de riesgos en instituciones educativas (Guide méthodologique pour l'intégration de l'éducation à la gestion des risques dans les établissements d'enseignement)*. Lima : PREDES.
- Centro de Estudios y Prevención de Desastres (PREDES). (2005). *Guía metodológica educativa para la prevención de desastres en instituciones educativas de las regiones Moquegua y Arequipa (Guide méthodologique et pédagogique concernant la prévention des catastrophes dans les établissements d'enseignement des régions de Moquegua et Arequipa)*. Lima : PREDES/OXFAM/DIPECHO.
- Consejo Nacional del Ambiente (CONAM). (2007). *El clima cambia, yo también (Le climat change, moi aussi)*. Lima : Gobierno Regional Piura.
- Fernández, G. et Medina, JI. (2010). *Historias de El Niño : El fenómeno El Niño en Lambayeque : Voces y miradas desde la escuela (Histoires d'El Niño - le phénomène El Niño dans la région de Lambayeque : paroles et regards depuis l'école)*. Lima : Soluciones Prácticas.
- Instituto Nacional de Defensa Civil (INDECI). (2004). *Aprendiendo a prevenir (Apprendre à prévenir)*. Lima : Intermediate Technology Development.
- Instituto Nacional de Defensa Civil (INDECI). (2005). *Aprender es divertido : Guía de prevención y atención de desastres para instituciones educativas (Apprendre, c'est amusant : guide de prévention des catastrophes pour les établissements d'enseignement)*. Lima.
- Medina, JI. (2009). *Inserción de la reducción de riesgos en la educación (Intégration de la réduction des risques dans l'enseignement)*. Lima : Soluciones Prácticas.
- Ministère de l'Éducation. (non daté). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Lima. <http://www.minedu.gob.pe/>

Ministère de l'Éducation. (2004). *Plan estratégico sectorial de prevención y atención de desastres del sector educación (Plan stratégique sectoriel de prévention des catastrophes du secteur de l'éducation)*. Ministerio de Educación/Comisión Permanente de Defensa Civil.

Ministère de l'Environnement. (2011). *Plan Nacional de Acción Ambiental, PLANAA – Perú : 2011- 2021 (Plan d'action national pour l'environnement, PLANNA – Pérou : 2011-2021)*. http://www.minam.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=871

Proyecto Apoyo a la Prevención de Desastres en la Comunidad Andina (PREDECAN). (2009a). *Módulo : Educación para la gestión del riesgo de desastre : herramientas conceptuales y metodológicas para su incorporación en la currícula* (Module : Éducation relative à la gestion des risques de catastrophes : outils conceptuels et méthodologiques pour son intégration dans les programmes d'enseignement). Lima/Comunidad Andina/PREDECAN.

Proyecto Apoyo a la Prevención de Desastres en la Comunidad Andina (PREDECAN). (2009b). *Lineamientos para la incorporación de la gestión del riesgo en la educación básica regular del sistema educativo peruano (Principes directeurs pour l'intégration de la gestion des risques dans l'éducation de base générale du système éducatif péruvien)*. Lima : Ministerio de Educación/Comunidad Andina.

Roca Basarde, D. et.al. (2009). *Gestión del riesgo en instituciones educativas : Guía para docentes de educación básica regular (Gestion des risques dans les établissements d'enseignement : guide pour les enseignants de l'enseignement général de base)*. Lima : Ministerio de Educación.

Sistema Regional de Defensa Civil (SIREDECI). (non daté). *Coloreando conocemos el riesgo de desastre en nuestra comunidad (Apprendre par le coloriage : les risques de catastrophes pour notre communauté)*. Lima : Soluciones Prácticas.

Section 10. Études de cas

Cas 25 : Égypte

Aperçu

En Égypte, la réduction des risques de catastrophes (RCC) est généralement bien acceptée au niveau des politiques et des stratégies (décret du Premier ministre portant création du Comité national⁹⁹, adoption du Plan stratégique national¹⁰⁰, élaboration du Plan de communication national¹⁰¹, et mise en oeuvre d'un projet pilote de renforcement des capacités¹⁰² dans trois gouvernorats). Mais, dans le secteur de l'éducation, la RCC n'est abordée

que par le biais des sciences de l'environnement. Le Plan national de réforme¹⁰³ de l'enseignement pré-universitaire prévoit l'autonomisation des élèves grâce aux connaissances, aux attitudes et aux compétences qui leur permettront de faire face aux urgences locales, par exemple, tremblements de terre (après le tremblement de terre de 1992), inondations (après l'inondation de 1994 en Haute Égypte) et incendies.

Présentation

Le *Rapport national égyptien sur l'état d'avancement*¹⁰⁴ de la mise en oeuvre du Cadre d'action de Hyogo (2009-2011) indique que concernant la *Priorité 3, indicateur de base 2*, les progrès accomplis se situent au niveau de progression 3, c'est-à-dire que : « l'objectif recherché est partiellement atteint, et les avancées restent insuffisantes malgré la présence, au niveau institutionnel, de l'engagement » (UNISDR, 2011, 13). C'est en général par le biais des sciences de l'environnement que la RCC est intégrée dans le programme national d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire, mais il n'existe aucun programme de formation professionnelle à la RCC pour les enseignants, les administrateurs ou les étudiants. Le plan élaboré par le ministère de l'Éducation prévoit des exercices d'évacuation dans les écoles pour différents types de catastrophes au moins trois fois par année scolaire. Il demande également une révision et une actualisation du programme scolaire existant en matière de RCC. Dans l'enseignement supérieur, il n'existe toujours pas de cours de RCC pour le premier cycle universitaire, et la recommandation selon laquelle le concept de RCC devrait être intégré au niveau du troisième cycle est restée lettre morte. Il n'existe pas encore de critères de suivi et d'évaluation qui permettraient de mesurer les avantages que représentent pour la société la formation, la sensibilisation, l'éducation à la RCC ainsi que le changement culturel en faveur de la RCC.

- Élaborer des normes nationales et moderniser les curricula à tous les niveaux
- Passer d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'apprenant
- Intégrer dans la vie contemporaine des concepts tels que ceux d'environnement (y compris certains concepts de RCC), de droits de l'homme et de démocratie
- Répondre aux besoins de la communauté et du marché du travail étant donné l'accélération de la croissance économique et sociale (qui entraîne des besoins nouveaux, des spécifications personnelles, ainsi qu'une demande de compétences et d'aptitudes permettant à une personne de travailler dans différents secteurs)
- Développer chez les apprenants des attitudes et des dispositions positives à l'égard des différentes matières d'enseignement. À leur tour, de telles attitudes encourageront l'apprentissage en présentant et en abordant des sujets par des méthodes intéressantes et attrayantes. Ces sujets auront d'autant plus d'intérêt qu'ils correspondront à des situations de la vie réelle.
- Offrir aux apprenants des expériences applicables à la vie réelle, et développer leurs capacités à résoudre des problèmes et à prendre des décisions.

(*Plan stratégique national égyptien pour l'enseignement pré-universitaire, 2007/8 – 2011/12*)

Élaboration/intégration du programme d'enseignement Une

initiative en vue de l'élaboration du programme pour l'éducation de base (niveaux primaire et préparatoire) a été lancée pour 2007-2011 afin de :

99 Décret du premier ministre No. 1537 (27 mai 2009).

100 IDSC (the Cabinet, Information and Decision Support Centre). (2010). Stratégie nationale de gestion des crises/catastrophes et de réduction des risques de catastrophes.

101 IDSC (the Cabinet, Information and Decision Support Centre) et UNICEF (2010). Stratégie nationale de communication de l'Égypte pour renforcer la sensibilisation de la société dans le domaine de la réduction des risques et de la gestion des crises.

102 IDSC (the Cabinet, Information and Decision Support Centre) et PNUD. (2010). Plan national pour le renforcement des capacités de gestion des crises, catastrophes et risques. <http://www.undp.org.eg>

103 Plan national de réforme de l'enseignement pré-universitaire , 2007/8 2011/12, <http://www.moe.gov.eg>

104 IDSC (The Cabinet, Information and Decision Support Centre) (2011). Déclaration de l'Égypte lors de la Plate-forme mondiale pour la réduction des risques de catastrophes. www.preventionweb.net/english/professional/policies/

Des enfants participent à une activité de groupe lors d'une séance d'acquisition de compétences pratiques par l'éducation mutuelle, au centre pour les jeunes d'Abu Tig soutenu par l'UNICEF à Abu Tig, une ville du gouvernorat d'Asyut.



© UNICEF/NYHQ2007-2718 / Noorani

Il existe toutefois des limites à l'intégration et à l'interdépendance entre les matières. Dans le Plan national de réforme de l'éducation, les questions relatives à la RRC sont traitées à quatre niveaux :

- Programmes scolaires du primaire et du secondaire
- Activités des élèves
- Évaluation
- Formation des enseignants.

(Centre for Curriculum and Instructional Materials Development, ministère de l'Éducation, 2011).

Les programmes élaborés (2007/2011) couvrent des thèmes contemporains, essentiellement ceux liés à la sécurité et à la sûreté des élèves et de la communauté dans son ensemble. Les programmes visent aussi à développer des compétences pratiques chez les élèves et à les autonomiser pour leur permettre de faire face à différents aspects de catastrophes et de crises, naturelles ou d'origine humaine.

Les curricula contiennent aussi des définitions des catastrophes, et ils présentent les phases de gestion des catastrophes ainsi que les différentes méthodes de traitement et solutions, tant traditionnelles que non traditionnelles. Ils visent à développer des connaissances, des attitudes, des compétences et des comportements par des pratiques et un apprentissage actifs. L'accent est mis au premier chef sur les tremblements de terre, les inondations, les incendies, la désertification, et les accidents de la route et de chemin de fer.

Dans les nouveaux programmes scolaires pour l'éducation de base (de la première à la neuvième année), la RRC est prise en compte en termes de connaissances et de développement conceptuel dans le cadre de différentes matières : sciences, histoire, arabe, études sociales et éducation islamique. Plusieurs aspects de la RRC sont ainsi traités : mesures de précaution pour la sécurité et la sûreté en cas de tremblement

de terre et d'éruption volcanique, mesures préventives, planification de la gestion de crise, méthodes permettant de surmonter une crise, mesures de prévention pour réduire les risques écologiques, déboisement, inondations, utilisation excessive de pesticides, pollution aérienne, réserves naturelles, énergies propres, déchets industriels, pollution, énergies non renouvelables, sécheresse, tremblements de terre, volcans, ouragans, érosion hydrique (fluviale et marine) conflits et guerres, baisse des services sanitaires et sociaux, forte densité démographique, taux élevé d'analphabétisme.

Les programmes du secondaire (10^e. à 12^e. année) sont encore en cours d'élaboration, mais la RRC y est traitée dans des matières telles que : environnement et géologie, géographie et histoire. Parmi les aspects de la RRC abordés, on peut citer : catastrophes naturelles, sécheresse, désertification, inondations, ouragans et tempêtes, tremblements de terre et volcans, sauterelles, insectes, pollution aérienne, pollution de l'eau, pollution des sols, croissance démographique, immigration illégale, pollution de l'environnement, dégradation des lacs, déboisement et pollution marine.

Pédagogie

En dépit des changements apportés au contenu des manuels du primaire par les nouveaux programmes scolaires, la manière de présenter les connaissances ainsi que les activités des élèves restent traditionnelles et demeurent dépendantes de l'enseignant. (Centre for Curriculum and Instructional Materials Development, ministère de l'Éducation, 2011)

Les méthodes d'enseignement au niveau du secondaire sont encore plus traditionnelles, les élèves s'intéressant surtout à l'acquisition et à la mémorisation de connaissances afin d'obtenir les bonnes notes qui leur permettront d'entrer à l'université. La réduction des risques de catastrophes tout comme les autres problèmes locaux et mondiaux qui font partie des programmes d'enseignement du secondaire ne

Section 10. Études de cas

Cas 25 : Égypte

sont donc abordés qu'au strict niveau des connaissances alors que les aspects psychomoteurs (compétences) et affectifs (intérêts, attitudes) sont négligés.

Les activités des élèves se déroulent essentiellement dans l'établissement scolaire ; il peut s'agir de débats ouverts pendant les cours, de formes de communication animées par l'enseignant pour faire naître des suggestions et des solutions. Certaines activités exigent une recherche sur Internet (par exemple, la recherche des conséquences de la pollution industrielle). Cela veut dire que l'enseignant est au cœur du processus d'apprentissage. Cette situation tient peut-être à l'absence de programmes de formation des enseignants dans les domaines psychomoteur et affectif.

L'apprentissage peut être plus actif dans certaines écoles privées où l'on célèbre par exemple, une Journée internationale de la prévention des catastrophes.

La réduction au Caire a été organisée par le Secrétariat de la Stratégie internationale de prévention des catastrophes des Nations Unies - Bureau régional pour les États arabes (UNISDR ROAS) dans les écoles privées anglaises Manarat au Caire, le 16 octobre 2011. L'atelier a encouragé la prise en compte de la RRC à l'école, a parlé de la Charte des enfants et a joué à Halte aux catastrophes. Des débats ont eu lieu avec les élèves et les enseignants sur des problèmes plus vastes touchant à la RRC. Des questions ont été posées aux enfants sur l'impact des catastrophes sur leur vie, sur les réseaux existant au sein de leur communauté pour faire face aux catastrophes et sur ce que sont leurs priorités pour contribuer à faire progresser la RRC.¹⁰⁵

Le Bureau de l'UNESCO au Caire, en coopération avec la SIPC, a également produit du matériel didactique et de sensibilisation ; ce matériel a été distribué dans certaines écoles pour soutenir l'éducation à la RRC dans les sciences de l'environnement (UNISDR et UNESCO le Caire, 2010).

Évaluation des élèves

L'évaluation des élèves s'effectue au niveau national (examen national du baccalauréat en fin de cycle secondaire), au niveau des gouvernorats ou au niveau des établissements scolaires. Malheureusement, tous utilisent des tests qui mesurent les acquis aux trois niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom (connaissances, compréhension et application) et négligent les trois autres niveaux (analyse, synthèse, et évaluation).

Du point de vue de la RRC, cela revient à n'évaluer les connaissances de l'élève qu'en fonction de sa compréhension de faits et de concepts liés à des catastrophes courantes telles qu'inondations, tremblements de terre et pollution. On n'évalue pas les attitudes des élèves vis-à-vis de ces catastrophes ou la façon dont ils y font face de manière pratique (compétences). Il en va de même pour les autres problèmes locaux et mondiaux qui font partie des programmes d'enseignement du primaire et du secondaire.

Le système d'évaluation dans l'enseignement pré-universitaire est en cours d'examen ; il est suggéré d'évoluer vers une évaluation plus complète couvrant les trois domaines (des connaissances, psychomoteur et affectif).

Développement/formation professionnels des enseignants

L'Académie des enseignants est la principale autorité en matière de développement professionnel des enseignants en Égypte (en vertu de la loi sur l'éducation). Elle régleme la formation, l'évaluation et l'appréciation des qualifications et des compétences des enseignants. Elle coopère avec les Facultés d'éducation de différentes universités égyptiennes et travaille à de nombreux projets et initiatives avec des organisations internationales et des communautés de donateurs.

Ces programmes de formation n'ont pas de lien direct avec les concepts, les attitudes ou les compétences de la RRC. Cependant, une formation des formateurs a été dispensée par certains organismes internationaux (PNUD, UNESCO, UNICEF, CE et autres). Par exemple, le Premier atelier PPRD-South pour des fonctionnaires de haut niveau, *Réduction des risques de catastrophes : mécanismes et méthodologies en protection*

105 <http://www.unisdr.org/arabstates>

civile, a été organisé par la CE au Caire, les 10 et 11 février 2010.¹⁰⁶ L'Égypte a également été le siège de la première formation coordonnée par le PNUD sur la RRC dans la région arabe, organisée afin d'évoquer les tendances régionales en matière de risques en mai 2011.¹⁰⁷ Des formations spécifiques sur des thèmes donnés, tremblements de terre, évacuation en cas d'incendie, accidents de la route, sont en général dispensées par l'IDSC (the Cabinet, Information and Decision Support Centre) et le ministère de l'Éducation.

Résultats de l'apprentissage/compétences acquises

Le *Document sur les normes nationales dans le domaine de l'éducation en Égypte (2004-2009)* indique quels sont les résultats attendus des étudiants à la fin de leurs études pré-universitaires (enseignement secondaire). Ces résultats comportent un grand nombre de concepts et de compétences RRC. Toutefois, même si en fin d'études secondaires un élève possède les concepts de la RRC, il/elle n'a certainement pas acquis les attitudes et les compétences désirées (Autorité nationale d'assurance qualité et d'accréditation de l'enseignement, 2004- 2009).

Aspects d'élaboration, de planification et de mise en oeuvre de la politique

Le Plan stratégique du ministère de l'Éducation (2007/2012) constitue la source de la politique d'éducation pré-universitaire. Il comporte trois grands axes en lien direct avec l'intégration effective et potentielle de la RRC : élaboration du programme d'enseignement, évaluation, formation des enseignants. En résumé :

- La RRC est généralement bien intégrée dans les politiques et stratégies.
- La RRC n'est pas explicitement enseignée dans les établissements scolaires et elle est surtout présente dans les sciences de l'environnement.
- Les connaissances en matière de réduction des risques de catastrophes sont relativement bien transmises à différents niveaux du contenu des programmes. Les activités des élèves semblent très limitées et plutôt rares.

- Les manuels de l'enseignant ne contiennent pas d'éléments en lien direct avec la réduction des risques de catastrophes.

La formation est un problème critique. Elle est très limitée et, lorsqu'elle existe, elle n'est pas le reflet d'un plan national concernant soit les enseignants soit les étudiants.

Le suivi et l'évaluation existent en théorie seulement. Il ne semblent pas être institutionnalisés.

Les fonctionnaires du ministère de l'Éducation sont désormais conscients de l'importance d'intégrer la RRC dans les programmes scolaires, dans la formation et dans l'évaluation. Ils semblent prêts à coopérer, mais ils ont besoin d'aide.

Références

Centre pour les programmes d'enseignement et centre pour l'élaboration des matériels pédagogiques, Ministère de l'Éducation. (2011). *A Report on Crisis Managements and Disasters in Pre-University Education*, Prof. Dr. Salah Eldin Arafa (en arabe).

Plan stratégique national égyptien pour l'enseignement pré-universitaire, 2007/8-2011/12.

National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education, Egypt (2004-2009). *The National Standards (2004-2009)*. <http://www.naqaae.org.eg>

SIPC. (2011). *Egypt National Progress Interim Report on the Implementation of the Hyogo Framework for Action (2009-2011)*.

SIPC et Bureau de l'UNESCO au Caire. (2010). *Kit pédagogique sur la réduction des risques de catastrophes* (en arabe).

3 volumes et 3 posters.

<http://www.unesco.org>

<http://www.unisdr.org.arabstates>

<http://www.preventionweb.net>

106 <http://www.utlcairo.org/stampa/DRR>

<http://www.euromedcp.eu/.../10-national-platforms-risk-mitigation-policies>

107 <http://www.unisdr.org/arabstates/news>

<http://www.undp.org/crmi/docs/unisdr-alignglobaldr-rt-2011-en.pdf>

Section 10. Études de cas

Cas 26 : Bangladesh

Aperçu

Le Bangladesh offre l'exemple d'une intégration très centralisée de la RRC dans les programmes scolaires officiels par le biais des livres de classe, mais

jusqu'ici, l'innovation pédagogique et le renforcement des capacités des enseignants marquent le pas.

Élaboration/intégration du programme scolaire

Le Bangladesh a un programme scolaire très centralisé, et les mêmes livres de classe sont utilisés dans tout le pays. Le Conseil national du programme et des manuels scolaires (NCTB) a introduit des thèmes liés aux catastrophes et au changement climatique (aléas, vulnérabilité, préparation aux catastrophes, par exemple) dans les chapitres de plusieurs manuels : bangla, anglais, sciences sociales, sciences générales (cinquième à septième année). En voici quelques exemples :

- Langue bangla (cinquième année) : poésie sur les cyclones
- Sciences sociales (sixième année) : définition des catastrophes, classification de différents types de catastrophes, planification de l'atténuation des catastrophes
- Littérature anglaise (sixième année) : incendies (catastrophes d'origine humaine), sécheresse
- Sciences générales (septième année) : inondations, érosion des berges et sécheresse au Bangladesh
- Sciences générales (huitième année) : catastrophes naturelles : cyclones et ondes de tempête (Islam, non daté)

Les chapitres des manuels scolaires sont régulièrement mis à jour et révisés par le NCTB en vue de les axer davantage sur la gestion des risques (ministère des Affaires de la femme et de l'enfant, 2010).

Sachant qu'il existe quatre zones géoclimatiques au Bangladesh et que différentes régions sont affectées par différents types de catastrophes (par exemple, sécheresse

dans le nord, cyclones et ondes de tempête au sud, érosion fluviale et inondations dans le milieu du pays) (Das, 2010, 7), on peut certainement se demander dans quelle mesure des manuels centralisés peuvent traiter avec souplesse de catastrophes spécifiques à une région ou à une zone données.

Pédagogie

À la différence de ce qui est indiqué plus haut concernant l'intégration de la RRC dans le programme scolaire officiel par le biais des livres de classe et en mettant l'accent sur les connaissances, il existe des exemples d'apprentissage de la RRC par la sensibilisation et le développement des compétences dans le cadre d'activités cocurriculaires et extracurriculaires soutenues par des ONG locales et internationales. Par exemple, dans le cadre d'une initiative en milieu scolaire de la Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge et de la société du Croissant-Rouge du Bangladesh, une activité cocurriculaire a été développée (un concours de dessins et de conception de projets sur le thème de la construction de communautés plus sûres). Le Conseil national des programmes scolaires du Bangladesh a été informé de cette activité pour commentaires et diffusion. Des activités extracurriculaires telles qu'une fête d'école d'une journée (organisée par Oxfam GB) et un club d'élèves (par Plan Bangladesh) ont permis de sensibiliser et de faire participer les élèves à la sécurité à l'école et à la réduction des risques de catastrophes (Commission européenne, 2010).

L'absence généralisée de supports d'apprentissage de la RRC au Bangladesh - sans même parler de supports faisant

Après le cyclone Sidr, Resma, 9 ans, récupère dans les décombres de ce qui était sa chambre des livres de classe endommagés dans le village d'Amua, au Bangladesh.



© UNICEF/NYHQ2007-1805/Noorani

appel à des méthodes interactives - pourrait faire considérer comme une mesure importante et positive l'adaptation à la culture locale de matériels d'apprentissage étrangers. En 2005, le Centre des ressources pour le développement durable, soutenu par ActionAid Bangladesh, a adapté un kit pédagogique intitulé : *Apprenons à prévenir les catastrophes ! Comment faire participer les enfants à la réduction des risques en s'amusant*¹⁰⁸, accompagné d'un jeu de société éducatif, *Riskland*.¹⁰⁹ Ces premiers matériels d'apprentissage interactif en langue bangla ont fait l'objet d'essais pilotes et ont été accueillis avec enthousiasme par les enfants des écoles. Les élèves ont eu un avis positif sur le kit pédagogique. Un élève a déclaré : « ce jeu est plein de choses intéressantes qui nous ont beaucoup intéressés » (SIPC, 2007, 7). Un autre élève a dit : « j'espère que nous aurons d'autres façons aussi intéressantes d'apprendre tous les jours » (ibid, 7).

L'intégration de méthodes interactives d'enseignement et d'apprentissage de la RRC dans le programme d'enseignement officiel reste un défi. Un document de travail publié par ADPC et Action Aid Bangladesh (2010) illustre le problème : « il faut donner plus d'importance à la pédagogie » et « à l'heure actuelle la RRC n'est présente que sous forme de TEXTE dans les différentes classes » (34).

Évaluation des élèves

La présente recherche n'a pas permis de recueillir d'informations sur l'évaluation des élèves au regard de la RRC.

Développement/formation professionnels des enseignants

L'intégration de la RRC dans les programmes d'enseignement par le biais des manuels scolaires ne s'accompagne pas

de supports pédagogiques pour les enseignants. Il existe seulement des initiatives à petite échelle visant à renforcer les capacités des enseignants et à développer des ressources pour eux-ci. De ce fait, « étant donné la taille du secteur, les ressources sont insuffisantes » (SIPC, 2011, 46). Pour combler cette lacune, l'ADPC et ActionAid Bangladesh (2001, 34) ont fait un certain nombre de propositions parmi lesquelles : fourniture de matériel pédagogique aux enseignants ; formation régulière des enseignants nouvellement recrutés par l'Institut national de formation des enseignants ; octroi par le ministère de l'Éducation primaire et de masse d'un budget pour la formation des enseignants et l'élaboration de matériel pédagogique ; création d'un partenariat étroit entre le Département pédagogique national et le Bureau de la gestion des catastrophes.

Résultats de l'apprentissage/compétences acquises

La recherche n'a pas fait apparaître d'éléments concernant les résultats d'apprentissage ou les compétences en matière de RRC.

Aspects d'élaboration, de planification et de mise en oeuvre de la politique

Il existe au Bangladesh quelques politiques et programmes nationaux permettant l'élaboration d'un programme officiel d'enseignement de la RRC. Par exemple, le Programme

108 http://www.unisdr.org/files/2114_VL108012.pdf

109 <http://www.unisdr.org/2004/campaign/pa-camp04-riskland-eng.htm>

Section 10. Études de cas

Cas 26 : Bangladesh

global de gestion des catastrophes (CDMP)¹¹⁰, dirigé par la Division de la gestion et des secours en cas de catastrophes (DMRD) du ministère de l'Alimentation et de la Gestion des catastrophes (MoFDM), travaille avec 12 ministères, dont celui de l'éducation.¹¹¹ Le CDMP a pour objet de promouvoir et de mettre en oeuvre un certain nombre d'initiatives visant à renforcer la gestion des catastrophes ainsi que les capacités de réduction des risques à long terme (UNISDR, 2011). La phase 1 du projet du CDMP (2004-2009) a mis l'accent sur la professionnalisation du système de gestion des catastrophes. Des efforts importants ont été déployés en vue de l'institutionnalisation des questions de RRC dans le système éducatif. Le MoFDM a élaboré une *Stratégie de développement et d'apprentissage* qui a, entre autres objectifs, celui de soutenir le Conseil national du programme et des manuels scolaires (NCTB), les universités publiques et privées et les instituts de recherche (dans le cadre du réseau de formation et d'éducation DM) afin de renforcer la capacité d'introduire de nouveaux cours et de conduire des initiatives de recherche (Islam, non daté).

Le *Plan national pour la gestion des catastrophes 2010-2015* contient certains points orientés vers l'action dans le domaine de l'éducation. Dans une vision large, ce plan prévoit « un changement de paradigme dans la gestion des catastrophes ; il s'agit de passer d'une pratique classique de réponse et de secours à une culture plus globale de réduction des risques ». Ce plan souligne qu'il est important d'inclure la RRC et l'adaptation

au changement climatique dans la formation des enseignants à tous les niveaux, ainsi que d'intégrer une perspective RRC et d'adaptation au changement climatique à tous les niveaux du système éducatif (ibid).

Pour faire face au changement climatique, le *Programme national d'action pour l'adaptation (NAPA)* propose l'inclusion de thèmes et de questions relatives au changement climatique dans les programmes de l'enseignement secondaire et supérieur (ministère de l'Environnement et des Forêts, 2005). La *politique de l'éducation nationale, 2010* considère que développer la sensibilisation des apprenants au changement climatique et à l'environnement naturel et social fait partie des objectifs et des buts de l'éducation (Aktar, non daté). En outre, le Comité national de coordination des programmes scolaires a approuvé l'inclusion des questions relatives à la RRC et à la réduction du risque climatique dans les livres de classe de la deuxième à la septième année. Ceci est un exemple significatif de la volonté du gouvernement d'affecter des ressources au changement climatique et à la RRC (SIPC, 2011).

Grâce à un champ d'application et à des objectifs plus larges combinés à un engagement plus soutenu en faveur du renforcement des capacités pédagogiques et des capacités des enseignants, il sera possible de compléter et d'enrichir, tout en la modérant, l'orientation actuelle qui tend à prendre en compte la RRC dans des programmes d'enseignement axés sur les manuels scolaires.

110 Le CMDP bénéficie de l'aide de DFID, du PNUD et de la CE

111 Conseil national du programme et des manuels scolaires (NCTB), (Islam, non daté).

Références

ADPC et ActionAid Bangladesh. (2010). *Culture of Safety in Schools : Mandatory or A Choice. Document de travail.*
<http://www.preventionweb.net/english/professional/publications/v.php?id=16794>

Aktar, M. (non daté). *Country Paper : Bangladesh.* Sub-Regional Workshop on the Incorporation of Environmental Education in the Education Curricula for Primary and Secondary Levels and Revision of Textbooks.

Disaster Management Bureau Disaster Management and Relief Division. (2010). *National Plan for Disaster Management 2010-2015.*
<http://www.preventionweb.net/english/professional/policies/v.php?id=16676>

Commission européenne. (2010). *School Safety : Towards Building Disaster Resilient Schools in Bangladesh. Newsletter 4.*

Islam, M. (non daté). *Disaster Risk in Public Education System in Bangladesh.* [PowerPoint]

Islam, M. (non daté). *Disaster Risk in Public Education System in Bangladesh : Emphasis on Tornado.*

Ministère de l'Environnement et des Forêts, Gouvernement de la République populaire du Bangladesh. (2005). *National Adaptation Programme of Action (NAPA).*

Ministère des Affaires familiales. (2010). *Children and Disaster Risk Reduction in the Asia Pacific : Background Paper by Bangladesh.*

Rushid, M., Rhman, S. et Hossain, K. (2010). *Action Aid's DFID-funded Project Seeking 'Disaster Risk Reduction Through School' in Bangladesh. Final Evaluation.*

SIPC. (2007). *Towards a Culture of Prevention : Disaster Risk Reduction Begins at School. Good Practice and Lesson Learned.* Genève : SIPC.

SIPC. (2011). *Compilation of National Progress Reports in the implementation of the Hyogo Framework for Action (2009-2011).*
[http://www.preventionweb.net/english/hyogo/progress/documents/hfa-report-priority3-2\(2009-2011\).pdf](http://www.preventionweb.net/english/hyogo/progress/documents/hfa-report-priority3-2(2009-2011).pdf)

Section 10. Études de cas

Cas 27 : Maldives (Cas synoptique)

Les Maldives sont menacées par de multiples aléas : montée du niveau de la mer, érosion côtière, ondes de tempête et cyclones. Plus de 120 000 enfants, soit 30 % de la population des Maldives, sont soumis à un risque croissant. Avec ses vagues de 1,4 m de haut, le tsunami qui a frappé l'océan Indien en 2004 a eu un impact catastrophique sur les îles coralliennes de faible altitude. La scolarité s'en est trouvée désorganisée pendant 18 mois (Das, 2010). Suite au tsunami de 2004, le gouvernement des Maldives a créé le Centre national de gestion des catastrophes (NDMC) pour renforcer les capacités nationales de préparation en prévision des catastrophes ainsi que de reconstruction et de remise en état après le tsunami. À l'époque, les programmes scolaires du primaire et du secondaire ne contenaient pas d'informations sur les stratégies de gestion des risques et des catastrophes, et les enfants n'étaient pas conscients des risques qui les entouraient (PNUD, non daté, a).

Le ministère de l'Éducation et le PNUD ont fait en sorte que la RRC soit traitée à l'école, en commençant par l'élaboration d'un manuel sur la préparation en prévision des catastrophes à l'école et en proposant une formation pilote de formateurs sur la planification de la préparation en prévision des catastrophes à l'école en 2007 (PNUD, non daté, a).

En 2009, le Centre pour le développement de l'éducation au ministère de l'Éducation a lancé, avec le soutien du PNUD, un projet de huit mois concernant l'intégration de la RRC dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire. Cette

initiative avait principalement pour objet de « minimiser l'impact des catastrophes par la diffusion de l'information » (ibid). À l'origine, il avait été prévu que le projet pilote se déroulerait dans six écoles (quatre dans la capitale et deux sur l'île de Fuvahmulah), mais l'enthousiasme et l'intérêt manifestés par les écoles pour ce projet ont été tels que le nombre d'écoles pilotes est passé à 19.

La première phase du projet proposait une formation au renforcement des capacités en RRC aux fonctionnaires du ministère de l'Éducation, aux chefs d'établissement, aux proviseurs ainsi qu'à certains enseignants des écoles pilotes. Ils se sont vu offrir la possibilité d'une formation nationale aussi bien qu'internationale à la RRC. La formation internationale a été dispensée par le Centre philippin pour la gestion des catastrophes, en partenariat avec le ministère de l'Éducation. Les personnes ayant bénéficié de cette formation ont, à leur tour, donné une formation dans des écoles pilotes et non pilotes, ce qui a permis de toucher 473 enseignants et 800 élèves à partir des 19 écoles pilotes de départ.¹¹²

Il est important de noter qu'au cours de la première phase du projet, des parents, des chefs d'atoll, des chefs de communauté et d'autres parties prenantes ont participé à certaines séances de formation à la RRC. « Le concept de RRC étant nouveau dans le pays, cette approche globale a permis d'établir des bases solides pour l'acceptation du programme et sa pérennité. »¹¹³

112 <http://www.undp.org/comtoolkit/success-stories/ASIA-Maldives-crisisprev.shtml>

113 Ibid.

Comme cette petite fille, des enfants traumatisés par le tsunami jouent et se livrent à des activités artistiques sous l'encadrement d'enseignants.



© UNICEF/NYHQ2005-0273/Pirozzi

Pendant la première phase du projet, deux livres pour les élèves et deux guides pédagogiques pour les enseignants (première à septième année, huitième à neuvième année) ont été élaborés. Le contenu de ces livres a permis d'intégrer la RRC dans le programme d'enseignement national : biologie, chimie, dhivehi, anglais, géographie, sciences générales, histoire, Islam, études sociales, entre autres.¹¹⁴ Les livres pour les élèves contenaient des thèmes concernant le contexte social, culturel et environnemental des Maldives, différents types de risques, les mécanismes des catastrophes naturelles ainsi que les mécanismes de réponse, tant personnels que structurels (Shakir, 2009). De la même manière, les deux guides pédagogiques pour les enseignants couvraient une grande variété d'aléas naturels, catastrophes et épidémies.

En octobre 2009, les projets de guides pédagogiques et de livres pour les élèves ont été testés dans des écoles pilotes auprès de 145 enseignants et 800 étudiants. Le ministère de l'Éducation a effectué la révision des versions définitives, mises à jour après les essais sur le terrain.¹¹⁵ Les contraintes financières n'ont pas permis l'impression de ces livres pendant la première phase du projet, mais le PNUD envisage de les faire imprimer et distribuer lors de la deuxième phase du projet. Cette deuxième phase verra également l'élaboration de programmes de formation à la RRC pour les enseignants en cours d'emploi et en formation (PNUD, non daté, b).

Références

Das, P.K. (2010). *Climate Change and Education : Maldives*. UK Aid.

Ministère de l'Éducation, République des Maldives. (2009). *Guide for 'School Emergency Plan' Maldives*. (First Edition). Malé : Ministère de l'Éducation.

Shakir, F.N. (2009). *Disaster Risk Reduction for Maldivian Schools. Student Book Grade 1-7*. Malé : PNUD/Education Development Centre.

PNUD. (non daté, a). *Project Proposal : Mainstreaming DRR in the Maldives School Curriculum*.

PNUD. (non daté, b). *Strengthen National and Community Capacities for Effective Early Warning Dissemination and Response (Phase 2). Grant Application Form*.

114 Ibid.

115 Ibid.

Section 10. Études de cas

Cas 28 : Népal

Aperçu

L'expérience du Népal pose la question de savoir si l'élaboration de curricula axés essentiellement sur les manuels scolaires permet de répondre aux ambitions de l'éducation à la RRC en termes d'acquisition de compétences et d'attitudes. Elle pose également la

question de l'intérêt de programmes d'enseignement de la RRC élaborés au niveau central dans un pays composé de communautés diverses, très attachées à leurs spécificités locales et confrontées à des aléas naturels particuliers.

Présentation

La *Stratégie nationale népalaise pour la gestion des risques de catastrophes* promulguée par le ministère des Affaires intérieures (MoHA) en mars 2008 indique que « le niveau de sensibilisation aux catastrophes et la connaissance de la gestion des risques de catastrophes sont notoirement faibles, et ce à tous les niveaux », et qu'à l'exception de quelques initiatives, la RRC n'est intégrée à aucun niveau de l'enseignement formel, de la première année du primaire jusqu'à l'université (MoHA et al, 2008, 35 ; Upadhyay, 2009, 24). Les activités stratégiques suivantes sont donc recommandées : élaborer/modifier la politique d'éducation nationale et mettre en oeuvre cette politique de façon à ce que les établissements scolaires soient reconnus comme des centres importants de sensibilisation aux catastrophes ; mettre en oeuvre une éducation aux catastrophes (MoHA et al., ibid). La stratégie nationale a été interprétée comme la preuve qu'il a été compris que la RRC présente des avantages importants sur les plans économique et du développement, spécialement dans un pays particulièrement sensible aux risques, et que l'éducation joue un rôle essentiel (Upadhyay, 2009, 18).

Au Népal, l'engagement plus soutenu du gouvernement en faveur de programmes scolaires intégrant la RRC est dans une large mesure attribuable au projet *RRC par l'école* (DRRS) d'Action Aid (2006-2011). Un volet important de ce projet, mis en oeuvre au Népal et dans six autres pays, est « le plaidoyer en faveur de l'inclusion de la RRC dans les programmes scolaires » (ActionAid, 2011). Le plaidoyer porte essentiellement sur la réforme des manuels scolaires.

Élaboration/intégration du programme d'enseignement

Upadhyay (2009, 27-8), consultant national en matière de RRC dans l'éducation, s'est livré à un examen des livres de classe

népalais. Dans les manuels d'études sociales, il a trouvé trois thèmes concernant les catastrophes naturelles (rôle des organismes locaux, causes des sécheresses et des famines, effets des cyclones) et deux thèmes concernant les catastrophes d'origine humaine (négligences dans l'utilisation de l'électricité, conséquences du développement sur l'environnement) en neuvième année. Dans le manuel d'études sociales de dixième année, il a trouvé un thème concernant les catastrophes naturelles (tremblements de terre, volcans, inondations et glissements de terrain) (ibid. 27).

Dans le programme de sciences, il a trouvé une leçon en première et deuxième années sur l'effet des tempêtes, et une autre sur les dangers de l'électricité, un sujet de cinquième année sur les catastrophes naturelles (équilibre écologique, glissements de terrain, érosion des sols, volcans, conséquences humaines des catastrophes naturelles) un sujet de sixième année sur les incendies, une leçon de huitième année sur la pollution aérienne et ses effets, une leçon de neuvième année sur les catastrophes naturelles (traitant des inondations, des glissements de terrain, des tremblements de terre, des volcans) et une leçon de dixième année sur la pollution et ses effets sur la santé (ibid. 27).

Dans le cadre de sa recherche sur les manuels d'éducation à l'environnement et à la population, il a trouvé les thèmes suivants : inondations, glissements de terrain et érosion des sols (sixième année), tremblements de terre, cyclones, inondations, glissements de terrain et érosion des sols (septième et huitième année), dégradation de l'environnement et catastrophes qui en résultent (huitième année) et catastrophes naturelles (volcans et tremblements de terre neuvième année) (ibid. 28).

Les manuels de langue népalaise abordent les précautions à prendre en cas de tsunami (deuxième année), les causes des glissements de terrain (cinquième année), la sécheresse

Assis sur un toit, des enfants du village de Sawa Khola, district de Mugu, au Népal, regardent l'orage approcher.



© UNICEF/NYHQ2009-0870/Sokol

et la pollution de l'environnement (sixième année) et les conséquences des inondations, déboisement, désertification, fortes pluies, pluies insuffisantes, érosion des sols et prévention (neuvième année) (ibid).

Pour Upadhyay, la conclusion est qu'à l'heure actuelle, le programme d'enseignement et les manuels népalais ne sont pas pleinement sensibles aux catastrophes mais qu'il existe une possibilité non négligeable d'y intégrer un contenu RRC (ibid. 29).

Les catastrophes, écrit-il, ne constituent pas un thème transversal dans les programmes et les manuels scolaires du Népal. Il développe un ensemble de thèmes et de messages relatifs à la RRC qui pourraient être étudiés de la sixième à la huitième année (ibid. 36-41) ; cette question est également abordée par le Centre de conseil et de recherche politique dans son rapport d'août 2007 sur le projet DRRS d'Action Aid (voir ci-dessous) (CPRc, 2007, 21-2).

Pédagogie

Le fait même que la RRC soit étudiée à travers les manuels scolaires montre bien que les livres de classe sont au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage au Népal. La réforme des manuels scolaires, stratégie préconisée tant par les partisans de programmes d'enseignement incluant la RRC que par les responsables de l'élaboration de ces programmes (et recommandée également par le Centre de recherches politiques et par Upadhyay dans leurs rapports de 2007 et de 2009 sur la présence de thèmes liés aux catastrophes) est une approche pragmatique qui donne une présence plus forte à la RRC dans le programme d'enseignement népalais. Cependant, une telle approche a souvent tendance à négliger la pédagogie active qui serait nécessaire pour susciter des aptitudes et des attitudes positives dans les domaines de la préparation, de la prévention et de l'atténuation des catastrophes.

« À l'heure actuelle », selon le rapport du Centre de conseil et de recherche politique, « les manuels sont de type vertical, et le CDC s'efforce de faire évoluer les programmes et les manuels scolaires dans un sens horizontal ... La pédagogie a un rôle essentiel à jouer dans la transmission des connaissances et l'acquisition des compétences » (CPRc, 2007, 17). Deux ans plus tard, Upadhyay demande que la pédagogie soit prise en considération lors de l'élaboration du programme d'éducation à la RRC (Upadhyay, 2009, 29).

Dans la rétrospective d'ActionAid sur son projet 2006-2011, il est dit : « Notre travail n'est pas terminé... un travail supplémentaire sur la pédagogie s'impose. » (ActionAid, non daté, a).

Évaluation des élèves

Aucune information n'a été trouvée concernant l'évaluation des élèves en matière de RRC.

Développement/formation professionnels des enseignants

Le Centre de conseil et de recherche politique (2007, 16) ainsi que Upadhyay (2009, 28) ont tous deux examiné le contenu des guides pédagogiques, mais leur étude ne fait pas état d'instructions données aux enseignants quant à la conduite des cours de RRC.

Selon le rapport CPRc de 2007, le CDC a déclaré qu'à l'époque, il n'existait pas de programme de formation des enseignants concernant la RRC (ibid. 16). Un document probablement plus récent d'ActionAid indique que cette organisation participe à la formation des enseignants et à l'élaboration de manuels pédagogiques (ActionAid, non daté, a), et, d'autre part, certains programmes d'enseignement du CDC concernant les catastrophes prévoient une formation des enseignants au nouveau curriculum (voir ci-dessous).

Section 10. Études de cas

Cas 28 : Népal

Résultats de l'apprentissage/compétences acquises

On n'a pas identifié de liste ou de texte mentionnant les résultats de l'apprentissage ou les compétences acquises en matière de RRC.

Aspects d'élaboration, de planification et de mise en oeuvre de la politique

En 2006 ActionAid a lancé la branche népalaise de son projet *RRC par l'école*, en coopération avec le Centre de conseil et de recherche politique (CPRéC). Des efforts ont été faits pour convaincre le Centre d'élaboration du programme scolaire (CDC) du ministère de l'Éducation de l'importance que revêt l'intégration de la RRC dans le programme scolaire.

Une première étape a consisté à organiser un atelier de sensibilisation pour signaler au ministère de l'Éducation, au CDC, aux syndicats d'enseignants, aux médias, aux experts en matière de catastrophes, ainsi qu'au personnel enseignant, l'engagement pris par le gouvernement vis-à-vis de la priorité 3, indicateur de base 3.2 du Cadre d'action de Hyogo. De la sorte, le personnel du CDC a été informé de l'engagement politique de créer une résilience aux catastrophes par l'éducation. (ActionAid, non daté, a).

Cet atelier a été suivi d'un autre atelier d'une journée sur l'intégration de l'éducation à la RRC dans les programmes scolaires à la lumière du Cadre d'action de Hyogo. À cet atelier ont participé des membres du CDC et d'autres experts dans les domaines de l'éducation et des catastrophes. L'atelier a identifié des mesures clés essentielles et a recommandé la création d'un groupe de travail composé de membres du CDC ainsi que de spécialistes de l'éducation et des catastrophes pour aller de l'avant (ibid). Le groupe de travail, avec des membres du CDC, a entrepris l'examen des manuels scolaires de la première à la dixième année afin d'identifier les sujets existants liés aux catastrophes ainsi que les possibilités de mieux intégrer la RRC. Deux ateliers ont été organisés avec les experts du Comité des matières d'enseignement pour déterminer les réactions des uns et des autres sur la place à donner à la RRC dans certaines matières et les domaines dans lesquels il était

possible d'intégrer la RRC, tout en faisant pression pour que la RRC soit intégrée dans les programmes et les manuels scolaires nationaux (CPRéC, 2008, 7). Ce travail a donné lieu à la publication d'un rapport intitulé *Sensibilité aux catastrophes dans le programme et les manuels scolaires ainsi que dans les programmes de formation pédagogique* (CPRéC, 2008).

Le résultat de ce travail a été l'intégration d'éléments de RRC, en particulier dans le livre de sciences de neuvième année, mais aussi, dans une certaine mesure, dans les livres de sciences sociales et d'environnement et population (voir ci-dessus). Alors qu'avant le projet, les catastrophes étaient abordées dans les manuels scolaires sous l'angle des causes climatologiques et géologiques, les révisions apportées couvrent la préparation en prévision des catastrophes, ainsi que le comportement à tenir en cas de catastrophes (ActionAid, sans date, a).

Le CDC, avec l'appui du PNUD, s'est lancé dans un 'processus continu' d'introduction de contenus RRC dans les manuels scolaires (UNISDR, 2011, 58). Le CDC a également entrepris un examen des programmes du premier cycle du secondaire par rapport à la RRC. « Cet examen sera essentiel pour la révision des programmes actuels du premier cycle du secondaire (de la sixième à la huitième année) qui devrait avoir lieu très bientôt ». Des matériels de référence RRC pour les élèves ainsi qu'un programme de formation pour les enseignants ont été préparés (ibid).

L'approche népalaise pose un certain nombre de questions. L'une de ces questions concerne la nature centralisée (un texte identique pour tous) de l'élaboration du programme d'enseignement, compte tenu de la nature disparate des aléas auxquels sont confrontés les communautés. « Le pays est confronté à des aléas différents selon les régions, et celles-ci disposent de ressources différentes pour faire face aux catastrophes » (ibid. 59). En outre, le Népal est caractérisé par des communautés étroitement soudées, où l'école constitue un pilier de la vie quotidienne et de la culture locale (Upadhyay, 2009, 18). Une approche curriculaire trop centripète de la RRC ne permet guère de tirer parti de ces réalités. Toutefois, un élément prometteur est que « le CDC envisage d'introduire

une certaine souplesse dans le programme d'enseignement, ce qui permettra aux écoles de disposer de programmes et de manuels scolaires adaptés à leur contexte » ; il s'agit là d'une mesure qui répondrait au « contexte émergent d'un Nouveau Népal doté éventuellement d'un système de gouvernance fédérale » (CPreC, 2007, 17).

Un programme d'enseignement s'appuyant sur les manuels scolaires tend à mettre en avant des acquis RRC liés aux connaissances, et ce au détriment du développement d'aptitudes et d'attitudes soutenues et renforcées par une approche pratique de la RRC.

Les manuels ne sont pas le moyen le plus efficace de dispenser une éducation globale à la RRC, soucieuse d'obtenir des résultats d'apprentissage (perfectionnés par la pratique) en termes d'aptitudes et d'attitudes, de construire des synergies transcurriculaires, de créer des liens entre initiatives curriculaires et co-curriculaires, de porter l'apprentissage dans les communautés, d'aligner cet apprentissage sur la culture communautaire et de tirer parti de la solidarité communautaire qui soutient les écoles, piliers de communautés étroitement soudées.

Parmi les recommandations pour l'avenir figurant dans le rapport d'étape népalais sur la mise en œuvre du *Cadre d'action de Hyogo*, priorité 3, indicateur de base 2 (UNISDR, 2011, 58) il est suggéré de :

- réviser les programmes scolaires existants du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire pour y intégrer de façon systématique des contenus RRC
- dispenser aux enseignants une formation initiale aux niveaux national et régional, et développer la formation des formateurs (qui devraient à leur tour faire bénéficier de cette formation tous les enseignants du pays) ; élargir la formation aux aléas liés à des zones géographiques spécifiques
- élaborer des matériels pédagogiques pratiques pour les enseignants, et leur dispenser une formation ne visant pas seulement à améliorer leur compréhension des questions de RRC mais également leur capacité de placer celle-ci dans le contexte des risques et des besoins locaux.

Références

ActionAid. (2011). *Disaster Risk Reduction through Schools: Learning from Our Experiences 5 Years On*.

ActionAid. (non daté). *DRR Education in School Curriculum: An Experience from Disaster Risk Reduction through Schools (DRRS) Projet mis en œuvre par ActionAid Népal*.

Centre for Policy Research and Consultancy (CPreC). (2007). *Disaster Sensitivity of School Curriculum, Textbooks and Teacher Training Packages*. Kathmandu : ActionAid/ CPreC. Août.

MoHA, PNUD, Commission européenne, National Society for Earthquake Technology (NSET). (2008). *National Strategy for Disaster Risk Management in Nepal*. Kathmandu : MoHA, PNUD, Commission européenne, NSET. Mars.
<http://www.undp.org.np/pdf/NSDRMFinalDraft.pdf>

Upadhyay, U. P. (2009). *Curriculum Review and Content Identification*. Kathmandu : CDC MOE/PNUD. Février.

SIPC. (2011). *Compilation of National Progress Reports on the implementation of the Hyogo Framework for Action, HFA Priority 3, Core Indicator 3.2*.
<http://www.preventionweb.net/english/hyogo/framework/progress/>

Section 10. Études de cas

Cas 29 : Bénin

Aperçu

Au Bénin, l'approche du projet de RRC s'appuie sur les manuels scolaires, à travers l'éducation au changement climatique dans certaines matières du premier cycle du secondaire. Les guides élaborés pour les enseignants et les élèves ont donné une impulsion au

développement du curriculum. Un premier projet vient de s'achever. La consolidation et la diffusion des réalisations de ce projet dépendent très largement de financements supplémentaires.

Présentation

Depuis le sommet de Rio en 1992, le Bénin a mis en place des cadres institutionnels et réglementaires pour faire face aux défis de l'environnement et pour intégrer les questions relatives à l'environnement dans l'éducation. En particulier, le *Plan d'action pour l'environnement* de 1994 propose des stratégies en vue d'introduire l'éducation à l'environnement dans le système éducatif du Bénin. L'évaluation conjointe de la vulnérabilité aux variations actuelles du climat et aux phénomènes météorologiques extrêmes au Bénin (ANCR-GEM), formulée en 2008, identifie les besoins en matière de renforcement des capacités pour gérer le changement climatique au Bénin. Dans le domaine de l'éducation, le projet d'auto-évaluation nationale des capacités à renforcer pour la gestion de l'environnement mondial (ANCR-GEM) a identifié le soutien nécessaire pour élaborer des matériels pédagogiques sur les thèmes du changement climatique et pour intégrer les questions relatives au changement climatique dans les programmes et les modules de formation scolaire et universitaire. Certains matériels pédagogiques pour l'éducation à l'environnement existaient déjà mais étaient très peu utilisés, sauf au niveau du primaire, et le traitement des questions relatives au changement climatique y était insuffisamment développé (ministère de l'Enseignement secondaire et al. 2009a).

Élaboration/intégration du programme d'enseignement

Un projet de renforcement des capacités pour les écoles secondaires au Bénin, portant sur l'impact du changement climatique et les stratégies d'adaptation, a été mis en oeuvre

entre 2009 et 2011 par l'ONG GARDIEN, avec l'appui de CC DARE.¹¹⁶ Au Bénin, où plus de 46 % de la population a moins de 15 ans, l'intégration des questions de changement climatique au niveau de l'enseignement secondaire est considérée comme la façon la plus efficace de faire face aux menaces que représente le changement climatique à long terme (ministère de l'Éducation et al, 2009a).

Pendant la première phase du projet de renforcement des capacités, le curriculum a été passé en revue afin d'identifier les possibilités d'intégrer les questions de changement climatique dans le programme de l'enseignement secondaire. Des analyses de documents et des enquêtes par questionnaire portant sur un échantillon de 300 élèves et de 90 enseignants ont montré que les programmes actuels ne ciblent pas le changement climatique, que tant les enseignants que les élèves méconnaissaient les questions de changement climatique et que les enseignants n'avaient pas les capacités nécessaires pour faciliter l'apprentissage du changement climatique (ibid).

L'examen du programme d'enseignement a fait apparaître que trois groupes de matières (physique, chimie et technologie ; sciences de la vie et de la terre ; et histoire et géographie) étaient les mieux adaptés pour l'intégration des questions relatives au changement climatique. Des points d'intégration spécifiques pour la prise en compte des questions de changement climatique ont été identifiés dans ces trois groupes (ibid). Le tableau ci-dessous identifie les points d'intégration pour les questions de changement climatique dans le programme d'histoire et géographie (ministère de l'Éducation et al, 2009a, 18-19 ; ministère de l'Éducation et al, 2009c, 22).

¹¹⁶ CC DARE est un programme du PNUD et du PNUE qui offre un soutien technique et financier aux pays d'Afrique subsaharienne et aux petits états insulaires en développement pour des actions souples et ciblées en vue de relever les défis de l'adaptation aux changements climatiques dans leurs cadres de développement et de prise de décision. Cette étude de cas examine l'un des deux projets retenus pour être mis en oeuvre au Bénin. <http://ccdare.org/>

Tableau 14. Points d'intégration pour les questions de changement climatique dans le programme d'histoire et géographie au Bénin

Année du cycle secondaire	Situation d'apprentissage (SA)	Points d'intégration	Questions
Année 1 (11/12 ans)	SA 2 Environnement local et idée de l'environnement (environnement de ma vie et idée de l'environnement)	III. Importance de mon environnement dans ma vie, pour ma communauté et mon pays B. Comment devrais-je me comporter vis-à-vis de mon environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience du changement climatique • Connaissance du changement climatique (causes, effets et impact) • Élaboration de stratégies de réponse (adaptation, atténuation)
	SA 4 Environnement tropical de l'Afrique	III. Menace pour l'environnement tropical africain A. Détérioration de la flore, du sol et perte de biodiversité B. Quelques exemples de menaces	<ul style="list-style-type: none"> • Impact du changement climatique
		IV. Actions visant à protéger et à sauvegarder l'environnement tropical de l'Afrique	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'adaptation à l'impact du changement climatique (reboisement, lutte contre l'érosion côtière, protection des berges)
Année 2 (12/13ans)	SA1 Environnement tempéré et activités humaines	III. Quelques solutions possibles	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies de réduction des émissions de gaz à effet de serre (encourager l'utilisation des transports en commun, des moteurs électriques, à hydrogène ou à biocarburant, lutter contre la pollution industrielle, adapter l'énergie nucléaire)
	SA2 Environnements polaires et activités humaines	III. Activités économiques et modes de vie A. Dans les environnements arctiques <ul style="list-style-type: none"> • conséquences des activités modernes dans l'Arctique 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte des glaciers • Montée du niveau de la mer • Stratégies de réduction des émissions de gaz à effet de serre (lutte contre la pollution industrielle)
Année 3 (13/14 ans)	SA 3 Environnement naturel au Bénin	B. Environnements naturels menacés et mesures de protection <ul style="list-style-type: none"> • actions possibles pour protéger les environnements naturels au Bénin 	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'adaptation (préservation ou restauration des environnements naturels, réduction des brûlis), limitation des pratiques destructrices des forêts et de l'utilisation du charbon de bois
Année 4 (14/15 ans)	SA 4 Ressources et processus de développement au Bénin : restrictions et enjeux	II. Impact d'une mauvaise gestion des ressources sur le processus de développement	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des ressources (quantité, qualité) telles que l'eau et le bois • Vulnérabilité accrue face aux impacts du changement climatique

Section 10. Études de cas

Cas 29 : Bénin

Des tableaux de points d'intégration ont aussi été créés pour la physique chimie et technologie ainsi que pour les sciences de la vie et de la terre, les enseignants étant encouragés à « se reporter à ces tableaux lorsqu'ils préparent leurs cours afin de prendre en compte les situations d'apprentissage concernées et, en particulier, les questions relatives au changement climatique dans les matières qu'ils enseignent » (ministère de l'Éducation et al, 2009c, 20).

Pédagogie

Sur la base des conclusions de l'examen du programme scolaire, la seconde phase du projet a donné lieu à l'élaboration de deux guides distincts pour les élèves et les enseignants du secondaire, traitant du changement climatique, de son impact et des stratégies d'adaptation. Le guide pour les enseignants contient une section consacrée aux « techniques d'enseignement, méthodes et stratégies d'intégration des problèmes liés au changement climatique. » Le guide explique que les objectifs du système d'éducation au Bénin sont essentiellement fondés sur des modèles socio-constructivistes et cognitifs qui valorisent l'apprentissage par la résolution de problèmes et l'élaboration de projets. Les enseignants sont considérés comme des guides ou des facilitateurs qui motivent les apprenants. On a cependant constaté que le style d'enseignement est essentiellement celui du cours magistral et que l'on a rarement recours en classe à des approches pratiques centrées sur l'apprenant. Les exemples de méthodes d'enseignement et d'apprentissage suggérées sont : discussions, débats, enquêtes, (collecte et analyse d'informations), simulation et jeux de rôle (ministère de l'Éducation et al, 2009c, 64-69).

Le guide destiné aux élèves du secondaire vise à renforcer leurs capacités dans les domaines relatifs au changement climatique. Il contient deux sections : tout d'abord des informations générales sur le changement climatique dans le monde et au Bénin, l'impact futur du changement climatique, et les mesures d'adaptation au changement climatique ; ensuite, trente « situations de réinvestissement » où les élèves peuvent appliquer les connaissances qu'ils ont acquises pour développer leurs compétences transversales et leurs aptitudes

interdisciplinaires/multidisciplinaires.¹¹⁷ On peut donner comme exemple d'une situation de réinvestissement la création d'un programme d'information destiné à sensibiliser les autorités locales à la sécheresse dans la région Nord de Rama (ministère de l'Enseignement secondaire et al. 2009b).

Évaluation des élèves

Le projet ne prévoyait pas la mise au point d'une évaluation des élèves.¹¹⁸

Développement/formation professionnels des enseignants

Le guide pédagogique pour les enseignants comporte les quatre sections suivantes :

1. analyse de l'éducation environnementale au Bénin et des possibilités d'intégrer le changement climatique dans le programme de l'enseignement secondaire ;
2. informations générales et précisions nécessaires à la compréhension du phénomène du changement climatique, de son impact sur les différents secteurs, et stratégies de réponse ;
3. techniques, méthodes et stratégies d'enseignement permettant d'aborder efficacement la question du changement climatique dans le cadre du programme de l'enseignement secondaire au Bénin ;
4. liste d'opportunités (situations de réinvestissement) auxquelles les élèves appliquent ce qu'ils ont appris dans le cadre des activités de résolution de problèmes comportant des difficultés de la vie quotidienne et donnant lieu à l'élaboration de petits projets permettant de mobiliser des aptitudes interdisciplinaires et transversales (ministère de l'Enseignement secondaire et al. 2009c).

Pendant l'élaboration de ces deux guides, quelques ateliers ont été organisés dans tout le pays avec des enseignants afin d'intégrer leurs réactions. Les enseignants participants ont

117 Compétences transversales et aptitudes multidisciplinaires/interdisciplinaires dont le ministère de l'Enseignement secondaire suggère qu'il s'agit en fait d'un mélange de compétences et d'objectifs en termes d'attitudes (ministère de l'Enseignement secondaire et al. (2009c). Pour les « compétences transversales » les exemples donnés sont les suivants : utiliser l'information disponible, travailler en coopération, faire preuve d'éthique, communiquer de façon claire et appropriée. Pour les compétences multidisciplinaires/interdisciplinaires, l'exemple donné est « agir de façon individuelle et collective dans le respect mutuel et de façon ouverte » et « avoir des habitudes de vie responsables en termes de santé, de sexualité et de sécurité ».

118 Johnson Nkem, CC-DARE/UNDP Nairobi, à Fumiyo Kagawa, 22 novembre 2011 (interview par téléphone).

Classe dans une école récemment affectée par les inondations à Kpoto, village de Zagnanado, commune du Bénin.



© UNICEF/NYHQ2010-2221/Asselin

manifesté un grand enthousiasme pour le guide. Il n'existait pas auparavant de matériel pédagogique pratique sur le changement climatique dans le pays.¹¹⁹ Cependant, il n'y a pas eu pour l'instant de formation des enseignants à l'utilisation de ces matériels et, étant donné l'absence de fonds (voir ci-dessous), une telle formation n'est guère envisageable à l'heure actuelle.

Résultats de l'apprentissage

Il n'était pas prévu que le projet détermine des résultats d'apprentissage¹²⁰, même si l'on peut déduire ces résultats à partir des tableaux de points d'intégration (voir ci-dessus).

Aspects d'élaboration, de planification et de mise en oeuvre de la politique

Au moment de la rédaction de ces lignes, le projet de renforcement des capacités dans l'enseignement secondaire vient de s'achever. Pour marquer la fin du projet, un atelier pédagogique final sur le curriculum s'est tenu en novembre 2011 avec 40 participants de niveau ministériel. Il a été suivi d'une cérémonie officielle au cours de laquelle toute la documentation du projet a été remise au ministère de l'Éducation qui a approuvé l'élaboration des matériels. Avec une préface écrite et signée par le ministre de l'Environnement et le ministre de l'Éducation, les guides pour l'enseignant et l'étudiant sont prêts à être distribués. Le PNUD a l'intention de leur assurer une diffusion très large, en copie papier, gratuite, dans tout le pays. Toutefois ce plan n'a pu encore se réaliser faute de financement dans un avenir prévisible. Le PNUD a également l'intention d'assurer une large diffusion des résultats du projet dans toute la région. À l'heure actuelle, le Togo, le Sénégal, et le Niger se sont déclarés intéressés par la reproduction et la diffusion des matériels élaborés au Bénin. Il est également envisagé de s'appuyer sur l'expérience de ce projet pour un nouveau projet pilote UN CC Learn (2011-2013)¹²¹ au Bénin.¹²²

119 Ibid.

120 Ibid.

121 Le Bénin a récemment été choisi pour faire partie des trois pays où sera mis en oeuvre un projet pilote UN CC Learn (2011-2013) en vue de renforcer les capacités nationales en termes de ressources humaines, d'apprentissage et de compétences pour faire face au changement climatique. http://www.unclearn.org/news/un_cclearn_steering_group_selects_pilot_count

122 Johnson Nkem, CC-DARE/UNDP Nairobi, à Fumiyo Kagawa, 22 novembre 2011 (interview par téléphone)

Références

Ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation technique et professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des jeunes, Groupe d'action et de recherche pour le développement des initiatives endogènes et novatrices, Ministère de l'Environnement et de la Protection de la nature (MEPN), Changement climatique et développement : s'adapter en réduisant les vulnérabilités. (2009a). *Rapport sur la phase 1 : identification des possibilités existantes pour intégrer les questions relatives au changement climatique dans les programmes d'enseignement secondaire au Bénin.*

Ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation technique et professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des jeunes, Groupe d'action et de recherche pour le développement des initiatives endogènes et novatrices, Ministère de l'Environnement et de la Protection de la nature (MEPN), Changement climatique et développement : s'adapter en réduisant les vulnérabilités. (2009b). *Questions relatives au changement climatique : Guide pour les élèves de l'enseignement secondaire.*

Ministère de l'Enseignement secondaire, de la Formation technique et professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des jeunes, Groupe d'action et de recherche pour le développement des initiatives endogènes et novatrices, Ministère de l'Environnement et de la Protection de la nature (MEPN), Changement climatique et développement : s'adapter en réduisant les vulnérabilités. (2009c). *Questions relatives au changement climatique : Guide pour les enseignants de l'enseignement secondaire.*

Section 10. Études de cas

Cas 30 : Nigeria

Aperçu

Le Nigeria entreprend une révision de son programme d'enseignement en vue d'intégrer l'adaptation au changement climatique, la réduction des risques de catastrophes et les questions de genre à tous les niveaux des programmes scolaires. Il sera intéressant de voir ce

qu'il advient de cette politique qui crée un lien entre questions de genre, d'une part, et RRC et adaptation au changement climatique, d'autre part, étant donné que la RRC et le changement climatique sont rarement abordés sous l'angle des questions de genre à l'école.

Présentation

Au moment de la rédaction de ce rapport (novembre 2011), l'intégration du changement climatique et de la RRC dans l'enseignement primaire et secondaire en est à son début au Nigeria.

Le Conseil national de l'éducation et de la recherche et développement (NERDC), organisme national chargé de l'élaboration du programme d'enseignement, est en train de mettre en place une révision du curriculum RRC conjointement avec l'agence nationale pour la gestion des urgences (NEMA). Cette initiative se déroule dans le cadre du Programme d'adaptation en Afrique (PAA)¹²³, lancé en 2010 par le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) en partenariat avec l'ONUDI et l'UNICEF, avec le soutien financier du gouvernement japonais.¹²⁴ Le PAA au Nigeria ne se limite pas à soutenir l'élaboration d'une politique nationale pour le changement climatique, la création d'un réseau de plaidoyer, le développement de l'énergie hydraulique et de pratiques agricoles plus adaptatives ; il conduit aussi la révision des programmes d'enseignement ainsi que l'élaboration et la mise en oeuvre de programmes de formation des enseignants au changement climatique. Les activités placées sous la responsabilité de l'UNICEF incluent l'amélioration de l'éducation fondée sur les compétences pour aborder les questions de changement climatique au niveau de l'éducation de base (UNICEF WCARO, 2011).

Élaboration/intégration du programme d'enseignement

Une fois achevé l'examen du programme d'enseignement par le NERDC et la NEMA, le changement climatique, la RRC et les questions de genre seront intégrées dans les matières d'enseignement appropriées.¹²⁵

Les principales parties prenantes participant au processus d'examen et d'élaboration du programme d'enseignement sont convenues qu'aucune nouvelle matière ne serait inscrite au programme et que les thèmes de la RRC seraient traités dans le cadre des matières existantes.

Le dernier plan d'intégration de la RRC (rédigé par le NERDC, la NEMA, des experts universitaires, les services de lutte contre les incendies et des représentants de l'enseignement primaire et secondaire) est structuré autour de trois à cinq grands thèmes pour toutes les classes, du primaire jusqu'au lycée. Ces thèmes sont les suivants : « vous et les catastrophes », « pratique de la RRC », « gestion des catastrophes », « administration de la RRC », « mesures de sécurité contre les catastrophes ». Dans le premier cycle du secondaire, les troubles civils sont abordés dans le cadre de ces thèmes (NERDC/ NEMA, 2011).

Pédagogie

Des approches pédagogiques seront élaborées une fois terminée la révision du programme d'enseignement. Le

¹²³ Alice Akunga & Judith Giwa-Amu, UNICEF Nigeria, à Fumiyo Kagawa, 19, 31 octobre 2011.

¹²⁴ <http://www.undp-aap.org/>

¹²⁵ Kayode Fagbemi, Agence nationale pour la gestion des urgences, à Fumiyo Kagawa, 29 novembre 2011.

Des élèves apprennent de bonnes pratiques d'hygiène au village d'Inyima, Nigeria.



© UNICEF/NYHQ2010-1746/Eseibo

Programme de formation des enseignants sur l'adaptation au changement climatique, la RRC, et les questions de genre, actuellement en cours de préparation, est rédigé en coopération avec l'Initiative Fresh & Young Brains Development, le ministère fédéral de l'Éducation et l'UNICEF (FME/ UNICEF, 2011a).

Le *Programme de formation des enseignants* donne la liste des points d'intégration pour l'enseignement de l'adaptation au changement climatique, de la RRC et des questions de genre dans les matières suivantes : agriculture, biologie, chimie, informatique, économie, anglais, littérature anglaise, sciences élémentaires et intégrées, beaux-arts et arts appliqués, alimentation et nutrition, géographie, histoire, économie domestique, introduction à la technologie, mathématiques, autres langues, éducation physique et à la santé, instruction religieuse et morale, études sociales. Voici quelques exemples :

- *Mathématiques* : calculs simples de l'empreinte carbone et écologique, équations et égalité entre les sexes
- *Économie domestique* : collecte de l'eau de pluie, impact de la cuisine au bois de chauffage sur les femmes et les enfants, rôles liés au genre, hygiène personnelle
- *Géographie* : démographie et population, populations côtières, vulnérabilité aux inondations, à la sécheresse et à la désertification, planification urbaine et rurale, prévisions météorologiques et saisonnières, construction d'infrastructures, dragage et voies d'eau, systèmes de

drainage, érosion, glissements de terrain, cyclones, transports et émissions, hydrologie (ibid).

Le *Programme de formation des enseignants* indique que « les méthodes d'enseignement devraient être axées plus sur les élèves que sur les enseignants » (ibid). De manière plus précise, il préconise l'utilisation de toute une variété de méthodes et de ressources pédagogiques au niveau du primaire : histoires ; bandes dessinées ; histoires drôles ; énigmes ; jeux ; sports ; présentations théâtrales (danse, art dramatique, fiction, poésie) ; arts créatifs ; arts graphiques, dessins, coloriage ; photographies et films courts ; travail sur les médias imprimés, électroniques et sociaux où les enfants jouent le rôle des producteurs et des présentateurs ; chants ; jeux de rôles et simulations ; quizz et débats ; discussions de groupe axées sur les enfants ; parlement des enfants (ibid).

Les approches et les ressources pédagogiques suivantes sont proposées pour le premier cycle du secondaire : expérience pratique, jeux-concours, vidéos, clubs à thème et groupes sur les médias sociaux, art dramatique, débats, excursions, programmes d'échange et visites sur le terrain (ibid).

Dans le deuxième cycle du secondaire, le programme de formation des enseignants rappelle aux enseignants la diversité culturelle, ethnique, religieuse et socio-économique des étudiants, et demande qu'il soit fait preuve de « sensibilité, notamment lorsqu'il s'agit de traiter des thèmes larges, transversaux et en évolution constante tels que le genre et le changement climatique » (ibid).

Section 10. Études de cas

Cas 30 : Nigeria

Évaluation des élèves

On ne dispose pas à l'heure actuelle d'informations sur l'évaluation des élèves. Une telle évaluation pourrait être développée une fois achevée la révision actuelle du curriculum.

Développement/formation professionnels des enseignants

Le *Programme de formation des enseignants* vise à :

- Aider les enseignants à améliorer leur connaissance des concepts de changement climatique et de durabilité ;
- Leur donner les capacités nécessaires pour organiser des activités avec les élèves, et développer leurs compétences en matière de planification stratégique et de mise en oeuvre de programmes scolaires relatifs au changement climatique et à la RRC ;
- Promouvoir une culture de la collaboration entre enseignants, afin de permettre un partage d'expériences au sein des établissements scolaires et entre ceux-ci ;
- Inclure un volet pédagogique montrant comment mettre en oeuvre des programmes d'éducation au changement climatique (ibid).

Le *Programme de formation des enseignants* contient une section sur le genre et le changement climatique. Cette section aborde les concepts et les perspectives sexospécifiques de base et explique pourquoi il est pertinent d'intégrer dans les programmes scolaires les questions de genre avec celles d'adaptation au changement climatique et de RRC, tout en mettant en avant les outils existants pour intégrer la dimension de genre dans les initiatives relatives aux changement climatique (ibid). Voici quelques exemples de thèmes sexospécifiques traités dans le premier cycle du secondaire :

'vous, l'égalité des genres, le changement climatique et les catastrophes', 'gestion et administration des questions sexospécifiques, du changement climatique et des risques de catastrophes', 'réponse sexospécifique au changement climatique et RRC' (Soetan, 2011).

Un autre manuel pédagogique, en cours d'élaboration, est intitulé « *Programmes et matériels d'apprentissage axés sur les compétences pour le jardinage à l'école comme stratégie essentielle pour l'adaptation au changement climatique au niveau de l'éducation de base* ». Il s'agit de signaler aux apprenants l'importance du jardinage à l'école comme moyen d'acquérir des compétences et d'assurer la sécurité alimentaire. En outre, selon le manuel, « il est très important que les apprenants au niveau de l'éducation de base disposent de stratégies de prévention et d'atténuation du changement climatique sur (sic) le jardinage à l'école » (FEM/UNICEF, 2011b). À ce stade, on ne voit pas clairement comment les six modules proposés pourraient être reliés à des matières d'enseignement.

Résultats de l'apprentissage/compétences acquises

Les résultats de l'apprentissage/compétences acquises pourraient être pleinement définis une fois achevé le processus d'examen du curriculum et d'intégration. Dans le projet de plan d'éducation à la RRC cité plus haut, chaque thème RRC est accompagné d'« objectifs de performance » indiquant les compétences à développer chez les élèves. Il s'agit exclusivement de compétences fondées sur le savoir. Il est attendu des élèves qu'ils soient en mesure de comprendre les concepts de la RRC, les causes et les effets des catastrophes, les mécanismes publics et privés de gestion des catastrophes, les premiers secours, la sécurité routière, la façon d'identifier et d'éviter les risques, et la communication en cas d'urgence.

Aspects d'élaboration, de planification et de mise en oeuvre de la politique

Le *Cadre national Nigérien de lutte contre les catastrophes* met en relief l'intégration de la RRC dans le programme d'enseignement : « les stratégies de RRC seront intégrées aux programmes scolaires à tous les niveaux » (République fédérale du Nigeria, 2010, 39).

Les nouveaux documents relatifs au programme d'éducation à la RRC seront bientôt examinés par un expert de la RRC et de l'élaboration des programmes. L'intégration de la RRC devra ensuite être approuvée par le Conseil national de l'éducation, organisme composé de toutes les parties prenantes du secteur de l'éducation. Une fois approuvée, l'intégration deviendra obligatoire pour tous les établissements scolaires du Nigeria. Au Nigeria, le programme d'enseignement est réexaminé tous les cinq ans : le prochain examen doit avoir lieu en 2012. Il est probable que la RRC sera prise en compte dans le nouvel examen et que sa mise en oeuvre commencera dès 2012 ou 2013.¹²⁶

Il est également important de noter les efforts informels réalisés à différents niveaux. Le Bureau hors Siège-B de l'UNICEF, qui couvre huit états au sud-ouest et au sud du Nigeria, a entrepris des actions de sensibilisation à l'adaptation au changement climatique. Ces efforts vont se poursuivre avec la diffusion du projet finalisé de matériel pédagogique dans les écoles au-delà des deux états pilotes PAA. Les concours scolaires qui ont commencé au niveau des états (quiz sur les états du Niger, concours de débats et de théâtre) vont être élargis aux niveaux régional et national pendant la prochaine année scolaire, d'autres états du Nigeria ayant progressé dans le domaine des interventions relatives à l'adaptation au changement climatique, en dehors de ce que fait l'UNICEF.¹²⁷

Références

- Ministère fédéral de l'Éducation du Nigeria/UNICEF. (2011a). *Teacher Guidance Pack on Climate Change Adaptation, Disaster Risk Reduction and Gender Issues*. [avant-projet].
- Ministère fédéral de l'Éducation du Nigeria/UNICEF. (2011b). *Skills-based learning Material and Packages on School Gardening as a Core Strategy for Climate Change Adaptation at the Basic Education Level*. [avant-projet].
- République fédérale du Nigeria. (2010). *National Disaster Framework*. http://www.preventionweb.net/files/21708_nigerianationaldisastermanagementf.pdf
- Conseil Nigérien pour la recherche et le développement en matière d'éducation (NERDC)/ National Emergency Management Agency (NEMA). (2011). *Draft Disaster Risk Reduction for Basic and Post Basic Education in Nigeria*.
- Soetan, F. (2011). *Presentation of the Draft Teaching's Guide Pack on CCA and Gender Issues*. [PowerPoint].
- UNICEF Afrique de l'ouest et du centre. (2011). *Disaster Risk Reduction (DRR) in Education in the Afrique de l'Ouest et Afrique centrale Region : A Compilation and Analysis of Available Information*.

126 Ibid.

127 Alice Akunga à Fumiyo Kagawa, 25 novembre 2011.

Section 11. Liste des pratiques optimales de réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires

En guise de résumé, cette étude s'achève par une liste récapitulative des points qui se sont dégagés comme étant les éléments essentiels de la mise en

œuvre et des pratiques efficaces en matière de programmes d'enseignement relatifs à la réduction des risques de catastrophes.

☑ Programmes d'enseignement relatifs à la RRC

- Les étudiants ont-ils été sensibilisés de manière répétée à la réduction des risques de catastrophes tout au long de leur enseignement primaire et secondaire ?
- Les étudiants de chaque niveau scolaire sont-ils graduellement sensibilisés à la réduction des risques de catastrophes tout au long de leur enseignement ?
- Le programme d'enseignement relatif à la réduction des risques de catastrophes tient-il compte des aléas multiples ?
- Le programme d'enseignement donne-t-il aux étudiants la possibilité d'examiner et d'aborder les dangers et les pratiques de réduction des risques de catastrophes aux niveaux local et communautaire ?
- Le programme d'enseignement explique-t-il les causes et les effets des aléas ?
- Le programme d'enseignement explique-t-il que le risque de catastrophes se multiplie en fonction du niveau de danger et du degré de vulnérabilité, mais qu'il peut être réduit selon la capacité de la société et des individus à y faire face ?
- Le programme d'enseignement aborde-t-il concrètement la prévention des catastrophes, l'atténuation, la préparation et le renforcement de la résilience ?
- Le programme d'enseignement établit-il des synergies avec des initiatives parascolaires ou extrascolaires relatives à la réduction des risques de catastrophes ?
- Le programme d'enseignement traite-t-il à la fois des catastrophes à déclenchement rapide et des catastrophes à déclenchement lent ?
- Le programme d'enseignement intègre-t-il l'éducation au changement climatique ?

- Le programme d'enseignement examine-t-il les aspects de la réduction des risques de catastrophes liés au genre ?
- Le programme d'enseignement envisage-t-il l'éducation à la réduction des risques de catastrophes dans le cadre de l'éducation en vue du développement durable ?
- Établit-il également des synergies avec l'éducation d'urgence, l'éducation environnementale, l'éducation aux droits de l'enfant et aux droits de l'homme, l'éducation adaptée aux enfants et l'éducation aux compétences nécessaires à la vie courante ?

☑ Pédagogie en matière de RRC

- L'apprentissage et l'enseignement sont-ils autant orientés vers la réalisation des objectifs d'apprentissage liés aux aptitudes et au comportement que vers ceux liés aux connaissances et à la compréhension ?
- L'apprentissage est-il limité à la salle de classe ou a-t-il également lieu dans des environnements scolaires et communautaires plus larges (le « terrain ») ?
- Donne-t-on aux étudiants la possibilité d'exercer leurs aptitudes en matière de réduction des risques de catastrophes dans des situations réelles au moyen de l'apprentissage par l'action ?
- Offre-t-on aux enfants la possibilité de jouer un rôle catalytique et d'assumer des formes horizontales de leadership dans le cadre de la réduction des risques de catastrophes au niveau de la communauté locale ?
- L'apprentissage interactif fait-il partie intégrante du cours de RRC ?
- L'apprentissage expérimental (autour d'expériences à la fois réelles et de substitution) fait-il partie intégrante des cours de RRC ?

- Les étudiants travaillent-ils en équipe pour mener des enquêtes et des recherches relatives à la RRC ?
- Les étudiants sont-ils encouragés à aborder les dangers et les catastrophes d'un point de vue émotionnel/sentimental ?
- Les étudiants sont-ils appelés à exercer leur imagination par le biais de l'apprentissage relatif à la RRC ?
- Des efforts sont-ils faits pour utiliser les manuels scolaires d'une manière interactive et orientée vers l'action ?
- Des efforts particuliers sont-ils faits pour mettre la classe en confiance lorsque l'apprentissage relatif à la réduction des risques de catastrophes a lieu dans des situations post-traumatiques et/ou des environnements également touchés par une catastrophe à déclenchement lent ?
- Évaluation des étudiants en matière de RRC**
- Existe-t-il une évaluation sommative des acquis des étudiants en matière de RRC ?
- Existe-t-il également une évaluation formative continue de leurs acquis en matière de RRC ?
- Existe-t-il une évaluation du portefeuille des acquis des étudiants en matière de RRC utilisant et rassemblant un éventail de modalités d'évaluation ?
- L'évaluation accorde-t-elle autant d'importance aux aptitudes en matière de RRC et au développement du comportement qu'à l'acquisition de connaissances et à la compréhension ?
- L'évaluation représente-t-elle un aspect intéressant et apprécié de l'apprentissage de l'étudiant ?
- L'enseignant intègre-t-il les leçons tirées de l'évaluation dans la révision des cours et l'animation de la classe ?
- Développement professionnel des enseignants en RRC**
- Un guide/manuel sur la RRC est-il mis à la disposition des enseignants ?
- Le guide/manuel fournit-il des orientations à la fois sur le contenu des cours de RRC et la facilitation de l'apprentissage interactif ?
- Les enseignants en RRC ont-ils accès à une formation couvrant à la fois le contenu des cours de RRC et la pratique en matière d'apprentissage interactif ?
- Les enseignants bénéficient-ils d'un suivi post-formation sous la forme de visites de formateurs dans les écoles, de séances de partage et de suivi et d'une évaluation conjointe structurée de l'animation des cours ?
- Existe-t-il une formation intermédiaire ou avancée visant à affiner les compétences professionnelles du « praticien réfléchi en matière de RRC » ?
- Délivre-t-on une formation à la facilitation de l'apprentissage affectif (émotionnel) afin de répondre aux besoins psychosociaux des étudiants ?
- Des orientations en matière de RRC sont-elles mises à la disposition des enseignants sur un site Web ou par le biais d'une revue pratique spécialisée ?
- Les chefs d'établissements sont-ils formés à la mise en place de programmes d'enseignement relatifs à la RRC et à la conduite d'activités en matière de RRC dans leurs écoles ?
- Les inspecteurs scolaires et les administrateurs des systèmes scolaires locaux sont-ils sensibilisés aux programmes d'enseignement relatifs à la RRC par le biais de séances de formation, de sorte qu'ils soient les mieux placés pour soutenir l'élaboration des programmes au sein de l'école ?

Section 11. Liste des pratiques optimales de réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires

- Existe-t-il une formation intersectorielle à la RRC, de sorte que les enseignants, les professionnels des médias et autres puissent renforcer les messages relatifs à la RRC dans des contextes formels, non formels et informels ?
- Existe-t-il une formation initiale des enseignants à l'enseignement et à l'apprentissage relatif à la RRC ?
- Existe-t-il une formation universitaire de perfectionnement professionnel continu en matière d'éducation à la réduction des risques de catastrophes ?
- Résultats d'apprentissage en matière de RRC**
 - Une liste détaillée des résultats d'apprentissage en matière de RRC est-elle disponible pour le programme du primaire et du secondaire dans son ensemble ?
 - Des listes exhaustives de résultats d'apprentissage en matière de RRC propres à une discipline ou à un niveau scolaire sont-elles disponibles ?
 - Les listes accordent-elles une importance égale aux résultats d'apprentissage ayant trait aux connaissances et à la compréhension, aux aptitudes et au comportement ?
 - Les résultats d'apprentissage en matière de RRC ayant trait aux connaissances, aux aptitudes et au comportement sont-ils systématiquement élargis et approfondis niveau par niveau ?
 - Les listes de résultats d'apprentissage sont-elles évaluées et révisées périodiquement à la lumière de l'expérience acquise ?
 - L'éventail de méthodes d'apprentissage et d'enseignement employé est-il adapté à la réalisation des divers résultats d'apprentissage convenus ?
 - Des liens clairs et directs ont-ils été établis entre les résultats d'apprentissage et les formes et les modes d'évaluation ?
- Intégrer la réduction des risques de catastrophes dans le programme scolaire**
 - Existe-t-il des mécanismes juridiques/réglementaires et des politiques éducatives permettant d'intégrer les programmes d'enseignement relatifs à la RRC ?
 - L'élaboration des programmes d'enseignement relatifs à la RRC est-elle en phase avec le cycle national d'examen et de révision du programme scolaire ?
 - L'élaboration actuelle de manuels scolaires et de matériels d'apprentissage va-t-elle élargir, approfondir et systématiser davantage l'intégration des programmes d'enseignement relatifs à la RRC et s'accompagner d'une amélioration qualitative de l'enseignement en la matière ?
 - Des moyens sont-ils en place pour veiller à ce que les manuels scolaires contribuent à l'apprentissage participatif indispensable à la RRC ?
 - Si l'élaboration d'un programme d'enseignement relatif à la RRC fait partie d'un projet pilote, des stratégies et des mesures ayant suffisamment d'impact et d'influence sont-elles mises en place pour assurer la continuité et le déploiement à grande échelle ?
 - Existe-t-il une initiative nationale mise en place pour identifier des messages, des concepts, des connaissances et des compétences et aptitudes clés en matière de RRC et les intégrer dans le programme national d'enseignement primaire et secondaire ?
 - Si une discipline spéciale est développée pour la RRC, des efforts sont-ils faits pour s'assurer que la RRC apparaisse ailleurs dans le programme scolaire ?
 - La RRC est-elle intégrée à des thèmes et des aspects transversaux de programmes majeurs et déjà existants tels que l'éducation en vue du développement durable, l'éducation environnementale, l'éducation à la citoyenneté ?

- Si les écoles participent à des « événements spéciaux » dans le domaine de la réduction des risques de catastrophes, veillent-elles à ce que les leçons tirées de l'expérience soient associées à l'apprentissage en classe ?
- Les programmes d'enseignement relatifs à la RRC sont-ils élaborés par le biais d'un partenariat proactif et sans réserve entre le ministre responsable de l'éducation et le ministre responsable de la gestion des catastrophes et des situations d'urgence ?
- Les autres partenaires principaux participent-ils pleinement et activement aux niveaux national et local ?
- L'élaboration et la mise en œuvre du programme d'enseignement relatif à la RRC font-elles l'objet d'évaluations et de recherches, et les conclusions sont-elles prises en compte afin d'améliorer les pratiques ?
- Existe-t-il dans le pays au moins un centre de recherche sur l'éducation ou une unité de l'enseignement supérieur chargée de mener des recherches et des enquêtes systématiques en matière de programmes, d'enseignement et d'apprentissage relatifs à la RRC ?
- Peut-on présenter les pratiques de RRC comme étant des « pratiques reposant sur des bases éclairées » ?
- Existe-t-il des mécanismes de coordination et de diffusion pour partager les pratiques remarquables mises en place ?
- Dispose-t-on d'un flux de financement régulier pour l'élaboration et l'intégration du programme d'enseignement relatif à la RRC, ainsi que pour son déploiement à grande échelle ?

Section photographies

Couverture :

Petite fille en classe, Éthiopie, 2005.
© UNESCO/Niamh Burke

Résumé :

[page 9](#)
Reconstruire les écoles après le séisme de 2010, Haïti.
© UNESCO/E. Abramson

Introduction :

[page 11](#)
Enfants congolais suivant un cours à l'école primaire de Mugosi, près du camp de réfugiés de Kahe. L'école, encore en construction, est fréquentée principalement par les enfants du camp et des villages voisins, République démocratique du Congo.
© UNESCO/M. Hofer

Section 2 :

[page 12](#)
Une enseignante aide une fillette travaillant sur un tableau blanc, en cours élémentaire à l'école primaire de SDN Meunasah Krueng, dans le sous-district de Peudada, district de Bireuen, province d'Aceh. La région n'a pas été touchée par le tsunami, mais a souffert des années de conflit qui

ont opposé un groupe rebelle séparatiste au gouvernement. L'établissement fait partie des 160 écoles antisismiques et adaptées aux besoins des enfants construites avec l'aide de l'UNICEF à Aceh et à Nias. Cent quatre-vingts écoles supplémentaires sont en construction, et 235 unités scolaires semi-permanentes ont également été construites.
© UNICEF/NYHQ2008-1280/Josh Estey

Le 3 octobre, Andy Wahyu, 14 ans, s'assoit parmi les décombres pour parcourir un livre dans un centre d'apprentissage détruit lors du séisme, dans la ville côtière de Padang, capitale de la province de Sumatra Ouest. Le centre était aménagé dans un bâtiment de bureaux à deux étages.
© UNICEF/NYHQ2009-1460/Josh Estey

[page 15](#)
Haïti après le tremblement de terre du 12 janvier 2010. Le groupe scolaire Saint-Louis de Gonzague à Port-au-Prince.
© UNESCO/Fernando Brugman

Section 3 :

[page 16](#)
Le 26 avril, des fillettes suivent la classe sous une tente à l'école primaire Celie-Lilavois, dans le centre de Port-au-Prince, la capitale. L'UNICEF a installé des tentes faisant office de salles de classe et distribué des fournitures scolaires à l'école. Environ 4 700 écoles ont été endommagées ou détruites, avec des conséquences pour près de 700 000 enfants d'âge scolaire. L'aide de l'UNICEF consiste à déblayer les gravats des écoles, à mettre en place des installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement, et à fournir des colis « L'école en

boîte », des colis de loisirs et d'autres matériels. L'UNICEF soutient également le mouvement national pour l'éducation visant à encourager le retour à l'école et à promouvoir la première scolarisation des quelque 55 % d'enfants qui n'ont jamais été à l'école.

© UNICEF/NYHQ2010-0734/Roger LeMoyne

Le 30 juin, une jeune fille étudie devant sa tente dans la ville de Petit-Goave, près de Port-au-Prince, la capitale. Le réseau d'approvisionnement en eau, qui alimentait seulement un tiers de la population avant le séisme, a été très endommagé lors de la catastrophe. La Croix-Rouge française, avec le soutien de l'UNICEF, a réparé une grande partie des canalisations, mais le système nécessite une importante remise en état.

© UNICEF/NYHQ2010-1356/Marta Ramoneda

[page 21](#)

Reconstruire les écoles après le séisme de 2010, Haïti.

© UNESCO/E. Abramson

Section 4 :

[page 22](#)

Des enfants lèvent le doigt dans une classe d'espagnol de deuxième année, à l'école primaire du centre d'études Villa del Sol dans la municipalité de Bello, près de Medellín, capitale du département d'Antioquia.

© UNICEF/NYHQ2009-1752/Susan Markisz

Une adolescente traverse le terrain inondé devant sa maison près du fleuve Sinú, dans la municipalité de Cotorra, département de Córdoba, dans le nord du pays. Derrière elle se trouve une bicyclette.

© UNICEF/NYHQ2009-1818/Susan Markisz

[page 25](#)

Écoliers au sommet d'une dune. Aral, Kazakhstan.

© UNESCO/Zhanat Kulenov

[page 27](#)

École primaire à Serelau, Lospalos (Timor-Leste). Écoliers faisant la queue pour recevoir du porridge. Une étude a montré qu'au Timor-Leste, de nombreux élèves viennent à l'école sans avoir pris de petit-déjeuner chez eux. Le ministère de l'Éducation du Timor-Leste met en œuvre le programme Merenda Escolar pour relever ce défi, afin de favoriser le développement scolaire, mental et physique des enfants. Photographie prise en janvier 2011.

© UNESCO/G. Leite Soares

Section 5 :

[page 28](#)

Photo rapprochée d'une fillette devant Likoli, une école primaire soutenue par l'UNICEF, située dans le village de Zakpota, au centre du Bénin. L'UNICEF distribue à Likoli et aux écoles voisines du matériel et des fournitures scolaires, et offre des formations aux enseignants. Le cartable porte le logo de l'UNICEF.

© UNICEF/NYHQ2006-2865/Julie Pudlowski

Des garçons jouent au football sur le terrain inondé de l'école A et B Hinde dans la ville de Cotonou.

© UNICEF/NYHQ2010-2125/Olivier Asselin

[page 31](#)

Écoliers, Florida Valle (Colombie).

© UNESCO/ Ministerio de Educación

[page 33](#)

Une petite fille serre un livre et une ardoise à l'école Pachim Gumdandi, dans le sous-district de Boalkhali, près du port méridional de Chittagong (Bangladesh).

© UNICEF/NYHQ2006-0984/ Noorani

Section 6 :

page 34

Le 1er août, des fillettes assistent à la classe, le jour de la rentrée, à l'école primaire et secondaire de filles d'Aman Kot, dans la ville d'Aman Kot située dans le district de Swat dans la province de la Frontière du Nord-Ouest. Plus de 400 écoles de filles ont été endommagées ou détruites lors des récents combats.

© UNICEF/NYHQ2009-1271/Marta Ramoneda

Le 23 août, une fillette porte des seaux d'eau près d'un camp pour personnes déplacées par les inondations, à Sukkur, une ville de la province du Sindh.

© UNICEF/NYHQ2010-1634/Marta Ramoneda

page 38

Des enfants assistent à la classe dans une école primaire soutenue par l'UNICEF dans le village de Douakankro, près de la ville centrale de Bouaké, dans la zone contrôlée par les rebelles.

© UNICEF/NYHQ2006-2757/Bruno Brioni

Le 2 mai, Achille Pihigomeca, 12 ans, est assis sur un banc en bambou dans le village de Koaro, près de la frontière libérienne. Achille et sa famille ont fui au Libéria pour échapper aux violences post-électorales. À leur retour, ils ont trouvé leur maison endommagée et pillée. « Ils ont tout pris », a déclaré Achille. « Ils ont pris tous mes livres ».

© UNICEF/NYHQ2011-0563/Olivier Asselin

Section 7 :

page 41

Îles Maldives – Quelques livres d'école épargnés par le tsunami (26 décembre 2004) sèchent lentement au soleil.

© UNESCO/ Hameed A. Hakeem

page 43

Les équipes de l'UNDAC et de l'UNESCO à Bangkok visitent Baan Khem (province de Phang Nga), l'un des villages les plus durement touchés par le tsunami du 26 décembre 2004.

© UNESCO/CSI/LINKS, Bangkok/ Derek Elias

Section 8 :

page 44

Des enfants dehors avec de nouveaux cahiers d'exercices et crayons, après une distribution de fournitures scolaires à l'école primaire Comboni de Rumbek, la capitale de l'État des Lacs, Soudan du Sud. Les cahiers portent le logo de l'UNICEF. L'UNICEF fournit des matériels éducatifs à l'école, qui est dirigée par les missionnaires comboniens.

© UNICEF/NYHQ2006-0876/Mariella Furrer

Des manuels et autres matériels éducatifs détruits recouvrent le sol d'une librairie scolaire vandalisée dans le village de Fata Burno, au Nord-Darfour. La librairie a été pillée lors d'un raid mené par une milice. Au premier plan figure une publication sur l'éducation des filles soutenue par l'UNICEF.

© UNICEF/NYHQ2004-0238/Ben Parker

page 47

Mullaitivu, une ville au nord-est du Sri Lanka, dévastée par le tsunami du 26 décembre 2004. Des jouets et des images gisent parmi les débris de ce qui fut une école.

© UN Photo/ Evan Schneider

page 49

Au lendemain du tsunami du 26 décembre 2004. Maisons détruites à Galle.

© UNESCO/ Nigel Swann

page 51

Une fillette congolaise se concentre sur un devoir dans la salle de classe à moitié terminée de l'école primaire de Mugosi, près du camp de réfugiés de Kahe, dans le nord-est de la République démocratique du Congo.

© UNESCO/M. Hofer

page 53

École primaire Emin Duraku, au Kosovo.

© UNESCO/J. Idrizi

Section 9 :**page 54**

Des enfants et une enseignante font la ronde devant un conteneur portant le logo de l'UNICEF dans le camp pour personnes déplacées de Galagayin, dans le district de Sabirabad, à 180 km au sud de Bakou, la capitale. Le conteneur fait office d'école maternelle temporaire pour quelque 60 enfants de la communauté locale. C'est l'une des 34 installations recevant le soutien de l'UNICEF et offrant

des services de protection et de développement de la petite enfance à 2 600 enfants déplacés et réfugiés dans 14 districts. L'UNICEF fournit également des matériaux de toiture, des matériels éducatifs, des jouets et des équipements récréatifs.

© UNICEF/NYHQ2004-0605/Giacomo Pirozzi

Un garçon portant un sac à dos marche le long d'une route bordée de puits de pétrole dans le quartier de Bayeleva à Bakou, la capitale. La production de pétrole dans ce pays riche en ressources a provoqué une importante pollution qui est en partie responsable des taux élevés d'affections respiratoires.

© UNICEF/NYHQ1997-0893/Roger LeMoyné

page 59

École envahie par le sable/ Aral, Kazakhstan.

© UNESCO/ Zhanat Kulenov

Section 10 :**page 60**

En 2006, en Chine, des enfants portant tous des cartables marchent bras dessus, bras dessous autour du Barkhor, la « kora » ou chemin sacré de pèlerinage entourant le temple du Jokhang à Lhassa, capitale de la Région autonome du Tibet.

© UNICEF/NYHQ2006-1037/Palani Mohan

Le 21 mai, trois élèves portant des masques de protection se tiennent devant les ruines du collège de Juyan qui s'est effondré lors du séisme, tuant 400 élèves, dans la ville de Dujiangyan, dans la province du Sichuan. Les élèves se trouvaient à l'intérieur de l'école au moment du séisme, mais ont réussi à s'échapper.

© UNICEF/NYHQ2008-0459/Adam Dean

Photographies des études de cas par pays

Arménie

page 63

2006, Sureu, un enfant de 13 ans, dans le « quartier des conteneurs » de la ville de Gyumri, district de Shirak, au nord-ouest de l'Arménie. Sureu, un enfant considéré à risque, participe à des cours et à des activités après l'école au centre de Shirak, une ONG soutenue par l'UNICEF.
© UNICEF/ITAL2006-0017/Lodi

Géorgie

page 65

(De gauche à droite) Rusudan Kedelashvili, 12 ans, est aidée par Inga Zakaidze, une enseignante formée aux premiers secours, lors d'un exercice de simulation faisant partie d'une formation à la réduction des risques de catastrophes, à l'école publique de Mleta, un village de montagne au nord de Tbilissi, la capitale. L'école fait partie des huit écoles pilotes participant au Programme de réduction des risques de catastrophes.
© UNICEF/NYHQ2011-1584/Bell

Kazakhstan

page 71

(De gauche à droite) Karina Sultanbai, Sabira Satygaliyeva, Arailym Tursynaliyeva et Symbat Otebay, élèves de quatrième année, s'abritent sous une table pendant un exercice de préparation aux séismes à l'école élémentaire N° 148 de la ville d'Almaty. Leur école est l'une des premières du pays à mettre en œuvre le Programme de réduction des risques de catastrophes.
© UNICEF/NYHQ2011-1591/Bell

page 73

Aruzhan, 6 ans, apprend à connaître les séismes et à adopter le bon comportement dans l'éventualité où il s'en produirait un, à l'école N° 53 d'Almaty. Son école est l'une des premières au Kazakhstan à avoir mis en œuvre le programme de Réduction des risques liés aux catastrophes (RRC).
© UNICEF/NYHQ2011-1588/Bell

Fédération de Russie

page 75

Aleksandr Pogrebnoy, 14 ans, prend des photos de son ancienne salle de classe à l'école N° 1 de la ville de Beslan. Aleksandr, un ancien otage, est l'un des 13 enfants participant à un atelier de photographie organisé par l'UNICEF pour marquer le premier anniversaire du siège.
© UNICEF/NYHQ2005-1309/Pirozzi

Turquie

page 83

Yaprak (à droite), 10 ans, et une camarade de classe examinent une mappemonde dans leur école du village de Karaali, dans la province d'Ankara. Pour fêter ce dernier jour d'école, Yaprak porte une robe rouge en velours. L'école adaptée aux besoins des enfants offre une éducation gratuite aux écoliers locaux (toutes les filles du village sont scolarisées) ainsi qu'à des internes, dont la plupart sont orphelins ou autrement vulnérables. Les écoles de ce type favorisent l'enseignement gratuit et obligatoire pour tous les enfants dans un environnement d'apprentissage propre et sûr, qui respecte la diversité et les droits des enfants. Le père de Yaprak travaille pour un propriétaire foncier local en échange d'une maison et d'une petite rémunération.
© UNICEF/NYHQ2005-1156/LeMoyné

page 87

Turquie, août 1999 : Asumain, 7 ans, assise à côté de sa grand-mère devant la tente où sa famille vit désormais, non loin de leur maison détruite dans la ville de Gölcük, épice centre du séisme massif qui a frappé le nord-ouest de la Turquie et a fait 14 000 victimes, des dizaines de milliers de disparus et 600 000 sans-abri.

© UNICEF/NYHQ1999-0683/Horner

Cambodge**page 89**

Un petit garçon écoute les villageois, notamment ses parents, discuter de l'élimination des mines terrestres et autres munitions non explosées, avec les responsables du Centre cambodgien de déminage (CMAC) ainsi que des zones à nettoyer en premier, au village de O Chheukram près de la ville de Pailin, à l'ouest du pays. Cette région, à proximité de la frontière avec la Thaïlande, est l'une des plus fortement minées au monde.

© UNICEF/NYHQ2004-0766/Thomas

page 93

Une jeune fille tient une affiche montrant différents pictogrammes signalant le danger de mines antipersonnel, à l'école primaire de Boeng Prolith, au Cambodge, dans le cadre d'une campagne de sensibilisation aux mines antipersonnel. Les deux pictogrammes du bas, qui représentent des branchages brisés et deux branches croisées, sont des avertissements utilisés par les villageois lorsqu'ils rencontrent des zones potentiellement minées avant que les pictogrammes officiels ne puissent être accrochés.

© UNICEF/NYHQ2004-0763/Thomas

Fidji**page 95**

Petite fille en costume traditionnel, Fidji.

© UNICEF/FJIA2003-00001/Ah Sam

Indonésie**page 99**

Le 6 octobre, des garçons trient des manuels scolaires et d'autres matériels éducatifs récupérés dans les décombres de l'école élémentaire N°17 dans la ville côtière de Padang, capitale de la province de Sumatra Ouest. Plusieurs centaines d'écoles figuraient parmi les quelque 180 000 bâtiments endommagés ou détruits lors du séisme. Au cours des deux derniers jours, l'UNICEF a distribué 15 tentes scolaires dans la région, et 228 tentes supplémentaires sont prévues.

© UNICEF/NYHQ2009-1516/Estey

République démocratique populaire lao**page 105**

En 1996, en République démocratique populaire lao, assises autour d'un café, des femmes travaillant pour la société de déminage britannique MAG discutent des affiches de sensibilisation aux mines anti-personnel qu'elles ont conçues au bureau de la société à Vientiane, la capitale.

© UNICEF/NYHQ1996-0843/Semeniuk

Myanmar**page 109**

Des élèves vont en classe pour la première fois depuis le cyclone, à l'école primaire publique N° 32 de la commune de Hlaing Thar Yar, dans la division de Yangon, au sud du pays. Avant sa réouverture, l'école était utilisée comme camp de secours provisoire pour les victimes du cyclone. L'UNICEF a distribué à l'école des matériaux de couverture et d'autres matériaux de réparation, deux colis « L'école en boîte » comprenant chacun des matériels d'enseignement et d'apprentissage pour 80 élèves, ainsi qu'un colis de loisirs contenant de l'équipement sportif et des jeux.

© UNICEF/NYHQ2008-0559/Naing

Philippines

page 111

Le 4 janvier, une petite fille dans l'école élémentaire de la Consolation à Cagayan de Oro, au nord de l'île de Mindanao. L'école a été endommagée par les inondations provoquées par la tempête tropicale Washi. Huit des écoles de la ville sont utilisées en tant que centres d'évacuation, et 12 ont été touchées par les inondations. Malgré des difficultés majeures, les écoles ont rouvert le 3 janvier, mais les besoins restent importants.

© UNICEF/NYHQ2012-0006/Maitem

page 115

Une fillette regarde une vidéo intitulée 'Histoires joyeuses' à l'école primaire Rosaurio Almario de Tondo, un quartier de Manille, capitale des Philippines. Cette activité s'inscrit dans le cadre du programme des écoles accueillantes, que l'UNICEF a promu dans le monde entier et qui s'efforce de créer un environnement sûr, protecteur et accueillant pour tous les enfants, en particulier les filles, et encourage la participation des parents et de la communauté

© UNICEF/NYHQ2006-1468/Pirozzi

Angola

page 117

Un élève fait des exercices de calcul au tableau pendant un cours, à l'école primaire Menino NECO N° 5013 située dans le quartier de Rangel à Luanda, la capitale. L'UNICEF soutient la mise en place d'activités adaptées aux besoins des enfants à l'école, notamment l'approvisionnement en eau potable et l'installation d'infrastructures sanitaires ainsi que l'éducation en matière d'hygiène.

© UNICEF/NYHQ2007-1721/Nesbitt

Lesotho

page 119

En 2008, au Lesotho, un garçon presse son visage contre une vitre dans une école à Maseru, la capitale.

© UNICEF/NYHQ2008-1776/Pirozzi

Madagascar

page 123

Des enfants rient alors qu'ils effectuent un exercice dans une classe maternelle à l'école primaire publique du district de Soavinandriana, dans la région d'Itasy. Cet établissement fait partie des 360 écoles du pays qui offrent un enseignement préscolaire public. Le gouvernement, avec l'aide de l'UNICEF, met en place des programmes de développement de la petite enfance dans les écoles de tout le pays.

© UNICEF/NYHQ2009-1243/Pirozzi

Malawi

page 129

(De gauche à droite) Mary Kapalamula, 16 ans, et sa sœur Sungeni, 11 ans, font leurs devoirs dans leur maison située dans la zone marchande de Safalao, dans la commune de Ndirande en périphérie de la ville de Blantyre. Leur père, leur frère et leur oncle sont morts du sida, tandis que leur mère a succombé à une maladie inconnue en 1997. Mary, Sungeni et leur sœur Mwaiwao, 13 ans, qui est atteinte d'une déficience mentale, ont été prises en charge par leur grand-mère jusqu'à sa mort, en 2004. Aujourd'hui, en tant qu'aînée, Mary gère le foyer tandis que Mwaiwao vit avec des amis. Elles ont été rejetées par la plupart des membres de la famille et vivent dans une petite maison, où elles dorment à même le sol. Mary s'inquiète pour leur sécurité, car des garçons ont cogné à la porte en pleine nuit, faisant planer le spectre du viol ou du meurtre. Leur situation se dégradant, elles ont commencé à mendier pour se nourrir. En dépit de leur pauvreté, les deux filles sont scolarisées dans des écoles soutenues par l'UNICEF. Mary rêve de devenir médecin ou enseignante.

© UNICEF/NYHQ2005-1385/Nesbitt

France

page 135

Enfant faisant des dessins dans une classe d'école primaire à La Varenne Saint-Hilaire, France.

© UNESCO/Dominique Roger

Japon

page 139

Yuuna Sasaki, 8 ans, photographie la plage de Kobuchi dans la ville d'Ishinomaki, dans la préfecture de Miyagi, devant des monceaux de débris. Yuuna fait partie des 14 enfants participant à un atelier de photographie organisé par l'UNICEF dans la ville. « Je ne pourrai jamais oublier l'amas de décombres. Je l'ai photographié, car chaque fragment renferme les souvenirs des gens. Je ne veux pas qu'on les oublie », a-t-elle dit. Ishinomaki comptait 160 826 habitants avant le séisme, mais 3 144 d'entre eux sont morts lors du tsunami et 890 sont toujours portés disparus. Les zones côtières, essentielles pour le commerce de la baleine et l'ostréiculture, sources de revenus pour de nombreux habitants, ont également été ravagées. Le dépeuplement massif représente un autre défi pour la ville.

© UNICEF/NYHQ2011-2265/Pirozzi

Nouvelle-Zélande

page 143

Enseignants et parents lors d'une « Whanau hui » ou réunion de famille à Te Kotuku Kohanga Reo, dans la péninsule de Te Atatu, Auckland, Nouvelle-Zélande, 2010.

© UNESCO/J. Carlin

Îles Vierges britanniques

page 149

Atelier régional sur l'éducation au changement climatique pour le développement durable dans les Caraïbes, organisé par l'UNESCO, en juin 2011, dans les Îles Vierges britanniques.

© UNESCO/Julia Heiss

Chili

page 151

Un garçon sur la place centrale de San Pedro de Atacama, au Chili, en 1994.

© UNICEF/NYHQ1994-1356/Wichenberger

Costa Rica

page 153

Une école dans une réserve indienne Guyami, au Costa-Rica.

© UNESCO/Johny Esquivel Tenorio

Cuba

page 157

Un garçon sourit avec ses camarades dans la cour de l'école primaire Renato Guitart à La Havane, la capitale.

© UNICEF/NYHQ1995-0397/Barbour

page 161

Des écoliers jouent aux dominos à l'école rurale Isabel Rubio de la communauté de La Guasasa, dans la province cubaine de Pinar del Rio.

© UNICEF/NYHQ1995-0409/Barbour

Nicaragua

page 163

Une petite fille sourit devant un robinet relié à un réservoir d'eau que l'UNICEF a mis à disposition des familles déplacées dans la ville de Palacaguina, à 105 kilomètres au nord de Managua, la capitale.

© UNICEF/NYHQ1998-0678/Balaguer

Pérou

page 167

Des élèves reçoivent leurs devoirs dans une école primaire de Llacuash, une communauté rurale du district de Huallanca. Chaque jour, les deux enseignants font une heure de marche dans la montagne pour atteindre l'école, qui accueille environ 25 élèves. L'école fait partie du système national, et les cours y sont dispensés en espagnol. Bien que la plupart des enfants parlent espagnol en plus de leur langue maternelle, le quechua, les élèves qui ne parlent que cette langue ont du mal à comprendre les cours. La mise à disposition de matériels d'apprentissage dans les langues autochtones aide les élèves à tirer profit de l'enseignement qu'ils reçoivent.

© UNICEF/NYHQ2011-1605/LeMoyne

Égypte

page 173

Des enfants participent à une activité de groupe lors d'une séance d'acquisition de compétences pratiques par l'éducation mutuelle, au centre pour les jeunes d'Abu Tig soutenu par l'UNICEF à Abu Tig, une ville du gouvernorat d'Asyut.

© UNICEF/NYHQ2007-2718/Noorani

Bangladesh

page 177

Resma, 9 ans, récupère dans les décombres de ce qui était sa chambre des livres de classe endommagés, dans le village d'Amua du district de Barisal, l'une des zones les plus durement touchées par le cyclone Sidr. Le toit de la maison familiale a été arraché pendant la tempête.

© UNICEF/NYHQ2007-1805/Noorani

Maldives

page 181

Une petite fille dessine dans une classe de l'école Huraa, sur l'île de Huraa, à 15 kilomètres de Malé, la capitale. Elle assiste à un cours hebdomadaire durant lequel des enseignants spécialement formés supervisent des activités artistiques et des jeux qui aident les enfants à surmonter le traumatisme causé par le tsunami.

© UNICEF/NYHQ2005-0273/Pirozzi

Népal

page 183

Assis sur un toit, des enfants du village de Sawa Khola, dans le district de Mugu, regardent l'orage approcher. Les villageois appartiennent à la communauté dalit, considérée au Népal comme la caste plus basse, si bien qu'ils sont parmi les plus pauvres du pays. Les hausses de prix ont rendu les produits alimentaires de base inabordable, disent-ils. Beaucoup en sont réduits à vendre leurs biens ou à économiser sur leurs repas.

© UNICEF/NYHQ2009-0870/Sokol

Bénin

page 189

Le 27 octobre, des enfants en classe dans une école de Kpoto, un village de la commune de Zagnanado. Le toit de l'école a été endommagé par les récentes inondations qui ont détruit une grande partie du village. La plupart des villageois vivent désormais dans un camp de fortune aménagé à proximité.

© UNICEF/NYHQ2010-2221/Asselin

Nigeria

page 191

Des élèves apprennent de bonnes pratiques d'hygiène dans un organisme de santé environnementale dirigé par Albert Ach (debout) au village d'Inyima, situé dans la zone de gouvernement local de Yakurr, au sud de l'État de Cross River. Le cours enseigne l'importance de se laver les mains avec du savon après avoir été aux toilettes, afin de se protéger des maladies transmises par l'eau. Les enfants partagent ensuite ce qu'ils ont appris avec leurs familles et leurs camarades. Le village a fait partie des 21 communautés de Yakurr qui ont été les premières à participer au programme WASH lancé par l'UNICEF en 2005 avec le soutien de l'UE. Les habitants ont également construit des latrines dans leurs foyers.

© UNICEF/NYHQ2010-1746/Eseibo



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Fonds des
Nations Unies
pour l'enfance



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

7, place de Fontenoy
75352 Paris, France
www.unesco.org



Fonds des
Nations Unies
pour l'enfance

5 -7 Avenue de la Paix
1211 Genève, Suisse
www.unicef.org

La réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires :

Études de cas concernant trente pays

Bien que durement frappés par les catastrophes, les systèmes d'éducation jouent également un rôle essentiel dans la réduction des risques et le renforcement de la résilience face aux désastres. Une éducation de qualité peut sauver des vies et aider à survivre en dispensant un savoir, des compétences et des attitudes qui protègent les enfants et les jeunes pendant et après les situations d'urgence.

Ce que les gens savent et ce à quoi ils ont été exposés est d'une importance cruciale quand il s'agit de sauver des vies et de réduire les pertes humaines. C'est pourquoi l'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires (RRC) améliorera la sécurité des systèmes éducatifs et la résilience des communautés exposées aux catastrophes.

Les gouvernements et les acteurs qui appuient l'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires sont donc à la recherche de connaissances plus systématiques sur ce qui a déjà été accompli dans ce domaine et souhaitent mieux comprendre si les mesures prises ont porté leurs fruits.

Cette publication rend compte d'expériences nationales de première importance en matière d'intégration de la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires, recensant les bonnes pratiques, cernant les questions qui ont été réglées ou celles qui restent à résoudre et examinant les résultats de l'apprentissage. Cette étude, qui couvre 30 pays, a porté sur l'élaboration et l'intégration de programmes relatifs à la RRC, la pédagogie, l'évaluation des élèves, l'orientation et le perfectionnement professionnel des enseignants, les résultats de l'apprentissage, ainsi que sur les aspects de l'élaboration, de la planification et de la mise en œuvre des politiques.

ISBN



SPONSORING AGENCIES



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Fonds-en-dépôt
japonais



Coopération pour
le développement
Ministère des
Affaires étrangères
(Pays-Bas)



Direction du
développement
et de la
coopération
(DDC)



Ministère du
Développement
international
(Royaume-Uni de
Grande-Bretagne
et d'Irlande du
Nord)

UKaid