

Dans cette collection* :

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
9. Les aspects démographiques de la planification de l'enseignement, *T.N. Châu*
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
13. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
15. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
16. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
17. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
18. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
19. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKimmon*
20. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
21. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
22. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
23. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
24. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
25. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Camoy*
26. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
27. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
28. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McAnany, J.K. Mayo*
29. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
30. Éducation, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
31. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IIPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
32. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
33. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
34. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
35. Éducation et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
36. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
37. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
38. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
39. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
40. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
41. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
42. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
43. Stratégies éducatives pour les petits États insulaires, *D. Atchoarena*
44. Évaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
45. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
46. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
47. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
48. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *W.W. McMahon*
49. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
50. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad, assisté par T. Demsky*
51. À la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
52. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
53. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack, M. Saïdi*
54. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eiseimon*
55. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
56. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
57. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone, R.F. Arnove*
58. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
59. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
60. À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
61. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
62. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
63. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment? *T. Welsh, N.F. McGinn*
64. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
65. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
66. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*
67. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
68. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J. Hite*
69. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
70. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan, V. Greaney*
71. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Châu*
- 72.

* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction

Margaret Sinclair

Paris 2003

UNESCO : Institut international de planification de l'éducation

L'Agence suédoise d'aide au développement international (Asdi) a fourni une aide financière pour la publication de cette brochure.

Publié en 2003 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75007 Paris

Maquette de couverture : Pierre Finot
Composition : Linéale Production
Imprimé par Marco Gráfico, S.L.

ISBN 92-803-2225-7
© UNESCO 2003

Principes de la planification de l'éducation

Les ouvrages de cette collection sont destinés principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent déjà des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés ; et d'autres, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces ouvrages sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des cours de formation.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et obligatoire, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais pour orienter la prise de décision et l'élaboration des politiques éducatives. Pour faire des choix de politique générale judicieux, il est capital de dresser un bilan précis de la situation, de déterminer les objectifs visés, de coordonner les moyens propres à les atteindre et de contrôler les résultats obtenus. La planification est donc aussi un moyen d'organiser l'acquisition des connaissances : par la définition de plans, de cibles, d'actions et de mesures correctives.

La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes, dispensées des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et d'évaluer les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et

administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement, d'examen et de délivrance des certificats et diplômes, ou d'autres structures de régulation et d'incitation. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces ouvrages ont pour objet de refléter l'évolution et les changements des politiques éducatives et de mesurer leurs effets sur la planification de l'éducation ; de mettre en lumière les questions qui se posent actuellement en la matière et de les analyser dans leur contexte historique et social ; et de diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés.

Pour les décideurs et les planificateurs, l'expérience d'autrui est extrêmement riche d'enseignements : les problèmes auxquels d'autres sont confrontés, les objectifs qu'ils recherchent, les méthodes qu'ils expérimentent, les résultats auxquels ils parviennent et les résultats involontaires qu'ils obtiennent méritent d'être analysés.

Afin d'aider l'Institut à bien identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction a été mis en place. Il comprend deux rédacteurs en chef et des rédacteurs associés, venus de différentes régions, tous éminents spécialistes dans leurs domaines respectifs. Lors de la première réunion de ce nouveau Comité de rédaction en janvier 1990, ses membres ont défini les sujets les plus importants à traiter dans les numéros ultérieurs sous les rubriques suivantes :

1. L'éducation et le développement.
2. L'équité.
3. La qualité de l'éducation.
4. Structure, administration et gestion de l'éducation.
5. Les programmes d'enseignement.
6. Coût et financement de l'éducation.
7. Techniques et approches de la planification.
8. Systèmes d'information, suivi et évaluation.

Chaque rubrique est confiée à un ou deux rédacteurs.

La collection correspond à un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences, voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IIEP – elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

Pour des populations victimes d'une crise ou d'une catastrophe naturelle, l'éducation est un élément vital de la reconstruction de leur communauté. Dans le monde d'aujourd'hui, hélas, les conflits se multiplient et de plus en plus de pays ont besoin d'une éducation d'urgence pour leurs populations.

Les pays confrontés à des situations d'urgence ont des problèmes graves à résoudre : pénurie alimentaire, épidémies, manque de logements pour héberger les populations ayant souffert de la crise ou déplacées vers des lieux plus sûrs. Dans son ouvrage, Margaret Sinclair invite avec insistance les organisations engagées dans l'aide à ces populations à faire de l'accès à l'éducation une priorité de leur mission et à accomplir ainsi l'un de leurs objectifs, à savoir redonner aux enfants un cadre de vie normal dans lequel ils pourront trouver du travail et construire leur existence dans l'espoir de jours meilleurs

que ceux qu'ils ont connus par le passé. L'éducation qui leur est prodiguée peut également les aider à lutter contre les préjugés et les tensions qui opposent des communautés, voire à empêcher la résurgence de tels conflits à l'avenir.

Organismes et planificateurs de l'éducation trouveront dans cet ouvrage un éclairage particulièrement utile de cette question et de ses différents aspects, comme le financement, l'intégration par le biais de l'éducation, la sécurité dans les écoles, le traitement des traumatismes, les activités quotidiennes à inclure dans les programmes scolaires, l'enseignement à distance, sans oublier d'autres éléments d'ordre éducatif qui sont de nature à atténuer les conséquences de crises à court et à long terme.

L'IIEP exprime sa profonde gratitude à Margaret Sinclair, spécialiste éminente et émérite auprès du HCR et de l'UNESCO, pour cette analyse claire et instructive.

Gudmund Hernes
Directeur, IIEP

Composition du Comité de rédaction

- Président :* Gudmund Hernes
Directeur, IIEP
- Rédacteurs en chef :* Françoise Caillods
IIEP
- T. Neville Postlethwaite
(Professeur émérite)
Université de Hambourg
Allemagne
- Rédacteurs associés :* Jean-Claude Eicher
Université de Bourgogne
France
- Claudio de Moura Castro
Consultant international
Brésil
- Kenneth N. Ross
IIEP
France
- Richard Sack
Consultant international
France
- Rosa Maria Torres
Consultante internationale
Argentine

Préface

Camp de réfugiés de Grabo, Grabo, Côte d'Ivoire

« J'ai 17 ans. Entre 1991 et 1994, je me suis battu au côté des rebelles au Libéria. J'ai vécu des expériences effroyables. J'ai porté des armes très lourdes, j'ai enterré des amis, morts pendant les combats et, pire encore, j'ai assisté à l'exécution de prisonniers ennemis. J'ai été forcé d'exécuter des ennemis. Aujourd'hui encore, je suis hanté par ces souvenirs.

Mes parents sont au Libéria, mais j'ignore où exactement. Je suis le quatrième d'une famille de huit enfants. Je suis le seul à aller à l'école malgré la souffrance. Je dors là où je peux, je n'ai pas de domicile fixe, mais j'essaie malgré tout d'aller à l'école.

Des soldats qui m'ont connu au Libéria cherchent à me convaincre d'y revenir et de reprendre les armes. Je souffre, mais je ne veux pas me battre. »

Othello Walker

Conflits, instabilité politique, catastrophes naturelles menacent chaque année la vie de millions de personnes, avec des conséquences parfois dramatiques : des populations traumatisées qui ont perdu leur famille, leur maison, leurs biens personnels, qui ne se sentent plus en sécurité nulle part et vivent en dehors de toute norme sociale et d'appartenance communautaire. Si l'hygiène et le logement constituent naturellement la première de leurs priorités, l'éducation n'en est pas moins essentielle ; elle est en effet un moyen d'aider les enfants et les jeunes à mener une existence normale et de les préparer à entrer dans l'âge adulte, dans l'espoir qu'ils vivront dans un monde plus pacifique.

Les enfants victimes de la violence et d'agressions dès leur plus jeune âge ont besoin d'être initiés aux valeurs sociétales de base, au respect mutuel, au respect des autres populations et au rejet des préjugés afin qu'ils soient capables de vivre dans une communauté hétérogène et moins sujette aux tensions. L'éducation prédispose l'être

humain à avoir de bonnes réactions et de bons réflexes face à une situation de crise, qu'il s'agisse d'une guerre ou d'une catastrophe naturelle. Le développement d'un système éducatif ou d'un programme scolaire qui réponde le mieux possible aux besoins des populations touchées par des crises est tout aussi vital dans un tel contexte. De même la vigilance s'impose à l'égard du droit à l'éducation, pour veiller à ce qu'aucun groupe social n'en soit exclu ou privé. Équité et droits de l'homme sont ainsi des questions cruciales à prendre en compte lors de la planification de l'éducation dans des pays qui traversent des situations d'urgence et de reconstruction.

Plusieurs facteurs peuvent empêcher des enfants de fréquenter l'école, à commencer par la langue d'enseignement, la sécurité des personnes – en particulier des filles – la qualité et les compétences des enseignants recrutés en urgence. Comme c'est le cas dans la plupart des pays en développement, mais avec une acuité et une complexité plus grandes dans des contextes de crise et de reconstruction, les besoins de financement sont immenses. Les organisations – gouvernementales ou non gouvernementales – et les bailleurs de fonds apportent souvent une aide considérable, même si certains pays sont privilégiés par rapport à d'autres. Sans cette contribution, les pays ou les régions qui accueillent des enfants touchés par des situations de crise auraient énormément de difficultés à garantir le minimum vital. Qui plus est, ils n'y parviendraient qu'avec beaucoup de retard, alors précisément que cette action se doit d'être immédiate et urgente. Se posent par ailleurs des problèmes de coordination entre bailleurs de fonds, pour lesquels des compétences bien précises sont indispensables.

Conscient de l'importance de cette question, le Comité de rédaction chargé de la collection des Principes de la planification de l'éducation de l'IIEP a demandé à une spécialiste qualifiée et expérimentée, Margaret Sinclair en l'occurrence, de rédiger un ouvrage dans lequel elle dresserait un bilan de l'état actuel de l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction et proposerait des orientations pour la planification de l'éducation dans de telles circonstances.

Les besoins varient d'un contexte à l'autre. Une situation d'urgence requiert une action immédiate. À l'inverse, un processus de reconstruction s'inscrit dans le long terme. La durée de réajustement et de reconstruction est plus ou moins longue selon le cas. Margaret Sinclair résume avec une extrême clarté le courant actuel de pensée sur la planification et la gestion de l'éducation dans ces diverses situations. S'appuyant sur des données d'expérience concrètes collectées dans plusieurs pays, elle aborde les problèmes pratiques liés à l'introduction, à l'offre et à la gestion d'une éducation d'urgence. Elle expose à grands traits les étapes qui marquent le passage d'une situation d'urgence au rétablissement d'un système éducatif fonctionnel, tout en étudiant le rôle de l'éducation dans la prévention et la gestion des conflits. Elle analyse le contenu et les processus éducatifs qui peuvent être facteurs de justice sociale, de respect, d'acceptation de la diversité et de résolution de conflits, sans oublier ceux qui risquent d'être source involontaire de préjugés, de stéréotypes, de malentendus et de conflits. Elle défend par ailleurs avec éloquence l'idée d'intégrer la dimension du développement dans toute réflexion sur l'éducation en situation d'urgence et ce, dès la phase initiale.

L'UNESCO et l'IIEP sont sollicités de plus en plus fréquemment pour apporter des réponses en matière d'éducation dans des contextes d'urgence et de reconstruction. Le présent ouvrage servira de base au programme qui sera élaboré par la section de l'UNESCO chargée, au siège de l'Organisation, de l'appui aux pays en crise ou en reconstruction, ainsi que par l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP).

Sa brillante carrière dans le domaine de la planification et de la gestion de l'éducation et les fonctions éminentes qu'elle exerce au sein du HCR et de l'UNESCO, où elle a mis en œuvre des stratégies et des actions novatrices, font de Margaret Sinclair la personne incontestablement la mieux placée pour écrire un tel ouvrage. Le Comité de rédaction lui en est extrêmement reconnaissant.

Françoise Caillods
Co-rédacteur en chef

Remerciements

Outre des rencontres à intervalles réguliers, la communauté des acteurs impliqués dans la question de l'éducation en situation d'urgence a procédé à des échanges de correspondance par courrier électronique depuis 1999 grâce à un mécanisme mis en place récemment autour du Réseau interinstitutionnel pour l'éducation en situation d'urgence (INEE). Les idées et exemples exposés dans cet ouvrage sont inspirés de ces divers échanges, de même que de témoignages émanant de personnels de terrain, d'enseignants et d'élèves. L'auteur souhaite remercier tout particulièrement M. Chris Talbot pour son soutien, ses conseils et ses encouragements constants, ainsi que pour ses efforts en faveur de la création d'une base de données solides sur l'éducation en situation d'urgence, M. Asghar Husain pour sa perception des processus de reconstruction, M^{elle} Nancy Drost, coordinatrice et fondatrice du réseau INEE, pour sa vision éclairante du réseau, M^{elle} Pamela Baxter pour sa coopération, son professionnalisme et sa conception d'une approche systématique de l'éducation à la paix, à la résolution de conflits et aux compétences liées à la vie quotidienne, ainsi que son mari pour sa patience et son soutien.

Table des matières

Préface	11
Prologue : du désespoir à l'espoir	21
I. Qu'entend-on par « éducation en situation d'urgence » ?	25
II. Les différents aspects du problème	29
III. Les questions les plus fréquemment posées	33
IV. L'accès à l'éducation et à des activités connexes en situation de crise et de reconstruction	39
Le principe d'un accès à l'éducation et à des activités connexes, et l' <i>Éducation pour tous</i>	39
Le principe d'un accès rapide à l'éducation et à des activités connexes, suivi de l'amélioration de la qualité	46
Le principe de l'insertion	51
Le principe de la protection	56
V. Les ressources éducatives en situation de crise et de reconstruction	61
Le principe d'une participation des communautés	61
Le principe d'une valorisation des ressources humaines	64
Le principe d'une dotation en ressources rentable et appropriée	70
VI. La spécificité de l'éducation en situation de crise et de reconstruction	75
Le principe d'un soutien psychologique	75
Le principe d'une politique visant à orienter les programmes scolaires vers des solutions à long terme	84
Le principe d'un enrichissement des programmes scolaires avec des compétences essentielles à une vie sereine et pacifique	88
Le principe d'un lien entre formation professionnelle et pratique sur le terrain	95
	15

Table des matières

VII.	Coordination et renforcement des capacités	97
	Le principe d'une coordination et d'une coopération interinstitutions	97
	Le principe d'un renforcement des capacités	99
VIII.	De la théorie à la pratique : l'optique des pouvoirs publics	101
	Les pouvoirs publics face aux catastrophes naturelles	101
	Les pouvoirs publics face à l'accueil des réfugiés	104
	Les pouvoirs publics face au retour des réfugiés chez eux	108
	Les pouvoirs publics face à une situation de conflit, d'insécurité et d'instabilité épisodique	113
IX.	Les pouvoirs publics face à la reconstruction	119
X.	De la théorie à la pratique : l'optique des autres acteurs	133
	ONG	133
	Institutions des Nations Unies	137
	Bailleurs de fonds	140
XI.	Réflexions et conclusions	145
	Références	157

Liste des abréviations

ACDI	Agence canadienne pour le développement international (<i>Canadian International Development Agency, CIDA</i>)
BIE	Bureau international de l'éducation (<i>International Bureau of Education, IBE</i>)
CARE	<i>Concern for American Relief Everywhere</i>
CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (<i>Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women</i>)
COMAL	<i>Comunidades Mayas Alfabetizadas</i>
CRC	Convention relative aux droits de l'enfant (<i>Convention on the Rights of the Child</i>)
DANIDA	Danish International Development Assistance
EMIS	Système d'information pour la gestion de l'éducation (<i>Educational Management Information System</i>)
EPT	Éducation pour tous (<i>Education for All, EFA</i>)
FISE	voir UNICEF
GINIE	Réseau mondial d'informations sur l'éducation (<i>Global Information Networks In Education</i>)
HCR	Haut commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (<i>United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR</i>)
IDP	Personne déplacée à l'intérieur de son pays (<i>Internally Displaced Person</i>)
IFRC	Fédération internationale des Sociétés de la Croix Rouge et du Croissant Rouge (<i>International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies</i>)

IIEP	Institut international de planification de l'éducation (<i>International Institute for Educational Planning, IIEP</i>)
INEE	Réseau interinstitutionnel pour l'éducation en situation d'urgence (<i>Inter-Agency Network for Education in Emergencies</i>)
IRC	<i>International Rescue Committee</i>
ISCA	<i>International Save the Children Alliance</i>
OMS	Organisation mondiale de la santé (<i>World Health Organization, WHO</i>)
ONG	Organisation non gouvernementale (<i>Non-governmental organization, NGO</i>)
PEER	Programme pour l'éducation dans les situations d'urgence et de reconstruction (<i>Programme of Education for Emergencies and Reconstruction</i>) (UNESCO)
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement (<i>United Nations Development Programme, UNDP</i>)
SOLU	<i>Sudan Open Learning Unit</i>
SOMOLU	<i>Somali Open Learning Unit</i>
TEP	« Trousse de première urgence de l'enseignant » (<i>Teacher Emergency Package</i>)
UN	Nations Unies (<i>United Nations, UN</i>)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNICEF	(ou FISE) Fonds des Nations Unies pour l'enfance (<i>United Nations Children's Fund</i>)
UNOPS	Bureau des Nations Unies pour les services d'appui aux projets (<i>UN Office for Project Services</i>)
UNRWA	Office des secours et des travaux des Nations Unies (<i>United Nations Relief and Works Agency</i>)

USAID	Agence des États-Unis pour le développement international (<i>United States Agency for International Development</i>)
VIH/sida	Virus de l'immunodéficience humaine/syndrome d'immunodéficience acquise (<i>Human Immunodeficiency Virus/Acquired Immunodeficiency Syndrome, HIV/AIDS</i>)

Prologue : du désespoir à l'espoir

Les personnes victimes de conflits et de situations d'urgence ont connu la souffrance, voire même l'horreur. Pourtant, dans les camps, les villages et les villes où elles vivent dans le monde, nombre d'entre elles considèrent l'éducation comme leur plus grand espoir, sinon le seul, de vivre un avenir meilleur. L'enseignement scolaire leur donne l'espérance d'une vie apte à transcender la pauvreté qui nourrit la violence, laquelle à son tour alimente la pauvreté. L'éducation leur permet de surmonter le désespoir. Les témoignages ci-dessous illustrent le sens et la valeur que représente l'éducation dans la vie de réfugiés et d'autres victimes de conflits et de catastrophes.

Amputé des deux mains

Abdul Sankoh, 28 ans, est le directeur de l'école du camp et la victime d'une effroyable tragédie. Lorsque les rebelles ont envahi et pratiquement conquis la ville de Freetown, au Sierra Leone, en janvier 1999, Abdul Sankoh ... s'est réfugié dans la brousse. Capturé quelques jours plus tard alors qu'il fouillait dans des cartons pour trouver des mangues, il a proposé ses services comme porteur pour la nourriture, mais malheureusement l'un des rebelles l'a reconnu, dénoncé comme instituteur, puis accusé d'être un traître.

Après que les guérilleros eurent incendié son village, l'accusateur de Sankoh s'empara d'une hache trouvée dans la maison de sa victime avant de la contraindre à se coucher sur le sol pour lui trancher la main droite. Puis il lui a coupé la main gauche avant de lui taillader le contour de la bouche et un morceau d'oreille, alors qu'il gisait sans connaissance. « Va voir le président (Kabbah) », lui ont crié les rebelles en se moquant, comme ils l'ont fait pour tant d'autres victimes de la guerre. « Il te rendra tes bras ».

Alors qu'il cherchait refuge, perdant son sang en abondance, Sankoh a été pris pour cible par les troupes amies et a manqué d'être tué. ... Il a fini par regagner Freetown à pied avec sa femme et ses deux enfants. C'est là qu'il a participé à la création d'une école, symbole d'espoir pour des centaines de jeunes qui vivent au centre d'accueil pour amputés.

Source : Wilkinson, (2000 : 7).

L'histoire d'un docteur afghan

Lorsque la guerre a éclaté en Afghanistan, le docteur Ahmadzai n'avait que quatre ans. Contrainte de fuir, sa famille s'est réfugiée dans les montagnes enneigées. Après trois jours d'errance au cours desquels nombre d'entre eux sont morts de froid, ils ont fini par atteindre un camp de réfugiés près de Peshawar, au Pakistan. Les enfants ont pu aller à l'école des réfugiés, une grande tente qui a été remplacée plus tard par un bâtiment en briques de boue. Par la suite, Ahmadzai a été admis à l'Institut supérieur islamique de Peshawar et obtenu une bourse du HCR. Ces études ont été pour lui une lueur d'espoir et lui ont donné la force de survivre à son triste sort de réfugié et de lutter pour bâtir un avenir meilleur. Il a réussi à entrer dans la plus prestigieuse école de médecine du pays. Le jour de la remise des diplômes a été un moment de joie intense pour les parents de Ahmadzai.

Le HCR lui a par la suite offert un poste d'interne : il a pu y servir sa communauté dans le cadre d'un projet de lutte contre la malaria chez les réfugiés afghans. Devant la forte résistance de la population aux médicaments classiques, le docteur Ahmadzai a décidé d'étudier la médecine préventive et obtenu une place à l'*Université Aga Khan*. Confronté à de grandes difficultés financières, il a une nouvelle fois reçu l'aide du HCR. Il souhaite mettre les compétences ainsi acquises au service de son pays.

Source : Dr H. Ahmadzai, communication personnelle (2002).

Les élèves d'une école pour réfugiés racontent

Lorsque le cours d'éducation à la paix a été introduit dans notre école, en 1998, nous avons été nombreux à penser que la paix n'était pas une discipline à enseigner, mais un état dont la sauvegarde incombait au gouvernement. Quand le directeur nous a présenté notre nouveau professeur d'éducation à la paix, nous n'avons donc marqué que peu d'intérêt pour cette nouvelle matière, mais nous avons néanmoins assisté aux cours.

Depuis, nous avons appris l'importance de certaines valeurs et de certains comportements. Nous avons appris quels étaient les facteurs propices à la paix, à l'unité et à l'entente entre les peuples. Nous avons notamment découvert des similitudes et des différences dans la façon de gérer les émotions, l'empathie et la médiation. Tout cela a changé notre comportement les uns envers les autres.

La médiation entre pairs a également joué un rôle considérable dans notre école : les conflits entre élèves ont été moins nombreux. De plus, comme le

médiateur est chargé de jouer le rôle d'intermédiaire dans la résolution de nos différends, il acquiert en la matière une expérience qui lui sera utile par la suite.

Aujourd'hui, les élèves de la Central School reconnaissent l'intérêt et l'importance de cette approche pédagogique de la paix. Je recommande vivement que se généralisent de telles initiatives d'éducation à la paix dans la communauté, car la paix est la clé de la reconstruction de notre pays.

Abdifatah Miyir Ahmed
École primaire centrale
Camp de réfugiés de Hagadera
Dadaab, Kenya

I. Qu'entend-on par « éducation en situation d'urgence » ?

« Nous, gouvernements, organisations, organismes, groupes et associations représentés au *Forum mondial sur l'éducation*, nous nous engageons à :

- (i) mobiliser une forte volonté politique nationale et internationale en faveur de *l'Éducation pour tous*, élaborer des plans d'action au niveau national et à renforcer de façon significative les investissements dans l'éducation de base ; ...
- (v) **répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contre-coup de conflits, de catastrophes naturelles ou de situations d'instabilité** et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la compréhension mutuelle, la paix et la tolérance et à prévenir la violence et les conflits ».

Source : Forum mondial sur l'éducation (2000a : 8).

Le *Forum mondial sur l'éducation*, qui s'est tenu à Dakar en avril 2000, a été l'occasion d'adopter un *Cadre d'action* aux termes duquel les pays sont invités à œuvrer pour *l'Éducation pour tous* et s'engagent à « *répondre aux besoins de systèmes éducatifs subissant le contre-coup de conflits, de catastrophes naturelles ou de situations d'instabilité* ». Cette recommandation marque l'aboutissement d'une *Session sur la stratégie* organisée dans le cadre du Forum sur le thème « *Éduquer en situation d'urgence et de crise* ».

La question de « L'éducation en situation d'urgence » a été portée sur le devant de la scène dans les années 1990 en liaison avec le concept des « urgences humanitaires complexes ». Plusieurs ouvrages ont ainsi été consacrés aux programmes éducatifs instaurés dans des contextes de crise en Bosnie, au Rwanda, en Somalie, au Soudan : « *Rapid educational response in complex emergencies* » (Aguilar et Retamal, 1998) ou « *Education as a humanitarian response* », (Retamal et Aedo-Richmond, 1998), par exemple. Ces « situations d'urgence complexes » peuvent durer plusieurs années, voire plusieurs décennies. Elles peuvent avoir pour conséquence le déplacement de personnes, soit hors des frontières de leur pays, les condamnant alors

à la vie de réfugiés, soit à l'intérieur de leur propre pays. Elles se traduisent dans certains pays par un état permanent de conflit ou d'insécurité, auquel s'ajoute parfois l'effondrement de l'administration centrale ou des administrations locales et elles aboutissent, dans le meilleur des cas, à un processus de remise en état et de reconstruction post-conflit qui permet au pays concerné de retrouver la voie du progrès économique et social. Ainsi, si l'on prend le terme d'urgences humanitaires complexes au sens large, tous les programmes destinés à des réfugiés, à des déplacés ou à des victimes de conflits et d'autres catastrophes sont à considérer comme des programmes « *d'urgence* ».

Cette acception du mot « *urgence* » est plus large que dans l'usage quotidien ou dans certaines institutions d'aide. Le bureau du *Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés* (HCR), par exemple, possède des « équipes d'urgence » qui se rendent à bref délai sur les lieux d'une crise afin d'y créer de nouveaux bureaux ou d'apporter leur appui aux structures déjà existantes. Ces « équipes d'urgence » ne restent en place que pendant quelques semaines ou quelques mois en attendant que de nouveaux postes soient implantés et prennent le relais pour gérer ce que d'autres appelleraient une situation d'urgence durable. L'utilisation du terme « *urgence* », qui souligne le caractère soudain d'une crise, peut aussi poser la question de savoir si la remise en état et la reconstruction post-conflit, parfois très délicates dans les premiers temps, relèvent ou non d'une « éducation en situation d'urgence ». La formulation employée à Dakar contourne cette difficulté en évoquant la nécessité de répondre aux besoins des systèmes éducatifs « *subissant le contrecoup* » de conflits, de catastrophes naturelles ou de situations d'instabilité. Par définition, des mesures spéciales (*alias* « éducation d'urgence ») s'imposent aussi longtemps que des populations « *subissent le contrecoup* » de conflits, de catastrophes ou de situations d'instabilité. La phase initiale de reconstruction post-conflit en fait donc partie puisqu'elle requiert l'instauration de mesures spéciales – souvent dans des conditions logistiques et d'insécurité difficiles – pour offrir un abri temporaire et des matériels pédagogiques aux enfants afin qu'ils puissent reprendre rapidement leur scolarité si les structures scolaires, régionales ou nationales, de leur pays ont été presque entièrement détruites.

À l'UNESCO, on entend par urgence éducative une situation de crise qui est née de conflits ou de catastrophes ayant *déstabilisé, désorganisé* ou *détruit* un système éducatif et qui nécessite d'engager un processus intégré de soutien aux pays qui vivent une crise ou qui en sortent (UNESCO, 1999). Cette conception est en harmonie avec la démarche de Dakar. L'UNICEF emploie le terme « urgence » dans un sens encore plus large, où sont englobées les catastrophes naturelles (inondations et tremblements de terre), les crises d'origine humaine (guerres civiles et conflits armés), et les « situations d'urgence silencieuses » (VIH/sida, pauvreté extrême et enfants des rues) (Pigozzi, 1999). Dans notre ouvrage, toutefois, nous ne traiterons pas des « urgences silencieuses », hormis lorsqu'elles surviennent dans un contexte qui résulte d'un conflit armé ou d'une catastrophe naturelle.

Définition de « L'éducation pour des enfants perturbés par des situations d'urgence »

« Éducation qui protège le bien-être, favorise les possibilités d'apprentissage et nourrit le développement global (social, émotionnel, cognitif, physique) d'enfants perturbés par des conflits et des catastrophes. »

Source : Groupe chargé de l'éducation au sein de la Save the Children Alliance (2001).

Nous examinerons tout d'abord les différents aspects du problème. Selon les estimations, 1 % de la population mondiale a été déplacé ou a subi les conséquences de conflits ou de catastrophes pendant les années 1990 (Sinclair, 2001). Nous tenterons ensuite d'identifier et de décrire les principes qui caractérisent les meilleures pratiques d'éducation en réponse à des situations de crise et de reconstruction. Nous poursuivrons par une étude des meilleures pratiques que pourraient adopter les pouvoirs publics en réponse à des contextes bien définis de crise et de sortie de crise. Ce domaine de réflexion est encore relativement peu exploité. Après avoir abordé divers aspects concernant le rôle des *organisations non gouvernementales* (ONG), des organismes des Nations Unies et des bailleurs de fonds, nous concluons en nous intéressant à la façon dont l'éducation peut contribuer à prévenir les conflits et les catastrophes et en analysant les perspectives d'évolution de l'éducation en situation d'urgence.

II. Les différents aspects du problème

Les situations d'urgence humanitaire complexes, qui ont marqué les années 1990, font désormais partie de l'ordinaire quotidien et expliquent le regain d'intérêt suscité par « l'éducation en situation d'urgence ». Les conflits survenus en l'an 2000 en Afghanistan, en Bosnie-Herzégovine, au Burundi, en Irak, au Sierra Leone, en Somalie et au Soudan ont entraîné un afflux massif de *réfugiés* (plus de 400 000 personnes) dans d'autres pays. Le Rwanda et le Kosovo ont également été responsables d'un exode important de réfugiés dans les années 1990. Durant cette même période, 39 autres pays ont été à l'origine de plus de 10 000 réfugiés en moyenne par an. En 2001, on comptait, selon les estimations, 15 millions de réfugiés dans le monde, dont environ 7 millions de populations dites « assistées par le HCR » (HCR, 2002a) et 3,7 millions de réfugiés palestiniens assistés par *l'Office des secours et des travaux des Nations Unies* (UNRWA) pour les réfugiés de Palestine au Proche-Orient.

Nombre de ces réfugiés étaient originaires des pays en développement du continent africain (3,3 millions) et asiatique (5,8 millions). En 2001, quelque 500 000 personnes ont quitté leur foyer devenu trop dangereux et ont acquis le statut de réfugiés *prima facie* (c'est-à-dire un statut de réfugiés accordé à titre collectif par le pays d'accueil). Répondre aux besoins éducatifs de ces réfugiés a nécessité des ressources tant de la part des pays hôtes que de la part de la communauté internationale. *L'accueil de réfugiés est l'un des aspects abordés dans cet ouvrage.*

La plupart des pays au cœur de situations d'urgence humanitaire complexe ont, eux aussi, connu des *déplacements internes de populations* en masse. Mais il est plus difficile d'obtenir des statistiques sur les populations déplacées à l'intérieur de leur pays. L'une des raisons tient au fait que l'accès et l'assistance de la communauté internationale aux personnes déplacées dans leur pays ont été plus faibles. Si de nombreuses *personnes déplacées à l'intérieur de leur pays* (IDP) vivent dans des camps ou des lieux d'hébergement semblables à ceux destinés à des réfugiés, d'autres vivent dans les

habitations des populations normales, ou à proximité de celles-ci, et sont donc moins visibles et plus difficiles à comptabiliser. Les catastrophes d'origine naturelle ou humaine sont aussi la cause de déplacements à l'intérieur d'un pays, à une échelle réduite ou parfois à l'échelle plus vaste d'un pays, comme les « inondations du siècle » qui ont frappé le Mozambique en l'an 2000. D'après les estimations, 25 millions de personnes au moins avaient été déplacées dans le monde par suite de conflits ou de violations des droits de l'homme en 2001 (consulter le site www.idpproject.org). Parmi elles, on compte plus de 13 millions de personnes déplacées en Afrique, plus de quatre millions en Asie et plus de trois millions dans les pays d'Europe de l'Est. *Les camps et zones d'hébergement de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays sont un autre aspect important analysé dans ce livre.*

Conflits, insécurité et instabilité sont les défis majeurs posés à l'éducation. Les éducateurs font souvent des efforts louables pour sauvegarder l'éducation alors que sévit la guerre, militaire ou civile. Il leur arrive de faire la classe en plein air, dans des maisons ou des sous-sols, ou encore dans des bâtiments en ruine. Cet aspect est également traité dans notre ouvrage.

L'espoir est toujours présent quand débute la *reconstruction* au lendemain d'un conflit ou d'une catastrophe. Ces dernières années, de nombreux pays ont été ou sont encore en reconstruction. En l'an 2000, on a recensé 12 mouvements de retour en masse de réfugiés dans leurs pays et quelque 800 000 rapatriés au total. On peut supposer qu'un nombre équivalent de personnes déplacées sont retournées dans leurs pays d'origine. Quant aux populations restées sur place malgré un conflit ou une catastrophe, elles ont également dû travailler à la reconstruction de leur communauté et de leur pays. Le scénario de reconstruction de systèmes éducatifs après un conflit ou une catastrophe est un défi majeur pour les planificateurs et les gestionnaires de l'éducation.

Aucune crise ne ressemble à une autre et il n'existe pas de réponse miracle à ce type de situation. La solution doit toujours être conçue au niveau local et s'appuyer sur une évaluation participative

des besoins afin d'atteindre les meilleurs résultats le plus rapidement possible. On peut cependant dégager un certain nombre de principes généraux susceptibles d'améliorer la qualité des actions à mener en réponse à de nombreuses situations d'urgence. On trouvera dans les chapitres suivants une analyse de quelques-uns de ces principes et de la façon dont ils ont été ou peuvent être appliqués selon qu'il s'agit de :

- l'éducation de réfugiés ;
- l'éducation de personnes déplacées dans leur pays, y compris de personnes déplacées pour cause de catastrophes naturelles ;
- l'éducation dans des situations de conflit armé, d'insécurité ou d'instabilité ;
- l'éducation en période de reconstruction après un conflit ou une catastrophe.

Auparavant, nous allons répondre à quelques questions fréquemment posées.

III. Les questions les plus fréquemment posées

D'aucuns doutent de la nécessité de l'éducation en situation d'urgence ou de mesures spéciales en de telles circonstances. D'autres vont même jusqu'à laisser entendre que les programmes éducatifs ont un effet contre-productif. La réflexion ci-dessous portera sur ces questions.

L'éducation est-elle nécessaire dans des situations de crise et de catastrophe ?

Selon certains bailleurs de fonds, il suffit de préserver la vie et la santé physique des personnes en situation d'urgence : à leurs yeux, l'éducation ne fait pas partie de l'action humanitaire. Cette manière de voir tend néanmoins à disparaître tant s'impose aujourd'hui le constat que l'éducation peut être un élément de réponse à ces situations de crise et que l'absence d'éducation a un effet déstabilisant à l'échelon local et peut constituer une menace potentielle pour la sécurité régionale et internationale. Qui plus est, restaurer l'accès à l'éducation est l'une des priorités majeures des populations victimes de situations d'urgence elles-mêmes, dans la mesure où elle leur donne espoir en l'avenir. Aussi peut-on considérer l'éducation comme un facteur propice à la résolution d'une crise et comme le quatrième pilier de l'action humanitaire (de pair avec l'aide alimentaire, l'hébergement et les mesures d'hygiène : Midttun, 2000).

Quelques-unes des *raisons* que l'on peut invoquer en faveur d'une éducation dans des situations de crise et de reconstruction sont :

- l'éducation aide à répondre aux besoins de développement psychosocial des populations victimes d'une situation de crise ;
- l'éducation est un moyen de transmettre des messages de survie et de développer des compétences utiles pour la résolution de conflits et la construction de la paix ;
- l'éducation est nécessaire pour ouvrir la voie à la reconstruction, ainsi qu'au progrès économique et social ;

- l'éducation peut offrir une protection contre les situations dangereuses ;
- l'éducation est un droit fondamental de l'homme, car elle contribue à l'épanouissement personnel et prépare à être un citoyen responsable.

L'éducation de réfugiés ou de déplacés risque-t-elle de les dissuader de rentrer rapidement chez eux ?

Non ! L'expérience montre que les populations déplacées sont impatientes de rentrer chez elles dès lors que les conditions de sécurité et de dignité d'un tel retour sont assurées. Les familles récemment déplacées ne sont pas tentées de différer leur retour pour continuer de bénéficier de structures éducatives d'urgence à court terme. Elles préfèrent rentrer dans leur pays pour récupérer leurs terres ou leurs biens ou accompagner d'autres familles qui ont la possibilité de rentrer.

La plupart des réfugiés souhaitent être rapatriés

En avril 1992, le Gouvernement marxiste de l'Afghanistan a été mis en minorité. De nombreux réfugiés afghans qui vivaient au Pakistan depuis une dizaine d'années ont aussitôt commencé à rentrer malgré les bonnes structures scolaires et sanitaires auxquelles elles avaient accès dans les camps de réfugiés. Près d'un million de réfugiés sont rentrés en Afghanistan en l'espace de quatre mois, avant que les combats n'y reprennent. Pour la majorité d'entre eux, ils sont revenus dans des régions rurales relativement sous-équipées, soit parce qu'ils souffraient du mal du pays, soit parce qu'ils voulaient récupérer leurs terres et leurs biens personnels ou ceux de leur communauté. Un retour en masse semblable a eu lieu en 2002 après l'éviction des Talibans.

Il est vrai que des mesures transitoires spéciales sont parfois nécessaires pour les réfugiés qui ont passé de nombreuses années dans des écoles d'enseignement primaire et secondaire installées dans les camps et qui, en cas de rapatriement, risquent d'avoir des difficultés à achever leurs études. Cependant, on ne peut refuser le droit à l'éducation pendant une longue période. De tels exemples ne sauraient justifier de différer une éducation en situation d'urgence.

Existe-t-il une spécificité propre à l'éducation en situation d'urgence ?

Oui ! Par définition, la vie des communautés et leur système éducatif ont été bouleversés. Les populations ont des besoins particuliers pour pouvoir sortir de la crise et bâtir un avenir meilleur. La spécificité de l'éducation en situation d'urgence peut être abordée sous l'angle des *principes* qui sont considérés comme importants dans un grand nombre, sinon dans la totalité des programmes éducatifs, mais qui, aux dires des praticiens, revêtent une *importance toute particulière en temps de crise*. Ces principes peuvent être classés de différentes façons. Dans notre ouvrage, nous adopterons le classement suivant : *accès, ressources, activités et programmes scolaires, et coordination et renforcement des capacités*.

Ces principes peuvent être présentés sous la forme de normes à respecter ou d'« indicateurs » de mesure de la réussite d'un programme. Selon que l'on parlera de normes ou d'indicateurs, on emploiera des verbes différents. Ainsi, sous l'angle du « principe », on dira : « *L'éducation devrait être un facteur d'insertion* », tandis que, dans l'optique d'une « norme » ou d'un « indicateur », on s'interrogera sur l'effet intégrateur de l'éducation dans le programme considéré de la manière suivante « *L'éducation est facteur d'insertion* » ou « *L'éducation est-elle facteur d'insertion ?* »

Principes d'une éducation en situation d'urgence

Accès

- Le droit d'accès à l'éducation et à des activités récréatives ou connexes doit être garanti, même en situation de crise.
- L'accès rapide à l'éducation et à des activités récréatives ou connexes devrait être suivi d'une amélioration constante de la qualité et de la couverture éducatives, notamment en ce qui concerne l'accès à tous les niveaux d'éducation et la reconnaissance des études.
- Les programmes éducatifs devraient favoriser la parité entre garçons et filles, de même que l'accès et l'insertion de tous les groupes.
- L'éducation devrait être un outil de protection des enfants et de prévention du danger.

Ressources

- Les programmes éducatifs devraient s'appuyer sur une démarche participative locale et mettre l'accent sur le renforcement des capacités.
- Les programmes éducatifs devraient consacrer une large place à la formation des enseignants et des éducateurs de jeunes et d'adultes et prévoir des mesures incitatives destinées à éviter un renouvellement trop fréquent du corps enseignant.
- Les programmes conçus pour des situations de crise et de reconstruction devraient proposer et définir au niveau local des normes de financement appropriées, susceptibles de promouvoir leurs objectifs de développement éducatif et psychosocial.

Activités/programmes scolaires

- Tous les enfants et les jeunes victimes d'une situation de crise devraient avoir accès à l'éducation et à des activités récréatives et connexes susceptibles de les aider à répondre à leurs besoins psychosociaux à court et moyen terme.
- La politique applicable en matière de programmes scolaires devrait promouvoir le développement à long terme des élèves et de la société et, s'agissant de populations de réfugiés, aller dans le sens d'une solution durable, c'est-à-dire de leur rapatriement.
- Les programmes éducatifs devraient être enrichis et inculquer des compétences vitales dans le domaine de la santé, de la sécurité et du respect de l'environnement.
- Les programmes éducatifs devraient s'enrichir et inculquer des compétences vitales dans le domaine de la paix et de la résolution de conflits, de la tolérance, des droits de l'homme et de la citoyenneté.
- Les programmes de formation professionnelle devraient être menés dans la perspective d'exercer sur le terrain les compétences acquises.

Coordination et renforcement des capacités

- Les pouvoirs publics et les institutions d'aide devraient promouvoir la coordination entre l'ensemble des instances et des partenaires.
- Les programmes d'aide extérieure devraient également porter sur le renforcement des capacités visant à promouvoir une gestion transparente, responsable et intégrative du système par les acteurs locaux.

Source : Ces principes représentent la synthèse personnelle d'opinions exprimées dans le cadre de diverses réunions et rapports de praticiens, et la propre expérience de l'auteur.

On pourrait fort bien énoncer d'autres principes, mais la liste présentée dans l'encadré ci-dessus est une entrée en matière utile pour illustrer les préoccupations des responsables chargés de l'éducation en situation d'urgence. Comme on l'a mentionné précédemment, ces principes ne sont, à certains égards, guère différents des bonnes pratiques applicables dans tout contexte éducatif. Où se situe alors la différence avec les situations d'urgence ? Quelle est la différence entre l'éducation en situation d'urgence et l'éducation dans des pays en développement confrontés à des problèmes de financement ou autres ?

Une première différence est d'ordre procédural. Quand la communauté humanitaire internationale assume la responsabilité de l'éducation, avec l'aide de fonds spécialement alloués par les pouvoirs publics de divers pays ou par d'autres bailleurs de fonds, il importe de veiller à la bonne utilisation de ces fonds et à une prise en compte raisonnable et rationnelle des besoins des bénéficiaires. Les principes exposés ici résument les conditions requises pour ce faire.

La deuxième différence concerne les besoins des populations victimes de situations d'urgence. De violents conflits et catastrophes ébranlent la société et la reconstruction du capital physique et social pose un énorme défi. C'est pourquoi ces populations ont plus spécialement besoin d'une éducation de bonne qualité. En outre, les communautés nationales et internationale ont à supporter les divers coûts occasionnés par un conflit. Il est essentiel que des populations particulièrement vulnérables bénéficient d'une éducation qui leur permette de jeter les bases d'une paix future et non celles de la résurgence d'un conflit. Si l'éducation ne peut à elle seule établir et maintenir la paix, elle a un rôle majeur à jouer pour aider à la stabiliser. Investir dans la refonte et dans l'amélioration des programmes scolaires de pair avec une éducation à la paix n'est donc pas à considérer comme un luxe pour des populations vivant dans un pays en conflit. De même, investir dans l'éducation à la protection de l'environnement et à la préparation aux catastrophes naturelles n'est pas non plus à considérer comme un luxe pour des pays exposés aux risques de catastrophes climatiques et géographiques.

Une troisième différence, particulièrement digne d'intérêt pour des planificateurs de l'éducation, concerne les contraintes de temps et de planification à court terme qu'imposent les situations d'urgence. Ces contraintes viennent de l'urgence de la situation elle-même et des exigences des bailleurs de fonds internationaux, qui travaillent souvent selon un cycle annuel de projets et qui, par conséquent, ont du mal à gérer sur le long terme des activités éducatives en de telles circonstances.

IV. L'accès à l'éducation et à des activités connexes en situation de crise et de reconstruction

Les familles frappées par la guerre ou par une crise accordent une très grande priorité à la reprise de la scolarité par leurs enfants. Cette préoccupation vient souvent en seconde position derrière les vivres et l'eau, l'hébergement et l'accès aux soins. Dans ce chapitre, nous dégagerons quelques principes fondamentaux concernant l'accès à l'éducation, à des *activités récréatives* et à d'autres « *activités structurées* ». Pour ceux qui défendent les droits de l'enfant, les « *activités structurées* » désignent des activités organisées qui réunissent des enfants et des jeunes autour d'occupations à caractère intellectuel, ludique, artistique, culturel, social, etc. notamment en situation de crise et de reconstruction.

Le principe d'un accès à l'éducation et à des activités connexes, et l'Éducation pour tous : le droit d'accès à l'éducation et à des activités récréatives et connexes doit être garanti, même en situation de crise.

Le droit à l'éducation est inscrit dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948, aux termes de laquelle « *Toute personne a droit à l'éducation* » (article 26). La *Déclaration universelle des droits de l'homme* fait figure de norme internationale, ainsi qu'il ressort, par exemple, de la *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples* de 1981, adoptée par l'*Organisation de l'unité africaine*. Le droit à l'éducation est repris dans un grand nombre de conventions relatives aux droits de l'homme, parmi lesquelles la *Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* (1960), le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (1966) et la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (1979). Dans un passé plus récent, le droit à l'éducation a été réaffirmé dans la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989) qui, à ce jour, a été ratifiée par tous les pays, à l'exception des États-Unis d'Amérique (lesquels en respectent dans

une large mesure les dispositions) et de la Somalie (faute d'administration centrale habilitée à ratifier ladite Convention). Cette Convention fait obligation aux pays de la communauté internationale de se prêter mutuellement assistance au titre de la sauvegarde des droits de l'enfant.

Le droit à l'éducation qui est spécifié dans ces textes est d'autant plus important dans une situation d'urgence, car il y apporte une lueur d'espoir. Si la *Convention relative aux droits de l'enfant* s'applique aux personnes âgées de 18 ans au plus, il ne faut pas pour autant en déduire que l'accès à l'éducation peut être refusé à des personnes plus âgées. De fait, dans d'autres textes relatifs aux droits de l'homme, cette limite d'âge n'apparaît pas. En réalité, il s'avère que de nombreux jeunes d'une vingtaine d'années touchés par des situations de crise fréquentent un établissement d'enseignement primaire ou secondaire, parce qu'ils ont été retardés ou perturbés dans leur scolarité à cause de la guerre ou de l'instabilité politique dans leur pays, parce que les études sont la seule activité constructive qu'ils peuvent pratiquer dans des camps pour réfugiés ou pour déplacés, ou simplement parce que l'enseignement supérieur, tel que visé dans la Convention, répond aux besoins fondamentaux des jeunes adultes.

Tous les instruments des droits de l'homme susmentionnés soulignent le droit de tous à l'enseignement primaire obligatoire – et sa gratuité dans les régions où il est dispensé – et la nécessité d'ouvrir l'accès aux études secondaires et à une formation post-scolaire.

**L'accès à l'éducation dans la Convention
relative aux droits des enfants**

1. « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :
 - (a) ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;
 - (b) ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;

- (c) ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;
- (d) Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde... ».

Source : Article 28.

Dans certains pays, où la matière imposable est trop faible, l'enseignement primaire lui-même n'est pas gratuit. En général, dans ce cas, des mesures particulières sont prises en faveur des plus démunis, comme l'exemption des frais de scolarité et l'octroi gratuit des fournitures de base par exemple. Dans des situations de crise où une forte proportion de la population manque de ressources, la communauté internationale devrait être incitée à subventionner l'accès gratuit à la scolarité. Celle-ci apporte dans de nombreux cas son soutien à l'éducation des réfugiés (même si le montant du financement est souvent insuffisant), mais, dans d'autres régions frappées par des crises, il arrive que ce soutien fasse défaut.

Outre les engagements énoncés dans les textes relatifs aux droits de l'homme, de nombreux pays dans le monde sont convenus d'un objectif commun, celui de *l'Éducation pour tous*, à Jomtien en 1990 et à Dakar en 2000. *L'Éducation pour tous* implique de promouvoir le développement de la petite enfance et d'offrir des services éducatifs appropriés aux enfants, aux adolescents et aux adultes, notamment l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur. Des objectifs ont été fixés à l'échelon international en vue d'atteindre *l'enseignement primaire pour tous* d'ici à 2015 et la parité de scolarisation entre garçons et filles d'ici à 2005.

Il y a lieu de souligner qu'aucune distinction claire entre enseignement « primaire » et enseignement « secondaire » n'est faite au plan international. L'enseignement primaire peut désigner les cinq à huit, voire même les neuf premières années d'éducation formelle.

La distinction tient à des raisons de convenance administrative et le cas varie d'un pays à l'autre.

La situation des réfugiés

La Convention de 1951 relative au *Statut des réfugiés* comporte un article (*article 22*) spécialement consacré à l'éducation des réfugiés. Cette convention a été rédigée en référence à la situation des réfugiés de la guerre 1939-1945 et à l'évolution ultérieure du climat politique en Europe de l'Est. Elle précise que les réfugiés doivent être autorisés à bénéficier de l'enseignement obligatoire dispensé aux ressortissants locaux. Elle exige des États qu'ils autorisent les réfugiés à accéder à l'enseignement non obligatoire dans des conditions équivalentes à celles généralement appliquées aux étrangers. Les protocoles adoptés en 1967 étendent le champ d'application de la Convention de 1951 à l'ensemble du monde.

La *Convention relative aux droits de l'enfant* spécifie qu'aucun État n'a le droit de refuser l'accès à l'éducation à un enfant ou adolescent vivant sur son territoire, quelle que soit la catégorie sociale à laquelle il appartient. Aucun pays n'a donc le droit de refuser l'accès à l'éducation à des jeunes réfugiés ou demandeurs d'asile. Dans les années 1990, il est arrivé à plusieurs reprises que des États opposent leur veto à l'éducation de populations de réfugiés (des réfugiés rwandais au Zaïre oriental, 1994-1996, par exemple) ou à l'installation d'établissements d'enseignement secondaire pour les réfugiés, ou que des réfugiés ou des demandeurs d'asile isolés se voient refuser le droit à l'éducation. Ces agissements sont contraires à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et aux instruments des droits de l'homme définis ultérieurement.

Les États devraient au contraire veiller au respect des obligations qui leur incombent au titre des droits de l'homme en vérifiant que les procédures d'admission dans les écoles et les établissements d'enseignement supérieur appliquées dans leur pays ne font pas – sans le vouloir – obstacle à l'inscription de réfugiés, par exemple en réclamant la production de documents (extraits de naissance, cartes d'identité ou dossiers scolaires) que des réfugiés peuvent ne plus avoir en leur possession (parce qu'ils ont fui précipitamment leur

ville ou leur village ou qu'ils ont été dévalisés par des bandits au passage de la frontière). Les organismes des Nations Unies et les ONG devraient attirer l'attention des pouvoirs publics sur de telles situations. Pour des raisons humanitaires, il est également souhaitable de s'assurer que les élèves réfugiés n'ont pas à payer des frais de scolarité plus élevés que les élèves nationaux (même si les frais de scolarité facturés aux étrangers sont plus élevés).

Accès à l'enseignement supérieur

À l'issue d'une visite effectuée par le *Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés* en 1997, l'*Université Makerere* en Ouganda a déclaré officiellement que les réfugiés n'auraient pas à verser de frais de scolarité universitaire plus élevés que les ressortissants locaux.

Il semble légitime de considérer que le droit à l'éducation inclut le droit à la reconnaissance officielle des études. S'agissant de réfugiés, cela revient fondamentalement à la reconnaissance, par le pays d'asile, des études antérieures des réfugiés qui souhaiteraient intégrer des établissements d'enseignement du dit pays ; il en va de même de la reconnaissance, par le pays d'asile et par le pays d'origine, des études effectuées dans des écoles pour réfugiés (voir ci-dessous.)

Populations déplacées à l'intérieur de leur pays

En vertu des conventions relatives aux droits de l'homme, les États sont tenus d'autoriser le plein accès à l'éducation à ceux de leurs ressortissants qui sont déplacés sur leur territoire. Dans un contexte de guerre civile, cette obligation peut être source de controverses et de difficultés, mais du moins les États n'ont-ils pas le droit d'empêcher des communautés d'instituer des écoles ou des organismes bénévoles pour les aider. Il arrive que des pays pratiquent, sans le vouloir, une politique discriminante. Le cas s'est produit par exemple dans le Caucase où des élèves déplacés n'ont pas reçu de manuels parce que ces ouvrages étaient toujours attribués nominalement aux circonscriptions que ces élèves avaient quittées.

Quant aux pays victimes d'une catastrophe naturelle de grande ampleur, ils peuvent n'avoir pas assez de ressources pour pourvoir aux besoins des écoles qui accueillent des élèves déplacés. Il est essentiel que, dans les appels à l'aide extérieure en faveur de populations déplacées dans leur pays, une grande priorité soit accordée aux ressources éducatives.

Graça Machel, dans son bilan sur l'évolution de la situation depuis son rapport de 1996 (Machel, 1996) relatif à l'impact des conflits armés sur des enfants, souligne une fois de plus que de nombreux adolescents vivant dans des pays en proie à des conflits n'ont pas maîtrisé les techniques de base de la lecture, de l'écriture et du calcul et qu'ils ont besoin de suivre des programmes d'apprentissage accéléré pour rattraper leur retard. Elle cite un programme de rattrapage mis au point en Géorgie pour préparer les adolescents déplacés à réintégrer des classes de sixième, quatrième ou seconde (Machel, 2001).

Accès des enfants déplacés à l'éducation

« Les enfants déplacés ne rencontrent pas les mêmes difficultés que les enfants réfugiés. De par la poursuite des combats et les bouleversements constants, les conditions de scolarité sont difficiles. En Azerbaïdjan, près d'un million d'Azéris ont dû quitter la ville de Terter. Les wagons de chemin de fer abandonnés qui sont utilisés pour héberger 4 000 personnes déplacées servent aussi de salles de classe. Malgré le manque de livres et de fournitures, les enseignants et les élèves frappent tous les jours à la porte de ces wagons sans chauffage et sans vitres aux fenêtres. À Bakou, la capitale, où des familles déplacées occupent des hôpitaux et d'autres bâtiments publics abandonnés, les écoles qui accueillent des enfants déplacés n'ont ni électricité, ni tableau noir. Parfois, la classe a lieu dans des bâtiments en ruines ».

« Même lorsqu'il existe des écoles publiques, les enfants déplacés n'ont pas toujours la possibilité de les fréquenter faute de posséder les documents d'identification requis pour leur inscription. En Colombie, les familles chassées de leurs terres par des groupes paramilitaires ou des guérilleros sont forcées de cacher leur identité par crainte d'être prises pour cible. Leurs enfants n'ont donc pas accès aux soins de santé ni aux services publics, notamment à l'école. En 1997, le ministre sri lankais de l'Éducation a autorisé les enfants sans extrait de naissance à fréquenter l'école, mais il leur a interdit de se présenter aux examens ou de participer aux activités sportives. »

Source : Machel (2001).

Conflit, insécurité et instabilité

Dans des régions en proie à des conflits armés, à l'insécurité et à l'instabilité, les pouvoirs publics ont inévitablement du mal à garantir le droit à l'éducation. Il arrive que l'enseignement soit maintenu quand les éducateurs sont suffisamment formés et motivés. Ainsi, à Sarajevo, au début des années 1990, la classe avait lieu dans des sous-sols. La *Save the Children Federation/USA* a formé des communautés en Bosnie pour implanter des écoles d'enseignement préscolaire pendant ce conflit (Burde, 1999 ; Nuttall, 1999).

D'importants efforts ont été faits au niveau international pour promouvoir la scolarité dans des situations de ce type, parmi lesquels la fourniture de matériels pédagogiques et l'élaboration de méthodes de formation continue pour les enseignants en Somalie ; et pour aider des écoles temporaires en Angola en leur proposant une version adaptée du « Teacher Emergency Package », sorte de trousse de première urgence de l'enseignant, qui est décrite ci-après. Un exemple marquant est celui du Soudan : menée sous l'égide de l'UNICEF en coopération avec des ONG, l'opération *Lifeline Soudan* a permis de fournir une aide transfrontière à l'éducation dans le sud du Soudan déchiré par la guerre, notamment des matériels pédagogiques et des supports de formation pour les enseignants.

Reconstruction

S'agissant de la reconstruction d'une région ou d'un pays, un effort est généralement fait pour rétablir l'accès à l'éducation, en dépit d'un manque fréquent de moyens, notamment de moyens humains et matériels pour planifier et coordonner ce processus de reconstruction. La discrimination à l'égard de certains groupes ou de certaines régions peut également faire obstacle à l'éducation. En 1997, des conflits ont éclaté dans plusieurs villages rwandais au sujet des niveaux de classe (nombre d'années de scolarité) accessibles à des enfants rwandais qui avaient fréquenté des écoles pour réfugiés en Tanzanie par exemple.

Les programmes d'aide ne doivent pas viser exclusivement la restauration de l'éducation de base (terme qui désigne l'enseignement primaire et, souvent aussi, le premier cycle d'enseignement secondaire).

Le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966)* spécifie que « le développement d'un système scolaire à tous les niveaux sera activement poursuivi », dans la mesure où il conditionne le progrès économique, social et culturel ; quant à la *Convention relative aux droits de l'enfant*, elle énonce l'obligation d'ouvrir l'accès à tous les niveaux d'enseignement. Cet aspect est également essentiel si l'on souhaite encourager le retour de membres de la diaspora, qui considèrent l'enseignement secondaire et supérieur de leurs enfants comme un élément important.

En conclusion, les ministères de l'Éducation de pays qui sont frappés par des crises ou qui accueillent des réfugiés doivent être conscients des obligations qui leur incombent en vertu de la législation internationale relative à l'accès à l'éducation. Ils doivent aussi veiller à ne pas empêcher les Nations Unies et les organismes bénévoles de contribuer à favoriser un tel accès lorsque les ministères manquent de ressources pour ce faire. Les organismes des Nations Unies, les ONG et les chercheurs doivent faire preuve de vigilance pour identifier les cas où l'accès à l'éducation est refusé, même involontairement, et attirer l'attention des pouvoirs publics concernés. De même, les pays bailleurs de fonds doivent être conscients du devoir qui leur incombe en vertu de la *Convention relative aux droits de l'enfant* de contribuer à la réalisation de cet objectif, ainsi que de l'engagement qu'ils ont pris à Dakar d'apporter leur aide en la matière.

*Le principe d'un accès rapide à l'éducation
et à des activités connexes, suivi de l'amélioration
de la qualité :*

l'accès rapide à l'éducation et à des activités récréatives ou connexes devrait être suivi d'une amélioration constante de la qualité et de la couverture éducatives, notamment en ce qui concerne l'accès à tous les niveaux d'enseignement et la reconnaissance des études.

Les membres d'organisations humanitaires ont observé que les activités structurées destinées aux enfants et aux jeunes, telles que activités éducatives, récréatives, communautaires et activités d'expression, étaient salutaires en ce qu'elles atténuent l'incidence des symptômes d'origine traumatique et stimulaient l'aptitude naturelle

des jeunes à réagir (HCR, 1997a). Les activités éducatives et connexes peuvent en outre aider à repérer ceux d'entre eux qui souffrent d'un stress post-traumatique grave et nécessitent une prise en charge spéciale. Cette dimension psychosociale doit être prise en compte au niveau de la rapidité de la réponse et des conséquences néfastes que peut avoir une intervention tardive. Des spécialistes de l'action humanitaire ont constaté que la reprise de la scolarité avait un effet bénéfique sur l'état psychologique des adultes et qu'elle allégeait le fardeau des mères, parfois traumatisées ou perturbées par la difficulté à trouver des vivres, de l'eau et du bois pour nourrir leur famille. L'idéal est donc de recréer rapidement un système éducatif unifié et de mettre en place des dispositifs permettant de démarrer une nouvelle année scolaire en bonne et due forme ou d'achever une année interrompue. Cet aspect est d'une grande importance pour les familles et les jeunes.

**Besoins psychosociaux d'enfants
et d'adolescents touchés par la crise**

Les enfants et adolescents exposés à des conflits ou à des événements traumatisants peuvent souffrir de problèmes, tels que :

- repli sur soi ;
- dégoût du jeu, du rire ou incapacité à exprimer ses émotions ;
- tristesse et sentiment de culpabilité ;
- agressivité ;
- troubles du sommeil ;
- cauchemars et incontinence nocturne ;
- troubles psychosomatiques ;
- flash back ;
- manque de concentration à l'école.

Source : Macksoud (1993) ; Tefferi (1999).

Les réfugiés et les déplacés prennent souvent eux-mêmes l'initiative de la scolarité, même si la classe doit se dérouler en plein air ou si les fournitures et manuels scolaires font défaut. Il est essentiel que les organisations humanitaires fournissent une aide immédiate (matériels et bâches en plastique pouvant servir d'abri, par exemple).

Ce faisant, elles contribuent à éviter que, dans le cadre de déplacements post-conflits, l'école ne soit utilisée pour endoctriner les enfants et leur inculquer la haine et la soif de vengeance. En 1994 par exemple, la communauté internationale n'a pas apporté de soutien aux écoles de réfugiés au Zaïre et on peut penser que certains enseignants ont réagi à l'absence de tableaux noirs et de supports de lecture et d'écriture pour leurs élèves par une attitude d'endoctrinement à leur égard. L'aide humanitaire en faveur de l'éducation va ainsi de pair avec la possibilité et le devoir de veiller à ce que l'école serve les intérêts de la paix, et non ceux de la guerre.

Parmi les moyens concrets d'une réponse rapide, figurent le déploiement des enseignants – et la nécessité de former des volontaires, ainsi que la mise à disposition d'abris, de fournitures et de matériels pédagogiques. Pour ce qui est des fournitures scolaires, elles peuvent être obtenues sur place ou importées, si besoin est. L'emploi de « kits pédagogiques » est très controversé, car il n'est pas sans inconvénient (à ce sujet, voir Sinclair, 2001 : 57-66). Il est parfois difficile de se procurer des matériels pédagogiques, comme les livres scolaires, tant pour les réfugiés que pour les déplacés dans des pays où les structures d'édition ont été détruites ou les réseaux de distribution démantelés.

Le programme d'éducation mis en place en 1994 pour les réfugiés rwandais à Ngara, en Tanzanie, a débuté quelques semaines après leur arrivée, du moins dans le camp de Lukole. La première phase de ce programme prévoyait d'instaurer des activités purement pédagogiques et récréatives. La deuxième phase portait sur la distribution d'outils pédagogiques (« *Teacher Emergency Package* », sorte de trousse de première urgence pour les enseignants) et sur le recrutement et la formation d'enseignants pour tous les camps. Cette opération interinstitutions de grande ampleur a conduit à l'élaboration d'un plan d'intervention d'urgence en trois temps. La phase 1 couvrait l'organisation d'activités purement pédagogiques et récréatives au niveau local ; la phase 2 était consacrée à la création d'un système d'enseignement dans toutes les localités et la phase 3 était axée vers la réinstauration des programmes scolaires, de la formation des enseignants et des examens (HCR, 1995 ; Aguilar et Retamal, 1998). Or, aucun scénario d'urgence ne ressemble à un autre et aujourd'hui,

on a plutôt tendance à privilégier la restauration immédiate de la scolarisation. En outre, on essaie de démarrer, autant que possible, une nouvelle année scolaire à la date officielle afin de donner un sentiment de normalité bénéfique sur le plan psychologique. Ce concept d'intervention en trois temps a depuis été abandonné.

Répondre rapidement à l'urgence est un idéal qui n'est pas toujours atteint. Les obstacles peuvent être d'ordre logistique : mauvais état des routes et capacité limitée de fret aérien par exemple. Parfois aussi, les gouvernements des pays d'accueil, le HCR et les bailleurs de fonds choisissent de ne pas intervenir rapidement en faveur de la scolarisation des enfants déplacés parce qu'ils ne souhaitent pas donner à espérer un retour spontané et immédiat. En général, toutefois, la prise en compte des besoins psychologiques des enfants et des adolescents, ainsi que de leurs droits en vertu de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, prime et incite à apporter une réponse rapide. Ces dernières années, le Gouvernement norvégien a financé l'envoi de coordinateurs chargés de l'éducation en situation d'urgence via le *Conseil norvégien pour les réfugiés* afin d'aider le HCR, l'UNICEF et l'UNESCO à engager une aide rapide. L'un des exemples les plus marquants est celui des éducateurs du *Conseil norvégien pour les réfugiés* qui ont été dépêchés en Macédoine dans le mois qui a suivi l'arrivée de réfugiés du Kosovo fin mars 1999 et qui, de concert avec l'UNICEF, ont participé à la mise en place d'écoles pour réfugiés dans les camps : c'est ainsi que ces écoles ont pu accueillir des enfants dès la mi-avril.

**Recommandations pour la fourniture de matériels
pédagogiques au titre d'une réponse rapide à l'urgence**

« *Dans quel délai faut-il prévoir la mise à disposition de matériels ?* »

L'objectif est de créer des activités structurées pour des enfants et des adolescents et ce, sur la plupart des sites d'accueil moins d'un mois après leur déplacement et sur la totalité des sites moins de trois mois après leur déplacement. Un système éducatif unifié doit être mis en place pour leur permettre de poursuivre l'année scolaire interrompue ou de démarrer une nouvelle année scolaire et ce, moins de six mois après le premier grand déplacement.

« *Dans quels cas faut-il opter pour des matériels de provenance locale ?*

Si possible, il est préférable de se procurer les matériels pédagogiques dans le pays ou la région immédiatement concerné. C'est le plus souvent faisable, notamment quand les approvisionnements sont assurés par des organisations (ONG, par exemple). Ce système offre plusieurs avantages, parmi lesquels le prix moins élevé des matériels (en particulier au niveau des coûts de transport), une organisation logistique simplifiée et des retombées positives sur l'économie locale.

« *Dans quels cas faut-il opter pour des matériels de provenance internationale ?*

Si nécessaire, les matériels peuvent être expédiés par l'entrepôt de l'UNICEF à Copenhague ou par des centres régionaux gérés par les Nations Unies ou des ONG, comme le *Programme de l'UNESCO pour l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction (PEER)*, à Nairobi. L'UNICEF expédie fréquemment des produits d'urgence de Copenhague, car les approvisionnements émanant de bureaux locaux de l'UNICEF sont soumis à des procédures d'approbation administrative parfois longues à aboutir. L'UNICEF peut envoyer des kits pédagogiques et récréatifs d'urgence dans un délai d'une semaine, mais cette solution est onéreuse en raison des coûts du fret aérien et elle exige des moyens logistiques importants pour l'acheminement des colis à l'arrivée. Le transport par mer est moins coûteux, mais il prend plusieurs semaines. L'envoi de kits est une bonne formule si l'acheminement rapide de matériels d'origine locale par des ONG efficaces n'est pas envisageable et, en particulier, si la seule autre solution est de confier la responsabilité de ces approvisionnements aux pouvoirs publics d'un pays qui n'a pas les moyens d'opérer rapidement ni d'éviter les risques de détournement de ces ressources. »

Source : Recommandations de l'Équipe spéciale sur les matériels d'apprentissage du Réseau interinstitutionnel pour l'éducation en situation d'urgence (2001).

Dans un contexte de déplacement de populations, il faut parfois du temps pour créer des établissements d'enseignement secondaire opérationnels, ne serait-ce que pour trouver des enseignants, se procurer les livres scolaires, etc. Il est néanmoins essentiel d'organiser au plus tôt l'enseignement des disciplines de base et de le compléter progressivement jusqu'à la mise en place d'un enseignement complet. L'avantage est double : on encourage les élèves à achever leurs études primaires et on répond également aux aspirations des anciens élèves

du cycle secondaire et aux besoins futurs de la société en main-d'œuvre qualifiée.

Le principe de l'insertion :

les programmes éducatifs devraient favoriser la parité entre garçons et filles, de même que l'accès et l'insertion de tous les groupes.

L'expression « accès à l'éducation » recouvre plusieurs sens : accès juridique, accès physique, accès à une éducation efficace et adaptée, par exemple. Si la majorité des enfants du monde ne fréquentent pas l'école, c'est sans doute parce que la pauvreté leur interdit d'accéder à une éducation ; d'autres obstacles peuvent également empêcher les enfants d'aller à l'école, notamment les disparités entre les sexes ou un handicap. Les situations d'urgence risquent de renforcer ces obstacles ou d'en créer d'autres.

Les instruments des droits de l'homme établissent des normes en matière d'insertion. Depuis la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 et le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* de 1966, l'accent a été placé sur *l'accès des pauvres à l'éducation* avec un enseignement primaire gratuit et des mesures favorisant l'accès à l'enseignement secondaire. La *Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* (1960) interdit toute forme de discrimination fondée sur la race, le sexe, la langue, la religion, les opinions, l'origine nationale ou sociale en éducation. La *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (1979) insiste sur l'égalité entre garçons et filles en matière d'éducation.

En situation d'urgence, il est particulièrement essentiel que TOUS les enfants et les jeunes aient accès à des activités organisées, notamment pédagogiques, pour les aider à surmonter les conséquences psychologiques de ce contexte de crise et pour faciliter leur réinsertion dans le tissu social. Il s'agit de rechercher les moyens d'inciter les *enfants issus de familles pauvres* à s'inscrire à l'école et à réussir leurs études. Les responsables de communautés, les associations de femmes et les groupes de jeunes peuvent contribuer à élaborer les politiques à mener et accompagner leur mise en œuvre. Dans les

familles pauvres, les enfants sont rarement soutenus dans leurs études et davantage incités à sacrifier l'école pour entretenir leur famille, en contribuant si peu que ce soit au budget familial ou en se chargeant de menus travaux. L'instauration d'un système de tutorat *d'enfant à enfant* ou d'autres formes d'action, comme la fourniture systématique de vêtements d'occasion pour les enfants démunis, la gratuité des matériels scolaires, etc. est parfois nécessaire.

Les situations d'urgence peuvent avoir pour effet de creuser les inégalités de scolarisation *entre filles et garçons*. Dans ce genre de situation, en effet, la sécurité des personnes est menacée et les enfants en général – et les filles en particulier – ne sont donc pas autorisés à parcourir le trajet jusqu'à l'école. L'effondrement des normes sociales et le sentiment d'insécurité font que les parents sont très réticents à laisser leurs filles adolescentes fréquenter l'école et courir le risque de harcèlement sexuel ou de grossesses précoces non désirées. Les menus travaux quotidiens – faire la queue pour obtenir des vivres ou de l'eau par exemple – éloignent parfois les enfants, surtout les filles encore une fois, de l'école. Mais parfois aussi, la proximité d'écoles dans un camp de réfugiés ou de déplacés est un moyen de favoriser la scolarisation. La fourniture de vivres et d'autres produits de base grâce à des programmes humanitaires, ou même la pénurie d'emplois (qui allège le coût de la scolarité en raison du « manque à gagner ») peut aussi se traduire par une augmentation du taux de scolarisation.

Des mesures spéciales peuvent être nécessaires pour pourvoir aux besoins vestimentaires ou sanitaires des filles plus âgées et des enseignants. Il est important d'aborder ces questions de disparités entre les sexes avec les élèves plus âgés, les parents, les enseignants et les associations locales, en particulier avec les filles, les mères, les enseignants et les associations de femmes.

Dans un contexte d'urgence, il est souhaitable d'inscrire les filles à l'école dès la petite enfance de sorte qu'elles puissent progresser relativement vite dans leur scolarité avant la puberté et acquérir autant que possible un bon niveau en lecture, en écriture et en calcul. Cela les incitera à poursuivre leurs études après la puberté, si tel est leur désir, puisqu'elles pourront plus facilement rattraper les cours éventuellement manqués ou suivre, le cas échéant, un enseignement à

distance. Inciter les communautés à offrir des services de protection infantile et d'éducation préscolaire pour les enfants de moins de cinq ans est également une bonne manière de permettre aux filles d'aller à l'école dès l'âge de cinq ans, au lieu de les obliger à s'occuper de leurs petits frères ou sœurs en attendant qu'une sœur plus jeune puisse prendre le relais. Dans certains endroits, un autre moyen de stimuler la scolarisation des filles consiste à installer des structures satellites d'enseignement primaire de premier cycle comportant des crèches et des centres d'accueil préscolaire.

**Recommandations pour prévenir l'abandon scolaire
chez les filles dans des écoles pour réfugiés implantées
par le *International Rescue Committee* en Guinée**

1. *Améliorer la perception qu'ont les filles de leurs aptitudes scolaires*
 - Programme de formation sur l'égalité entre les sexes destiné à tous les enseignants.
 - Présentation de travaux réalisés par des filles dans les premières années de primaire.
 - Campagne intitulée « Il n'est pas trop tard » visant à inciter les filles de 13 ans ou plus à retourner à l'école.
2. *Renforcer la participation des adultes à l'éducation de leurs filles.*
 - Campagne intitulée « 20 minutes par jour » visant à inciter les parents à écouter leurs filles s'exercer à la lecture.
 - Journées d'école parents/filles.
 - Campagnes de sensibilisation des femmes, ciblées sur des régions à faible taux de scolarisation et à fort taux d'abandon.
3. *Fournir un soutien scolaire aux filles qui ne reçoivent pas l'aide d'adultes.*
 - Aider les filles seules à travailler en groupe.
 - Mettre en place un système de travail par « équipe de deux » constituée d'une élève d'une classe et d'une élève de la classe supérieure.
 - Organiser chaque mois des conférences avec le coordinateur local chargé de l'éducation.
4. *Alléger la charge financière que l'école représente pour les filles*
 - Fournir des vêtements.

- Mettre en place des systèmes de bourse pour les élèves très pauvres mais doués sur le plan scolaire.
- Prévoir des activités génératrices de revenus dans l'école.

5. *Aborder les questions de santé reproductive et de contraception.*

- Débuter plus tôt l'éducation à la contraception (en troisième année de scolarité).
- Remanier les cours sur la contraception dispensés pendant les deux dernières années de primaire, notamment les techniques de négociation.
- Organiser des clubs de rencontre pour les jeunes gens en vue de discuter d'une sexualité responsable (il existe déjà des clubs de ce type pour les filles).
- Organiser des séminaires sur la santé reproductive avec les parents.
- Aménager à titre expérimental des classes spéciales pour les élèves enceintes.
- Étudier, en coopération avec des organismes des Nations Unies et d'autres ONG internationales, les sanctions applicables à tout travailleur responsable de la grossesse d'une élève.

Source : Rhodes, Walker et Martor (1998 : 21-23).

Les programmes pédagogiques et récréatifs doivent tendre vers l'insertion de *personnes souffrant d'un handicap*. Plusieurs formules sont envisageables : intégrer des enfants souffrant de handicaps modérés dans des écoles classiques et former les enseignants aux meilleurs moyens de les aider, créer des classes spécialisées pour les enfants et les adultes atteints de graves problèmes de surdité ou de vue – solution qui peut être envisagée dans une communauté à forte densité démographique, ville ou camp, par exemple, ou encore identifier des personnes susceptibles de bénéficier d'instituts scolaires spécialisés dans leur pays.

Éducation et insertion dans les écoles pour réfugiés du Bhoutan au Népal

« On recense 1 085 enfants souffrant de divers handicaps dans les camps, dont 30 % environ sont atteints de troubles auditifs. Pour ces enfants, les critères d'admission à l'école sont les mêmes que pour les enfants normaux, hormis une certaine souplesse au niveau des conditions d'âge. Chaque classe accueille des enfants souffrant d'un même handicap et ils sont généralement placés au premier rang, à proximité de l'enseignant. Des programmes de sensibilisation ont été organisés pour la communauté et le corps enseignant. Chaque école compte un enseignant auxiliaire spécialisé. Ces auxiliaires spécialisés reçoivent une formation dispensée par le bureau central ; ils enseignent ensuite aux professeurs la façon de gérer des enfants handicapés dans leur classe. Ils fournissent aussi une aide et des conseils aux enfants handicapés eux-mêmes. Si nécessaire, des cours de soutien sont prévus pour les enfants handicapés après le temps scolaire. Ces enseignants auxiliaires spécialisés se rendent dans les familles pour conseiller et former les parents afin qu'ils puissent aider leurs enfants handicapés et suivre leurs progrès. ... Des contacts ont été établis avec des bailleurs de fonds qui ont offert des audiophones ou des lunettes aux enfants après qu'ils ont subi un examen de santé. »

Source : Brown (2001 : 133).

Les populations touchées par une crise contiennent parfois des sous-groupes particuliers d'individus : il peut s'agir de *mères adolescentes*, qui sont tombées enceintes à cause d'un viol ou de la perte de repères sociaux pendant la guerre, d'*ex-enfants soldats* et d'*adultes anciens soldats* (McCallin et Jareg, 1996 ; voir aussi les rapports de l'UNICEF sur le site www.ginie.org), d'*enfants au travail* qui doivent entretenir leur famille monoparentale ou jouer le rôle de chef de famille, etc. Dans certains cas, il suffit de les encourager à fréquenter l'école classique ; dans d'autres, des dispositions spéciales sont nécessaires. Pour les adolescents et les jeunes, qu'ils soient ouvriers, anciens soldats ou privés d'accès à l'école, il peut être bénéfique de suivre un cycle accéléré d'enseignement primaire qui regroupe l'essentiel de cinq ou six ans de scolarité sur une période de trois ans par exemple, et qui leur permette de réintégrer rapidement le système formel.

Éducation des ex-enfants soldats au Libéria

« En 1999, le projet pilote d'enseignement accéléré, expérimenté dans 20 écoles (800 élèves) de quatre comtés, a été étendu à 6 000 élèves scolarisés dans huit comtés. Ce projet propose un résumé sur trois ans des six années d'enseignement primaire. Un enfant ayant suivi le cycle complet peut donc, à terme, entrer en septième année de scolarité. Le programme scolaire, axé sur le développement des compétences, est condensé. La pédagogie est centrée sur l'élève. La réussite du projet tient à la motivation des élèves, à leur soif d'apprendre liée à leur plus grande maturité et au soutien de leurs familles et communautés. Un autre projet a été mis au point pour faciliter la réintégration économique de jeunes touchés par la guerre au sein de leurs communautés. Il combine formation professionnelle et lecture, écriture, calcul, et compétences de la vie courante. C'est ainsi que 6 000 enfants ont participé à ces activités depuis leur lancement. La formation professionnelle est actuellement axée sur l'agriculture et la maçonnerie – compétences qui, outre leur valeur marchande, sont essentielles pour la reconstruction du Libéria. Les compétences liées à la vie quotidienne, notamment la sensibilisation des participants au problème du VIH/sida, ont aujourd'hui largement remplacé le soutien psychologique aux personnes traumatisées, qui constituait l'essentiel de l'aide pendant et immédiatement après la guerre. »

Source : Catherine Langevin-Falcon (2000) sur le site www.ginie.org ; pour des informations mises à jour, consulter le site www.ginie.org/ginie-crisis-links/childsoldiers/liberia.html.

Le principe de la protection :

l'éducation devrait être un outil de protection des enfants et de prévention du danger.

L'accès à l'éducation est un droit fondamental de l'homme qu'il importe de protéger, dans la mesure où la société moderne fait appel à des institutions scolaires pour préparer les enfants et les jeunes à la vie moderne. L'éducation est également un moyen de protéger d'autres droits des enfants et de défendre au mieux leurs intérêts. L'éducation peut et doit contribuer à garantir le droit à la vie et à la santé. L'école peut être un outil précieux pour diffuser à la communauté des messages vitaux sur certains risques particuliers pour la santé, sur l'hygiène, sur la protection de l'environnement, etc. – messages qui peuvent être

transmis aux élèves, aux parents et aux participants à des programmes d'action en faveur des jeunes. Il convient de prévoir une diffusion élargie, systématique et prolongée de ces messages, de les intégrer dans des programmes d'éducation et d'action pour les jeunes et d'y inclure une éducation à la résolution de conflits, à la tolérance, aux droits de l'homme et à la citoyenneté.

Généraliser l'accès à l'éducation et à d'autres activités organisées est en outre un moyen de déceler les enfants et les jeunes particulièrement désemparés et de les aider. Les enseignants et les animateurs de groupes de jeunes peuvent repérer ceux qui sont désemparés à cause d'un stress post-traumatique, de la maladie, de la malnutrition, d'un handicap, de mauvais traitements ou autres. Fréquenter l'école, sous réserve que la sécurité y soit garantie, protège les enfants contre les risques d'enrôlement dans des activités dangereuses, telles que travail forcé, trafic de drogues et prostitution par exemple. La vigilance d'une communauté à l'égard des enfants non scolarisés peut aider à identifier ceux qui sont exploités ou victimes de mauvais traitements ou d'autres préjudices.

**L'école ou la milice : la situation en République démocratique
du Congo (RDC)**

« Le lien entre communautés, enseignants et éducation en tant que stratégie de protection des enfants est illustré de façon dramatique dans ce récit récent sur la situation en RDC :

Depuis que la guerre a éclaté au Congo en août 1998, les fonctionnaires et les enseignants n'ont pas été payés ; ce sont donc les parents (ceux qui en ont les moyens) qui paient les enseignants. « *Si les enfants n'apportent pas d'argent, nous leur interdisons l'entrée de l'école* », déclare le directeur de la principale école primaire de la ville. « *C'est une décision difficile à prendre, mais si nous le faisons pas, nous ne serions jamais payés.* » Conséquence : des milliers d'enfants de la ville ne vont pas à l'école. Au lieu de cela, ils défilent dans les rues poussiéreuses de la ville, sanglés dans leurs uniformes (militaires) flambant neufs, en hurlant des chants des troupes rebelles. »

Source : Zajtman, cité par Sommers (2002 : 12).

École et travail des jeunes sont de bons moyens pour sensibiliser les jeunes qui vivent dans une situation de conflit à l'importance de la non-violence et à leur droit de refuser d'être enrôlés dans des forces armées en vertu de l'article 38 de la *Convention relative aux droits de l'enfant*. S'appuyant sur cet extrait de la Convention, *Save the Children Suède* a pu dissuader des adolescents soudanais du camp de réfugiés de Kakuma de rejoindre la milice alors qu'ils n'avaient pas l'âge requis.

Non-enrôlement de mineurs

« Les États parties prennent toutes les mesures possibles dans la pratique pour veiller à ce que les personnes n'ayant pas atteint l'âge de 15 ans ne participent pas directement aux hostilités [et] s'abstiennent d'enrôler dans leurs forces armées toute personne n'ayant pas atteint l'âge de 15 ans. »

Source : Convention relative aux droits de l'enfant, article 38.

Il est essentiel que l'école n'expose pas les enfants à des situations potentiellement dangereuses. Les établissements scolaires peuvent devenir la cible d'attaques pendant un conflit ; les milices peuvent également en faire un lieu privilégié de recrutement de mineurs et il existe des risques d'enlèvement. En pareil cas, c'est aux collectivités locales qu'il incombe de décider s'il est ou non opportun d'envoyer les enfants à l'école.

Dans les régions où une force internationale de maintien de la paix est présente, il est indispensable de protéger les jeunes contre l'exploitation sexuelle et le viol. Il faut notamment sensibiliser ces soldats de la paix à leurs obligations morales et alerter les jeunes sur les risques des relations sexuelles non désirées et non protégées, d'autant que, dans un contexte de conflit armé, le VIH/sida se propage bien souvent à un rythme accéléré. Ces considérations s'appliquent à l'ensemble des membres des instances humanitaires et des forces de sécurité.

Cette protection ne saurait être efficace sans une mobilisation active de la part des éducateurs. Les administrateurs de l'éducation doivent s'efforcer d'éviter la dégradation des droits des enfants, par exemple en ignorant le cas d'enfants victimes de brutalités ou celui d'enseignants qui demandent des faveurs sexuelles en échange de bonnes notes ou de l'admission en classe supérieure, pratiques qui sont monnaie courante. Il faut souligner l'importance d'un code de déontologie des enseignants, tout comme la nécessité d'appliquer des sanctions disciplinaires sévères à l'encontre d'enseignants qui abusent de leur pouvoir. Les élèves, et plus particulièrement les filles, peuvent avoir besoin d'être protégés contre les avances sexuelles de leurs camarades, les risques de viol sur le trajet de l'école ou autres.

V. Les ressources éducatives en situation de crise et de reconstruction

Les communautés touchées par une crise apportent une grande part des ressources requises pour assurer une éducation d'urgence. Néanmoins, bien souvent, un soutien complémentaire de la communauté internationale élargie est indispensable pour optimiser l'efficacité de la réponse. Dans ce chapitre, nous analyserons tout d'abord la question des ressources humaines, c'est-à-dire le rôle de la communauté et les besoins de formation et de renforcement des capacités, avant de nous intéresser à la question des ressources matérielles.

Le principe d'une participation des communautés : les programmes éducatifs devraient s'appuyer sur une démarche participative locale et mettre l'accent sur le renforcement des capacités.

Dans une situation d'urgence, si l'on en croit les parents et les communautés, leur principale préoccupation, une fois la nourriture et le logement assurés, est la reprise de la scolarité. De fait, il n'est pas rare qu'ils mettent eux-mêmes en place des activités pédagogiques. Cette approche émanant de l'initiative locale présente de nombreux avantages et est encouragée par les grandes institutions d'aide. (Pour des exemples, voir Bird (1999) ; Brown (2001) ; Lange (1998) ; Midttun (1998) ; Nicolai (2000) ; Sinclair (2001) ; Sommers (1999)). Il y a tout d'abord un avantage psychosocial à ce que les membres d'une communauté jouent le rôle d'enseignants ou contribuent sous d'autres formes au processus d'éducation. En outre, dans bien des cas, les pouvoirs publics sont dans l'incapacité de pourvoir intégralement et durablement aux ressources éducatives requises, d'où l'importance de sensibiliser les membres de la communauté à l'aide qu'ils peuvent apporter à une école et à d'autres activités destinées aux jeunes. Parmi les bonnes pratiques à introduire dans des programmes d'aide, on peut citer :

- la création de comités pédagogiques locaux au sein d'une école, d'une communauté ou d'un village et de clubs pédagogiques ou de clubs d'activités pour les jeunes, de même que la mise en place d'une formation sur l'organisation et le financement d'activités structurées, pédagogiques ou autres, destinées aux enfants et aux jeunes ;
- le choix, au sein de la communauté touchée par une crise, d'enseignants et de travailleurs sociaux compétents pour assurer la direction d'un établissement ou la responsabilité de groupes de jeunes, de même que la mise en place d'une formation en conséquence ;
- le recrutement, au sein de la communauté touchée par la crise, de volontaires pour exercer la fonction d'enseignant et d'animateur de groupes de jeunes, de même que la mise en place d'une formation et de moyens de soutien et d'inspection internes ;
- l'embauche de professionnels issus de la communauté pour assurer la direction et la supervision de projets d'aide mis en œuvre par les ONG, ainsi que la mise en place d'une formation sur le tas visant à inculquer les compétences requises pour exercer à terme une responsabilité accrue, voire entière, dans la gestion d'un projet.

Rôle des comités de gestion d'établissements et de centres de jeunes

Certains programmes éducatifs préconisent la constitution de *comités de gestion d'établissement, comités pédagogiques communautaires* ou *comités pédagogiques de village*, auxquels participent des représentants éminents de la communauté ; d'autres encouragent la création d'*associations parents/enseignants*, composées de l'ensemble des parents et d'un comité exécutif. Par souci de simplicité, nous donnerons à ces différents groupes l'appellation de « comité ».

S'agissant de cas nouveaux de *réfugiés ou déplacés*, les ONG et les *administrateurs des services communautaires* du HCR ou les *membres du personnel* de l'UNICEF apportent en général leur concours à la création de comités pédagogiques, communautaires ou locaux,

dans le but de libérer des emplacements pour des écoles, construire des abris de fortune, rechercher des enseignants volontaires et évaluer le potentiel d'effectifs dans chaque classe. Les comités contribuent aussi à l'organisation d'activités pour des enfants d'âge préscolaire et pour des adolescents et des jeunes non scolarisés (même si, par le passé, ces initiatives ont souvent été engagées avec retard). Dès la mise en place d'un programme éducatif, il est essentiel de former les comités d'éducation et d'encadrement des jeunes. Certains pays, comme l'Afghanistan, n'ont pas l'habitude de ces comités. Les directeurs des écoles pour réfugiés afghans, tout en jugeant l'idée intéressante, ne comprenaient pas bien le rôle de ces comités ou pensaient qu'il suffisait de rencontrer les parents des enfants en difficulté. Au Pakistan, le HCR a incité les institutions d'aide aux réfugiés afghans à recruter des animateurs locaux en vue d'établir et de former des comités pédagogiques, avec pour objectif de réduire la dépendance à l'égard du soutien extérieur et de préparer les futurs rapatriés à une situation où certaines écoles de régions isolées nécessiteraient une gestion autonome.

Dans des situations de *conflit, d'insécurité et d'instabilité* chroniques, il est essentiel de former des comités à l'autogestion. Le *Programme de l'UNESCO pour l'éducation dans les situations d'urgence et de reconstruction* (UNESCO-PEER, dont le bureau central est à Nairobi) a mis au point une sorte de trousse de première urgence, appelée '*Teacher Emergency Package*', (contenant des fournitures et des outils pédagogiques) pour la Somalie, en 1992, afin que les communautés puissent organiser leurs propres écoles sans l'appui du gouvernement. Au titre du programme UNESCO-PEER, les *comités de gestion d'établissement* avaient pour objectif de regrouper des membres d'une communauté en une force d'action pour la paix. Ces dernières années, l'UNICEF a élaboré un guide pour les écoles de Somalie dans lequel sont exposés différents moyens pour les communautés d'améliorer la qualité de l'environnement scolaire.

Le principe d'une valorisation des ressources humaines :

les programmes éducatifs devraient consacrer une large place à la formation des enseignants et des éducateurs de jeunes et d'adultes, et prévoir des mesures incitatives destinées à éviter un renouvellement trop fréquent du corps enseignant.

Dans certaines situations de déplacement, les enseignants accompagnent la communauté à laquelle ils appartiennent et peuvent donc reprendre leur métier. Dans d'autres, il y a pénurie d'enseignants diplômés : les personnes instruites assument alors volontairement cette tâche. Qu'il s'agisse de construire un système éducatif ou de le reconstruire, il est nécessaire de sélectionner, parmi les volontaires, les meilleurs enseignants, en tenant compte non seulement de leurs compétences pédagogiques et personnelles, mais aussi de la nécessité d'atteindre (ou de s'efforcer d'atteindre) une proportion d'au moins 50 % d'enseignantes en vue de créer une émulation et un sentiment de sécurité chez les filles scolarisées.

Dans nombre de communautés frappées par une crise, les enseignants sont sous-qualifiés et mal formés. Même les enseignants qui ont reçu une formation n'ont parfois qu'une expérience limitée des méthodes pédagogiques modernes. Ils ne connaissent que le système de type « *craie et cours magistral* », souvent axé sur l'apprentissage machinal plutôt que sur la compréhension. La crise peut alors être l'occasion d'instaurer un mode nouveau de formation pédagogique, propre à aider des enseignants, même inexpérimentés, à développer les compétences requises pour enseigner efficacement, tout en tenant compte des besoins spécifiques d'enfants perturbés par cette crise. Comme l'a souligné Graça Machel (2001), « *la peur et les bouleversements empêchent de créer une atmosphère propice à l'apprentissage, ce qui peut fortement saper le moral des élèves et des enseignants. Des enquêtes pratiquées dans les établissements scolaires palestiniens ont montré que de nombreux enseignants et élèves avaient des difficultés de concentration, notamment ceux qui avaient été témoins ou victimes de violences ou dont certains membres de leur famille étaient en prison ou vivaient dans la clandestinité* » .

Par conséquent, tout programme éducatif destiné à des populations victimes d'une crise doit donner une large place à une formation de qualité, aussi bien des enseignants que des directeurs d'établissement. Une formation s'impose également pour les éducateurs d'adultes comme de jeunes et pour les responsables de groupes de jeunes. Il s'agit dans un premier temps d'une formation « sur place », dispensée dans le cadre de cours de vacances par des formateurs itinérants et visant à former des enseignants référents dans des établissements ou des groupes scolaires, suivie dans une deuxième temps d'autres modes de formation, libre ou à distance. La formation sur place doit être structurée et répertoriée afin qu'elle puisse être comptabilisée ultérieurement dans la validation d'un diplôme d'enseignement pédagogique.

Dans la formation, l'accent doit être placé sur l'importance de structurer soigneusement les cours et les activités afin de stimuler la concentration des enfants, ainsi que d'utiliser le dialogue interactif qui vise à les impliquer activement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Sous sa forme la plus élémentaire, ce mode de communication peut consister à interroger individuellement et délicatement les élèves (tant les filles que les garçons) pour analyser leur capacité à comprendre un sujet et à en expliquer les implications. Pour certains pays, cette pédagogie constitue un énorme progrès. Pour d'autres pays, davantage familiarisés avec les méthodes actives, l'objectif peut être de privilégier le travail en petits groupes. Le message sous-jacent à cette démarche sera alors d'œuvrer de concert à la reconstruction de la société et s'appuiera sur des thèmes, comme la résolution pacifique de conflits, la citoyenneté et les droits de l'homme (notamment les valeurs et les moyens de lutte contre le harcèlement et les brimades).

S'agissant de populations de *réfugiés et de déplacés*, il est tout à fait essentiel de donner l'occasion aux réfugiés instruits d'assurer l'enseignement ou l'animation de groupes de jeunes. C'est là un excellent moyen de soutenir le moral des meneurs d'opinion. De plus, pour les enfants, le fait que les enseignants soient issus de leur propre communauté et qu'ils utilisent une langue et des méthodes qui leur sont familières, leur donne le sentiment d'une certaine normalité.

D'abord bénévoles, ces intervenants devront ensuite subir des tests de sélection ; puis ils recevront, si possible, une rémunération (à titre incitatif) en contrepartie des services rendus. Cette rémunération est nécessaire pour que les enseignants ne se sentent pas désavantagés, au plan financier, par rapport aux autres réfugiés qui font du petit commerce ou des travaux manuels ; à défaut de rémunération, le risque est d'accroître la rotation des enseignants et, partant, de gaspiller les efforts de formation investis dans ces personnes. (La rotation de personnel due à l'émigration ou au recrutement d'enseignants au sein d'institutions d'aide extérieure est inévitable.) Le montant de ces incitations doit être soutenable sur le long terme, en cas de prolongation de la crise.

Dans certains cas, les ressortissants nationaux recherchent des postes d'enseignants dans des écoles pour réfugiés. Ce peut être une bonne solution lorsque des réfugiés ont besoin d'apprendre la langue locale ou qu'il y a pénurie d'enseignants de niveau secondaire. Des difficultés risquent néanmoins d'apparaître si les enseignants locaux reçoivent des salaires plus élevés que ceux des enseignants réfugiés. La formule appliquée à Ngara, en Tanzanie (1994-1996), a été d'adopter un seul et même barème de salaires pour tous, réfugiés ou Tanzaniens. La matrice de rémunération prévoyait un barème de salaires modeste pour les enseignants réfugiés (qui bénéficiaient de prestations supplémentaires telles que vivres, soins de santé et hébergement), un barème de salaires légèrement plus élevé pour les enseignants nationaux recrutés localement (pour compenser l'absence de prestations) et un barème de salaires nettement supérieur pour les enseignants recrutés à Dar-es-Salaam (qui devaient faire face à des dépenses plus importantes). Au Pakistan, les enseignants, réfugiés ou locaux, employés dans des écoles pour réfugiés afghans gérées par les pouvoirs publics régionaux ont reçu dans les premiers temps un salaire équivalent au barème national. Mais, au bout d'une dizaine d'années, la situation menaçant de se prolonger, l'aide des bailleurs de fonds s'est révélée insuffisante pour maintenir ce système. En 1995, la gestion de ces écoles a été confiée à des organisations non gouvernementales et les crédits alloués pour financer les salaires des enseignants ont été réduits.

Pour le HCR, la féminisation du corps enseignant (50 % au moins d'enseignantes) est un élément à privilégier, notamment parce qu'il favorise la scolarisation des filles qui voient en la personne de l'enseignante un modèle d'émulation, une conseillère et une protection contre les mauvais traitements. Une autre raison est que les enseignantes, qu'elles soient réfugiées ou rapatriées, ont davantage tendance à rester dans cette profession. Les enseignants en revanche sont plus mobiles et recherchent des emplois mieux rémunérés. Il apparaît donc pertinent de choisir des femmes plutôt que des hommes qui, même si elles sont moins qualifiées que leurs homologues masculins, se prêtent mieux à ce type de métier.

Un autre problème concerne la reconnaissance de la formation dispensée dans des situations d'urgence. L'*International Rescue Committee* a aidé des écoles pour des réfugiés du Libéria ou du Sierra Leone qui avaient trouvé refuge en Guinée, et proposé un vaste programme de formation continue et de soutien interne aux enseignants réfugiés. Par la suite, si le *ministère de l'Éducation* du Libéria a reconnu sans difficulté les compétences des enseignants rapatriés, leur délivrer le diplôme d'habilitation à l'enseignement s'est révélé plus complexe, car cela nécessitait d'avoir accompli un cycle de formation spécifique. Un compromis a finalement été trouvé pour qu'un enseignant ayant suivi une formation en exil obtienne un diplôme de base l'habilitant à enseigner. On a cependant observé que les projets de formation destinés à des enseignants réfugiés devaient, dans la mesure du possible, répondre aux critères de contenu requis pour l'obtention du diplôme d'habilitation à enseigner dans le pays d'origine et être assortis de documents justificatifs.

Dans des régions où les réfugiés vivent à proximité des populations locales et suivent un programme scolaire similaire, il est parfois pertinent d'inscrire des enseignants réfugiés à des programmes de formation d'enseignants locaux, et *vice versa*. Au nord de l'Ouganda, l'ONG *Jesuit Refugee Services* a payé des enseignants soudanais pour qu'ils participent à un programme de formation pédagogique à distance géré par les pouvoirs publics nationaux et puissent ainsi obtenir le diplôme d'habilitation à enseigner.

Dans les années 1990, face à une situation d'insécurité en Somalie, le programme UNESCO-PEER a mis en œuvre un module, appelé *Somali Open Learning Unit* (SOMOLU), fondé sur l'utilisation de méthodes d'apprentissage à distance. Ce projet s'appuyait sur l'expérience de l'*Institute of In-Service Teacher Training*, un institut de formation pédagogique continue qui avait déjà fonctionné en Somalie pendant près de dix ans, et sur un module d'enseignement à distance, appelé *Sudan Open Learning Unit* (SOLU). Les stagiaires décidaient eux-mêmes de leur rythme d'apprentissage et, après avoir rédigé 30 devoirs, se présentaient à l'examen en vue d'obtenir le *Certificate of Basic Teacher Training* équivalent à un diplôme de base d'enseignement pédagogique. Les centres SOMOLU étaient animés par des tuteurs résidents chargés d'assurer le suivi des élèves, individuellement et en groupe (Retamal et Devadoss, 1998).

Dans un contexte de *reconstruction*, il est parfois difficile de recruter des enseignants compétents, disposés à travailler en milieu rural ou prêts à se contenter des bas salaires proposés par les pouvoirs publics, incapables de proposer plus, faute d'une matière imposable suffisamment consistante.

Au Tadjikistan : des terres en échange de services publics

Au Tadjikistan, le *ministère des Terres agricoles* a accepté de donner, à chaque enseignant, membre du personnel de santé et agent d'exploitation du réseau de distribution d'eau, un lot de 0,5 hectare de terres agricoles, sans taxes ni frais et pour une période de quatre ans, avec prolongation possible en cas d'incapacité du gouvernement à augmenter le niveau des salaires. D'autres terres sont spécialement réservées pour couvrir les coûts de maintenance, d'ameublement et d'équipements.

Source : UNOPS (2002).

À la fin des années 1990, par exemple, le Libéria a eu quelques difficultés à inciter ses enseignants réfugiés à regagner leur pays pour travailler dans des écoles publiques libériennes moyennant un salaire plus faible que celui, même modeste, qu'ils percevaient en Guinée. Ayant bénéficié d'une bonne formation, ils pouvaient trouver

des emplois correctement rémunérés dans des écoles privées une fois rentrés au pays. Le gouvernement a, par conséquent, été contraint de recruter des personnes instruites disposées à enseigner dans leur propre circonscription et de leur assurer une formation continue. En l'occurrence, il s'agissait de jeunes qui avaient suivi des études et acceptaient d'être embauchés à bas prix parce qu'ils y voyaient un moyen d'acquérir une expérience et de postuler pour un cycle à plein temps dans les écoles de formation pédagogique en cours de restauration dans le cadre du projet de réorganisation (Carl Triplehorn, communication privée). Pour une présentation d'autres modes de rémunération d'enseignants dans des situations de reconstruction, voir *Chapitre IX* ci-dessous.

La formation des enseignants est une tâche importante pendant la phase de reconstruction. Il est nécessaire de mobiliser l'intérêt des bailleurs de fonds pour assurer la remise en état des structures de formation pédagogique et l'amélioration de leur efficacité. Ces structures peuvent aussi servir de centres d'accueil pour des stages de formation continue en période de vacances ou pour des formateurs itinérants.

Utiliser les méthodes d'enseignement à distance pour la formation des enseignants à l'échelle d'un pays est également une solution à envisager. Ce système peut permettre de former simultanément un grand nombre d'enseignants débutants. Là encore, cela peut avoir un effet attractif sur les bailleurs de fonds, les dépenses étant à leur plus haut niveau pendant la phase initiale de lancement, lorsque l'intérêt de la communauté internationale est à son maximum.

Enseignement à distance

« Le Commonwealth et la Francophonie ont créé des institutions spécialisées pour promouvoir la coopération dans le domaine de l'enseignement à distance : le *Commonwealth of Learning* dont le siège est situé à Vancouver, Canada, et le *Consortium international francophone de formation à distance*, implanté à Bordeaux, France. Ces deux institutions apportent une aide technique dans le domaine de l'enseignement à distance *et ont participé à des initiatives temporaires.* »

Source : UNOPS (2002).

La question de la reconnaissance d'une formation pédagogique reçue dans le pays d'exil a déjà été évoquée. Un problème relativement similaire a été résolu au Kosovo, grâce à une approche créative. Dans les années 1990, de nombreux Albanais du Kosovo enseignaient dans le système scolaire « parallèle » (non officiel). À titre transitoire, le nouveau gouvernement reconnaîtra cette expérience d'enseignement en accordant un crédit de deux ans au titre d'une nouvelle qualification de formation. Les enseignants auront à effectuer une année supplémentaire d'études universitaires dans le cadre de cours d'été, au terme de laquelle ils obtiendront une licence d'enseignement (Ed Burke, communication personnelle).

En conclusion, la formation continue et le soutien professionnel interne des enseignants et des animateurs de groupes de jeunes devraient être au cœur de tout programme éducatif destiné à des populations touchées par une crise. Ces populations doivent affronter des lendemains difficiles et ont besoin des meilleurs services éducatifs. Dans toutes les situations de crise décrites, il est essentiel d'accorder une attention particulière à la formation des directeurs d'établissement. En effet, outre qu'ils sont confrontés à des situations inhabituelles et délicates, il leur faut aider des personnes sans expérience à travailler en équipe. Chacun sait qu'une école qui fonctionne bien est une école dirigée par un directeur enthousiaste et compétent.

Le principe d'une dotation en ressources rentable et appropriée :

Les programmes conçus pour des situations de crise et de reconstruction devraient proposer et définir au niveau local des normes de financement appropriées, susceptibles de promouvoir leurs objectifs de développement éducatif et psychosocial.

Le volume de ressources à engager dans des programmes d'éducation en situation d'urgence doit être défini avec une grande attention en veillant à promouvoir leur durabilité et à éviter les rivalités locales. Le HCR suggère que des normes d'hébergement, d'équipements et de matériels soient élaborées en s'appuyant sur le volume de ressources couramment adopté dans des écoles publiques bien gérées et implantées dans des zones rurales voisines de la capitale

du pays concerné, et non sur le volume de ressources généralement limité et insuffisant dont disposent les écoles situées dans des régions rurales délaissées où sont installés certains camps de réfugiés (HCR, 1995).

Les institutions d'aide doivent s'assurer que les ressources qu'elles apportent produisent bien les résultats escomptés – niveau satisfaisant en lecture, écriture et calcul à la fin du cycle primaire ou taux de réussite raisonnable aux examens d'enseignement secondaire – et adopter dans ce but des mesures visant, par exemple, à lutter contre l'absentéisme des enseignants ou à fournir les matériels didactiques et pédagogiques requis. Les résultats obtenus pourraient alors être meilleurs que ceux des écoles locales, ce qui, par contrecoup, pourrait inciter à améliorer le niveau des écoles locales. En cas d'afflux important de réfugiés ou de déplacés vers une région dotée de systèmes éducatifs médiocres, il faudrait autant que possible relever le niveau des normes appliquées dans cette région pour la population locale en mobilisant les ressources nationales et internationales nécessaires.

Les normes de ressources adaptées à la réalité locale varient d'un cas à l'autre. Il est néanmoins important de spécifier les objectifs visés en termes de normes de ressources et de définir des plans précis à mettre en œuvre pour les atteindre. En 1997, le HCR a publié des directives sur les dotations de ressources minimales des écoles pour réfugiés et entrepris d'élaborer des normes par pays. Cette initiative n'a pu être menée à terme en raison d'une crise financière qui a duré plusieurs années, entraînant de très fortes compressions dans les budgets de l'éducation. On peut néanmoins trouver les projets de normes types dans le rapport d'évaluation daté de 1997 relatif au soutien du HCR à l'éducation des réfugiés (HCR, 1997b), ainsi que dans l'ouvrage d'Aguilar et Retamal (1998). L'un des points clés consiste à souligner le rôle essentiel de la pratique de la lecture dans le processus d'alphabétisation des enfants, d'où la nécessité de distribuer des manuels à chacun d'eux ou, du moins, à des groupes de 40 à 50 élèves qui pourraient s'en partager l'utilisation. Concernant les normes relatives à l'enseignement secondaire, l'objectif visé est que chaque élève possède ses propres manuels de manière à compenser le faible nombre d'heures de cours ou le manque de qualifications des enseignants. La fourniture d'autres supports de lecture, livres de

bibliothèques, par exemple, est également conseillée. Certains programmes d'éducation de réfugiés financés par le HCR, comme ceux du Pakistan et du Népal, respectent ces normes mais d'autres non.

Combien de livres pour constituer une bibliothèque ?

Construit avec le soutien du HCR en 1996 et géré par le *Forum des éducatrices africaines* (FAWE), l'établissement secondaire pilote de Kigali accueillait en 1996 160 élèves venus de tout le pays et quatre enseignants. Au dernier inventaire, la bibliothèque comptait 25 livres. Il y a aussi un manque de manuels scolaires ; pour la directrice, la prochaine étape est d'avoir un manuel pour cinq élèves !

Source : Machel (2001).

Les effectifs des classes forment un autre volet important de la question des ressources. Plutôt que de s'intéresser au rapport élèves/enseignants, les normes HCR préconisent de limiter les effectifs. En effet, le taux d'encadrement prête à confusion pour les classes qui fonctionnent par vacations (un ou plusieurs professeurs qui enseignent le matin ou l'après-midi, par exemple). Ce critère n'est pas non plus applicable à l'échelle internationale puisque les systèmes éducatifs varient d'un pays à l'autre. Dans certains pays, il y a un enseignant « par classe » au niveau du primaire ; dans d'autres, plusieurs enseignants « par matière » interviennent même en primaire. (Parmi les raisons évoquées en faveur d'un système d'enseignants par matière au niveau primaire en situation de crise, l'auteur indique les compétences limitées de certains enseignants en termes de contenu ou de pédagogie et les problèmes fréquents d'absentéisme et/ou d'alcoolisme de certains enseignants.)

Le manque d'outils et de matériels pédagogiques de base, quels qu'ils soient, est le lot de nombreuses écoles en situation d'urgence, même lorsque des institutions d'aide sont en mesure d'instaurer de bonnes pratiques. Dans nombre d'écoles pour réfugiés gérées dans le cadre de programmes internationaux, les rares cartes de géographie

ou supports pédagogiques disponibles sont solidement fixés aux murs du bureau du directeur, et les matériels scientifiques ou récréatifs sont tout simplement inexistantes. Là encore, il est indispensable de définir des solutions à moindre coût et d'élaborer un plan de mise en œuvre.

En ce qui concerne la planification de sites pour des écoles d'urgence, l'UNICEF a mis au point le concept des « espaces dédiés aux enfants » et d'un « environnement dédié aux enfants ». En Albanie, pour les réfugiés du Kosovo, ou en Turquie, dans les campements construits après le tremblement de terre de 1999, par exemple, ces espaces dédiés aux enfants consistent à rassembler en un même lieu des prestations de base destinées aux mères et à leurs enfants, tels que soins de santé, protection et éducation de la petite enfance, écoles, équipements récréatifs, soutien psychosocial, activités pour les jeunes et aide aux mères de famille.

Institutions et pouvoirs publics doivent adopter une approche plus professionnelle du financement des programmes d'éducation d'urgence et ne plus se contenter d'allouer un petit budget pour se donner bonne conscience. Les problèmes de dotation en ressources – manque de manuels ou d'autres supports de lecture, absence de salles pour abriter les enfants de la pluie, du soleil ou du froid et d'équipements récréatifs de base – doivent être répertoriés à intervalles réguliers sur des formulaires statistiques de suivi et des comptes rendus systématiques doivent être faits aux pouvoirs publics, aux sièges des institutions et aux bailleurs de fonds concernés. Il suffit souvent d'un tout petit financement pour améliorer de façon substantielle le rapport coût-efficacité d'une opération. La difficulté vient du fait que les fournisseurs potentiels de cet appoint financier n'en sont pas informés.

Certains déclarent, non sans cynisme, qu'il y a déjà tant d'écoles dans le monde qui ont des difficultés de ressources et qu'ils ne voient donc pas pourquoi le cas des « écoles d'urgence » serait différent ? Quelques éléments de réponse ont déjà été apportés à cette question. Pour autant, elle souligne un point essentiel du problème de l'affectation des ressources.

- Les enfants qui vivent une situation de crise ont des besoins spécifiques, notamment des conditions d'enseignement et d'apprentissage adaptées pour répondre aux besoins psychosociaux et redonner confiance et espoir de réussir, ainsi que des activités récréatives et des ateliers d'expression.
- Les familles touchées par un conflit n'ont pas toujours le loisir d'offrir à leurs enfants le minimum de soutien et de motivation requis.
- Dans un contexte de crise, les enfants, même ceux de familles cultivées, vivent parfois dans une extrême précarité.
- Les enfants touchés par un conflit ont besoin de recevoir une éducation qui leur permettra, ultérieurement, de contribuer à la reconstruction de leur communauté.
- Les écoles créées dans un contexte de crise ne disposent *ni* des ressources accumulées par le passé *ni* des compétences locales qui permettraient d'organiser des manifestations particulières, telles que des compétitions sportives scolaires.
- Dans un contexte de crise, les enseignants sont confrontés à des situations difficiles et inhabituelles, ils manquent souvent de qualifications et d'expérience et ils ont davantage besoin de formation et d'outils pour les aider dans leur tâche.

VI. La spécificité de l'éducation en situation de crise et de reconstruction

Le principe d'un soutien psychologique :

tous les enfants victimes d'une situation de crise devraient avoir accès à l'éducation et à des activités récréatives et connexes, susceptibles de les aider à répondre à leurs besoins psychosociaux à court et moyen terme.

Terminologie

Repli sur soi, agressivité, dépression, désespoir consécutifs à une crise sont des troubles souvent qualifiés de « psychosociaux », mais ce terme est controversé. Certains spécialistes l'emploient pour indiquer la nécessité d'une thérapie individuelle. D'autres l'utilisent dans le cadre d'expressions, telles que « répondre aux besoins psychosociaux », pour désigner les moyens possibles de traiter les traumatismes d'enfants ou d'adultes en les faisant participer à des activités sociales et collectives visant à rétablir un semblant de normalité dans leur vie quotidienne et à relâcher les tensions.

Dans le cas de personnes ayant vécu des expériences traumatisantes graves, on utilise parfois le terme « soutien psychologique » pour désigner le fait de répondre aux besoins psychosociaux au travers d'ateliers d'expression et d'activités physiques organisées pour des enfants ou des jeunes.

Le stress psychosocial n'apparaît pas toujours immédiatement ; il peut surgir plusieurs années après avoir vécu la crise et mené une vie normale. C'est là un aspect important à prendre en compte lors de la planification de programmes éducatifs, récréatifs ou autres, destinés à des populations victimes de traumatismes.

Comme on l'a vu dans la deuxième partie du *Chapitre IV*, il est essentiel de répondre aux besoins psychologiques fondamentaux des enfants et des jeunes qui vivent dans un contexte de conflit (Miller et Affolter, 2002 ; consulter également le site www.ginie.org). Il faut en particulier aider les communautés à instaurer, dès que possible, des activités pédagogiques et récréatives de base (ISCA, 1996 ; Lowicki, 2000 ; HCR, 1997a). La première solution, la plus courante et

également la plus simple à mettre en œuvre, est de créer des classes d'accueil pour la petite enfance et le premier cycle d'enseignement primaire.

Quant aux enfants plus âgés et aux jeunes, davantage conscients de la crise et de ses répercussions sur leur vie, ils ont eux aussi grand besoin d'activités organisées « structurées », ne serait-ce que pour ne pas perdre leurs acquis ou pour parfaire leurs connaissances. Il faut par conséquent leur donner la possibilité de reprendre au plus tôt leurs études primaires, secondaires ou supérieures ou, s'il s'agit de jeunes et d'adultes non scolarisés, de bénéficier d'un enseignement non formel et informel couplé avec des activités récréatives, culturelles et sociales.

La *Convention relative aux droits de l'enfant* lui reconnaît le droit de « *se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique* », et demande aux États parties qu'ils « *encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités culturelles, artistiques et récréatives dans des conditions d'égalité* » (article 31). Ces dispositions sont d'une importance vitale pour des enfants qui subissent une situation de crise (Tolfree, 1996). Ces activités sont indissociables de l'éducation scolaire, laquelle vise à favoriser « *l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* », ainsi qu'il est spécifié dans la *Convention* (article 29) ; mais elles sont tout autant nécessaires pour répondre aux besoins psychosociaux de jeunes non scolarisés.

Application des dispositions d'ordre éducatif et connexe visées dans la *Convention relative aux droits de l'enfant*

Si la Convention fait référence à tout être humain âgé de moins de 18 ans, il n'est ni réaliste ni souhaitable de concevoir des programmes éducatifs, récréatifs ou culturels spécifiques pour les adolescents âgés de 18 ans au plus et d'exclure leurs congénères ayant entre 18 et 20 ans, voire 25 ans, par exemple. C'est la raison pour laquelle les programmes destinés aux « jeunes » que nous évoquons dans le présent ouvrage désignent des programmes conçus pour la tranche d'âge 10-24 ans inclus et, dans certains cas, des personnes proches de la trentaine. Ces programmes doivent être élaborés en tenant compte des conditions et des cultures locales et conçus pour répondre aux besoins des jeunes qui traversent une situation de crise en leur proposant une éducation formelle et non formelle et des activités récréatives et culturelles.

L'attention sur les besoins psychosociaux des enfants *réfugiés* a été attirée par *Save the Children-Suède* et par l'UNICEF. Ces organismes ont œuvré pour aider des jeunes garçons qui avaient survécu à un dangereux périple entre le sud du Soudan et l'Éthiopie en 1988, puis avaient dû rentrer en 1991 dans des circonstances traumatisantes avant de fuir à nouveau au Kenya. En l'occurrence, l'éducation scolaire a fait partie intégrante des activités qui ont été proposées à ces jeunes en Éthiopie et dans le camp de réfugiés de Kakuma au Kenya. À Ngara, en Tanzanie, l'ONG *Norwegian People's Aid* a organisé des activités pédagogiques et récréatives pour les enfants réfugiés rwandais dans les deux mois qui ont suivi leur fuite du génocide de 1994, et de nombreuses familles y ont pris part. Dans chacune de ces écoles pour réfugiés rwandais en Tanzanie, un « conseiller psychosocial » était présent pour apporter un soutien très bénéfique aux élèves, semble-t-il .

Dans certaines situations de réfugiés et de déplacés, plusieurs institutions prennent en charge l'école, la formation professionnelle et les activités communautaires, notamment l'éducation non formelle et les activités récréatives. Dans d'autres, les services éducatifs et communautaires sont coordonnés par une seule et même ONG : ce fut le cas dans des camps pour réfugiés rwandais et burundais en Tanzanie. Parmi les activités proposées, on peut citer l'éducation à la santé reproductive et la sensibilisation au problème du VIH/sida chez

les adolescents et les jeunes, le soutien à des activités pour les jeunes (formation qualifiante, cours de langue, enseignement à distance, activités sportives et culturelles, débats, groupes de théâtre, et assistance à des personnes ou des familles vulnérables), sensibilisation des communautés à la violence sexuelle et à l'égard des filles par le biais de groupes de réflexion, d'expression théâtrale, de danse, de musique et de lecture de poésies, éducation à la santé et formation qualifiante pour les femmes (HCR, 1999).

Répondre aux besoins psychosociaux de réfugiés somaliens en Éthiopie

À l'est de l'Éthiopie, les écoles pour réfugiés financées par le HCR sont gérées par les pouvoirs publics. À ce programme d'éducation formelle s'est ajouté un programme d'éducation, financé par le HCR et mis en œuvre par *Save the Children Federation/US*, avec pour objectif la formation pédagogique des enseignants, l'enseignement non formel de jeunes non scolarisés (lecture, écriture, calcul et compétences utiles à la survie), l'aide à des écoles coraniques sélectionnées, la fourniture d'installations sportives et la désignation d'un professeur d'éducation physique dans chaque camp, le soutien à des groupes culturels (théâtre, musique, poésie) et notamment à leur rôle dans la transmission de messages en faveur de la santé et de la paix, la formation qualifiante, l'alphabétisation des adultes et la formation dispensée à des « associations » (comités d'hommes, de femmes et de jeunes).

Source : Rapport adressé au HCR par *Save the Children* (2000).

La présence internationale est souvent moins forte dans des *camps de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays* que dans des camps de réfugiés, pour plusieurs raisons : publicité limitée faite sur ces situations, elles-mêmes moins visibles ; manque de financement et opposition des gouvernements à cette présence, ou insécurité. Dans les régions plongées dans un conflit, les besoins psychosociaux des personnes déplacées et des réfugiés sont les mêmes. En 1993, par exemple, *Save the Children-Suède* est intervenu dans un camp de déplacés près de Djalalabad (Afghanistan), en organisant des activités structurées et en prodiguant une formation à des parents, parfois déprimés et passifs, sur la façon d'apporter un soutien affectif à leurs enfants. De même, *l'International Rescue*

Committee a œuvré auprès de jeunes déplacés en Géorgie et dans l'Ingouchie, en leur proposant diverses activités et en les aidant à reprendre leurs études.

En 1999, pendant des périodes d'instabilité et d'insécurité à Freetown (Sierra Leone), un plan de « réponse rapide » a été élaboré par *Plan International* et par l'*Institut de l'éducation* de l'UNESCO à Hambourg à l'intention des enfants contraints de subir un déplacement ou une autre situation de crise. Ce plan a été institué pour une période initiale d'un mois, pendant laquelle les élèves ont suivi le rythme habituel des cours le matin et participé à des ateliers de soutien psychologique l'après-midi. Cette double démarche a apparemment permis d'atténuer les symptômes consécutifs à un choc post-traumatique. Le *Conseil norvégien pour les réfugiés* et l'UNICEF, en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Sierra Leone, ont adopté une démarche semblable, avec l'organisation d'activités de réponse psychologique d'urgence conçues pour préparer de jeunes adolescents traumatisés à entreprendre ou à reprendre des études.

Éléments de soutien psychologique intégrés dans des programmes conçus pour aider des enfants à entreprendre ou à reprendre des études au Sierra Leone

Le programme « *Rapid Ed* » – élaboré en 1999 avec la participation conjointe de *Plan International*, de l'*Institut d'éducation* de l'UNESCO de Hambourg et du ministère de l'Éducation du Sierra Leone – était destiné aux enfants de Freetown vivant en plein conflit. Une demi-journée était consacrée à la lecture, l'écriture et le calcul, l'autre demi-journée étant réservée à des activités de « *soutien psychologique* », éducation physique, expression corporelle, arts, musique, théâtre et éducation à la paix. Au cours des premières séances de psychothérapie, les enfants pratiquaient des activités structurées, ainsi que le modelage, le chant et la musique, le théâtre et les jeux de rôles, des activités ludiques et culturelles, la danse (l'une d'elles le matin) et le saut à la corde, des jeux de balles, l'athlétisme, le volley-ball et le football (l'une d'elles l'après-midi).

(Consulter le site www.ginie.org/countries/sierraleone/index.htm)

De même, le *Conseil norvégien pour les réfugiés*, en liaison avec l'UNICEF et le ministère de l'Éducation, a élaboré un programme visant à faciliter la reprise de la scolarité par des enfants âgés de 10 ans et plus. Outre l'apprentissage de

la lecture, de l'écriture et du calcul, l'éducation physique et sanitaire, l'éducation religieuse et morale, l'éducation à la paix et aux droits de l'homme, ce programme proposait aux enseignants des conseils sur les pratiques de soutien psychologique (Mette Nordstrand et Eldrid Midttun, communication personnelle).

Dans une situation de conflit, d'insécurité et d'instabilité, il est, par définition, difficile d'organiser des activités, même très simples. Continuer l'école, que ce soit dans des bâtiments scolaires, des maisons ou ailleurs, est en soi stimulant sur le plan psychologique. Durant la longue période de guerre civile qui a frappé le Liban, l'UNICEF a favorisé les activités psychotoniques destinées aux enfants, par exemple en diffusant une revue pour les enfants et en organisant des camps d'été communs pour les adolescents issus de communautés en guerre.

Le retour rapide des réfugiés au Kosovo en 1999, après une brève période de déplacement, notamment en Albanie et en Macédoine, témoigne de l'intérêt persistant de la communauté internationale pour le bien-être psychosocial des enfants du Kosovo dans les premiers temps de la *reconstruction*. C'est ainsi que des experts en psychosociologie ont effectué plusieurs missions de courte durée au Kosovo pour former des enseignants à ces pratiques. Selon Carl Triplehorn, en charge de l'éducation auprès de l'*International Rescue Committee* au Kosovo, il aurait sans doute été préférable que des éducateurs bénéficiant d'une expérience en psychosociologie apprennent aux enseignants la manière de dispenser leur enseignement à des enfants en situation de post-conflit. Il a souligné plusieurs aspects importants :

Remaniement de la structure des cours : puisque de nombreux enfants confrontés à des situations d'urgence ont des difficultés de concentration, les cours doivent être structurés en unités distinctes, avec un début et une fin clairement spécifiés.

Pédagogie du questionnement : les enseignants devraient poser des questions ouvertes et encourager tous les enfants à participer, y compris les enfants passifs et repliés sur eux-mêmes à cause de leur passé douloureux.

Souplesse vis-à-vis de la discipline : dans la mesure du possible, il est préférable d'adopter une attitude moins autoritaire et plus conciliante et d'utiliser des méthodes appropriées à des élèves qui sont rebelles en raison des traumatismes antérieurs qu'ils ont subis (communication personnelle).

La pratique d'activités récréatives et d'autres activités d'expression est également salutaire aux enfants, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Triplehorn a travaillé en collaboration étroite avec le ministère de la Jeunesse au Kosovo pour mettre au point, de façon systématique, des programmes adaptés aux jeunes.

En situation de reconstruction, il est important de créer *un état d'esprit positif à l'égard de l'avenir*. Au Timor oriental, l'*International Rescue Committee* a travaillé avec des jeunes pour concevoir divers types d'activités, parmi lesquelles des « groupes de discussion » pour les jeunes inspirés du modèle de la faction étudiante du mouvement pour l'indépendance. Des supports destinés à amorcer le débat sur l'avenir du pays et sa culture leur ont été fournis (Nicolai, 2000).

L'éducation d'urgence au Timor oriental au lendemain de l'indépendance

L'*International Rescue Committee* a utilisé des fonds de lancement de la Banyan Tree Foundation pour mettre sur pied un programme d'éducation non formelle d'urgence dans l'enclave Oecusse du Timor oriental, au début de novembre 1999, peu après l'indépendance. Les objectifs et activités prévus dans le cadre de ce projet étaient les suivants :

- Objectif 1 :** Favoriser l'organisation d'activités locales structurées pour les enfants et les jeunes qui soient de nature à soutenir les efforts de l'éducation formelle
- Activité 1.1 :** Faciliter le lancement d'*Oecusse Children's Centre*, centre pour enfants géré par le groupe local de jeunes femmes qui propose des activités quotidiennes à caractère psychosocial pour la petite enfance (activités récréatives, musique, arts, soins de santé).
- Activité 1.2 :** Organiser des groupes de discussion et d'éducation non formelle pour les adolescents et les jeunes adultes.

Activité 1.3 : Contribuer à la mise en place d'activités sportives pour des enfants et des jeunes en apportant un soutien aux animateurs du groupe de jeunes local.

Activité 1.4 : Identifier les besoins des jeunes en termes d'éducation, de formation qualifiante et d'activités collectives afin d'élaborer les futurs programmes d'action.

Objectif 2 : Responsabiliser les populations locales en renforçant les capacités des enseignants et des jeunes à travailler avec des enfants et des communautés.

Activité 2.1 : En partenariat avec une ONG locale, dispenser aux équipes locales une formation à la gestion et à la conduite de projets au quotidien.

Activité 2.2 : Définir le contenu des programmes d'éducation non formelle envisagés dans le cadre de groupes de discussion entre jeunes et portant sur différents thèmes, tels que la résolution de conflits, la culture timoraise, la parité entre garçons et filles.

Activité 2.3 : Prévoir et élaborer des outils pour des cycles d'ateliers de formation pédagogique, en collaboration avec le *Comité pédagogique de district*.

Activité 2.4 : Fournir une aide technique à des groupes de jeunes sur l'emploi et l'obtention de fonds afin de soutenir les services communautaires et les efforts des animateurs.

Objectif 3 : Apporter un soutien direct aux communautés timoraises en fournissant des moyens pédagogiques et en assurant la présence de personnel sur place.

Activité 3.1 : Fournir et distribuer des outils et des matériels pédagogiques.

Activité 3.2 : Créer un bureau local, doté d'un personnel éducatif à mi-temps.

Activité 3.3 : Assurer le transport vers les groupes locaux qui s'efforcent de soutenir les écoles ou de développer des programmes pour les enfants et les jeunes.

Source : Nicolai (2000).

Des ressources sont indispensables si l'on veut que des élèves et des jeunes non scolarisés aient accès à des activités récréatives et à d'autres formes d'expression. Du point de vue des ressources, la plupart des kits de fournitures d'urgence contiennent désormais des matériels récréatifs. L'UNICEF fournit parfois des « kits récréatifs » et des kits pédagogiques provenant de son magasin de Copenhague. Mais ces kits sont relativement coûteux et lourds (entre 35 et 40 kilos chacun) et doivent être renouvelés périodiquement. Il est donc préférable, autant que possible, de s'approvisionner auprès de fournisseurs locaux.

Une bonne pratique à appliquer en situation d'urgence est de dispenser le plus tôt possible à tous les enseignants – ou à un ou deux enseignants par école au moins – et à tous les éducateurs de jeunes une formation sur les effets psychosociaux des traumatismes. On peut aussi prévoir de délivrer aux enseignants un guide sur la manière de surmonter leurs propres difficultés et d'adapter leur enseignement aux besoins des enfants. Il convient également que les pouvoirs publics et les formateurs d'enseignants qui travaillent en contact avec des populations victimes d'une crise ou d'une catastrophe naturelle prennent en compte la dimension psychosociale de ces situations dans tous les programmes de formation pédagogique. En effet, même en temps de paix, certains élèves sont confrontés à la perte de membres de leur famille ou d'amis, notamment dans les régions où sévit le VIH/sida. Les enseignants seront par conséquent les mieux placés pour gérer les besoins des élèves et faire face à d'éventuelles catastrophes naturelles ou à d'autres crises imprévues.

En *résumé*, une bonne pratique à intégrer dans des programmes éducatifs pour les jeunes qui vivent dans une société déstabilisée est d'exiger des ressources destinées à promouvoir :

- la participation d'un maximum d'enfants et de jeunes à des programmes d'éducation, formelle ou non formelle ;
- une éducation formelle ou non formelle visant à inculquer des compétences dans le domaine de la santé (prévention du VIH/sida notamment), de la sécurité, du respect de l'environnement,

de la résolution de conflits, de la paix et de la citoyenneté (voir ci-dessous) ;

- des activités sportives et récréatives appropriées, selon qu'elles s'adressent aux filles ou aux garçons, et une formation en conséquence, assortie d'une éducation extrascolaire sur les sujets évoqués ci-dessus ;
- des activités artistiques et culturelles appropriées ;
- des centres sociaux et des groupes de discussion pour les jeunes ;
- l'accès à des bibliothèques, à des bulletins d'information rédigés par des jeunes, etc. ;
- d'autres loisirs et activités génératrices de revenus, complétés par une formation correspondante.

À cette liste, il faudra progressivement ajouter l'accès à des ordinateurs et à des moyens de communication électronique, ainsi que la formation correspondante.

Une coordination entre les organismes prestataires de services éducatifs, pédagogiques et communautaires est nécessaire pour que tous les jeunes victimes d'une situation de crise aient accès à des activités structurées. Les organismes en charge de l'enseignement scolaire doivent gérer les activités délaissées par leurs partenaires et s'efforcer, si possible, d'en déléguer la responsabilité quotidienne aux jeunes eux-mêmes et à des coordinateurs spécialement formés. Outre qu'elles répondent aux besoins psychosociaux de jeunes vivant une situation de crise, ces activités concourent à poser les fondements du sens civique, de la paix et de la prospérité.

Le principe d'une politique visant à orienter les programmes scolaires vers des solutions à long terme : la politique applicable en matière de programmes scolaires devrait promouvoir le développement à long terme des élèves et de la société et, s'agissant de populations de réfugiés, aller dans le sens d'une solution durable, c'est-à-dire de leur rapatriement.

L'éducation est parfois source de conflit, par exemple s'il existe une très grande disparité de structures éducatives entre différentes catégories sociales, ou si les programmes scolaires vantent la gloire

d'un pays ou d'un groupe dominant de ce pays et renferment des propos humiliants à l'égard de pays voisins, de certaines catégories sociales ou d'un « ennemi ». Une crise est alors l'occasion de dresser un bilan des erreurs passées et de concevoir, pour l'avenir, un programme éducatif plus moderne et unificateur (Pigozzi, 1999).

Politique en matière de programmes scolaires applicable pour des réfugiés

La principale différence qui existe entre des réfugiés et des personnes victimes d'une autre situation de crise du point de vue de l'éducation est que les réfugiés sont coupés du système éducatif de leur pays natal, avec son propre programme scolaire, ses propres procédures d'évaluation et d'examen, son propre système de progression dans les études et sa propre approche de la formation des maîtres et de leur habilitation. Lors de leur première expérience de déplacement, les réfugiés retrouvent généralement dans leurs écoles le programme scolaire qui leur est familier : pour les enseignants comme pour les élèves, c'est à la fois pratique et rassurant du point de vue psychologique. De plus, pour les enfants, cette continuité avec le programme scolaire de leur région ou de leur pays d'origine simplifie leur réintégration ultérieure dans le système éducatif, après leur rapatriement. Cette stratégie repose sur l'idée d'« éduquer pour rapatrier ». Dans la mesure du possible, les réfugiés continuent d'utiliser les mêmes manuels et de passer les mêmes examens que ceux de leur pays d'origine.

Éduquer pour rapatrier

Les réfugiés mozambicains au Malawi et au Zimbabwe ont suivi les programmes de leur pays d'origine grâce au soutien de leur gouvernement. Rapatriés au début des années 1990, les élèves ont pu réintégrer le système scolaire national. Les réfugiés, moins nombreux, qui s'étaient installés dans d'autres pays ont fréquenté des écoles qui avaient adopté les programmes locaux et l'anglais comme langue d'enseignement ; de retour au Mozambique, ils ont rencontré des difficultés dans les écoles qui utilisaient le portugais comme langue d'enseignement.

Dans les années 1990 en Guinée, le *Comité international pour les réfugiés* a mis en place un vaste programme d'éducation pour les réfugiés du

Libéria et du Sierra Leone. Cette ONG a élaboré un programme scolaire spécialement conçu pour répondre aux besoins des réfugiés issus de ces deux pays. Les élèves pouvaient passer des examens organisés par le *West African Examinations Council* et ils savaient que les résultats seraient validés dans leur pays.

En Tanzanie dans les années 1990, l'éducation de réfugiés reposait sur le principe d'éduquer pour rapatrier. Ces dernières années, des réfugiés du Burundi et de la *République démocratique du Congo* ont passé les examens de fin de scolarité organisés par leurs autorités éducatives nationales respectives, et ce en dépit de l'instabilité régnant dans leur pays. Les efforts constants déployés conjointement par les ministères concernés, l'UNICEF et le HCR ont largement contribué au succès de cette entreprise.

Issus du sud du Soudan, où la langue traditionnelle d'enseignement était l'anglais, des réfugiés ont décidé de reprendre cette coutume (abandonnée par le Gouvernement soudanais) dans l'espoir qu'elle soit restaurée. Ils ont choisi de passer les examens nationaux dans leurs pays d'accueil, l'Ouganda et le Kenya. Le transfert entre écoles pour réfugiés et établissements d'enseignement secondaire ou supérieur de leur pays a donc été facilité.

Lorsque les réfugiés vivent longtemps en exil avant de pouvoir rentrer chez eux en toute sécurité, ils peuvent parfois suivre deux programmes scolaires simultanément. Ainsi, dans les années 1980 et 1990 au Pakistan, des réfugiés afghans ont suivi le programme scolaire de leur pays d'origine, ainsi qu'un enseignement supplémentaire d'ourdou, la langue nationale du Pakistan.

Reconstruction

Une reconstruction post-conflit peut être l'occasion d'un remaniement complet des programmes scolaires. C'est le cas de l'Afghanistan par exemple, qui, en plus de vingt ans de conflit, n'a appliqué aucun programme officiel. Différents programmes ont été mis au point dans les années 1980 pour des écoles de réfugiés et dans des régions d'Afghanistan sous contrôle de l'État ou des moudjahiddins. Une période de transition est alors nécessaire durant

laquelle on continue d'utiliser les anciens programmes et manuels tout en s'efforçant de réunir rapidement un consensus national sur la politique en matière de programmes scolaires. Ce type d'approche progressive a été employé au Kosovo en 1999, où fonctionnaient auparavant deux systèmes scolaires en parallèle (serbe et albanais), ainsi qu'au Timor oriental, toujours en 1999, où le programme indonésien a été utilisé en même temps que l'on élaborait un programme spécifiquement timorais. En Bosnie Herzégovine, la réintégration de systèmes scolaires séparés a soulevé de sérieuses difficultés.

Difficultés liés à la réforme des programmes scolaires en Bosnie Herzégovine

« En coopération avec d'autres instances, le *Bureau du Haut Représentant* tente d'empêcher les nationalistes d'utiliser le système éducatif comme prétexte pour semer la discorde et de regrouper les trois systèmes éducatifs parallèles. En 2000, le Haut Représentant a obtenu l'accord des ministres de l'Éducation de la *Fédération* et de la *Republika Srpska* pour supprimer de certains manuels les allusions offensantes à « d'autres parties » désignées comme responsables des agressions et crimes de guerre. Dans certaines municipalités de la Fédération, la politique dite des « deux écoles sous un même toit » rassemble des élèves et des enseignants bosniaques et croates pour partager les mêmes infrastructures éducatives et activités extrascolaires. Dans le *District de Brcko*, des progrès ont été accomplis dans le domaine de l'éducation multiethnique. Lors des cours d'éducation civique, des débats sur les droits de l'homme ont été organisés. Des mesures ont été prises pour enseigner les alphabets latin et cyrillique et concevoir des modules de langue qui valorisent l'héritage linguistique commun des trois peuples. Ces initiatives ont néanmoins rencontré quelque résistance ... (et) aujourd'hui encore, la plupart des manuels s'appuient sur des programmes et des méthodologies d'apprentissage désuètes, dont la refonte nécessite une réforme de grande envergure sur une durée minimale de cinq ans ... Il a fallu maintenir une forte pression politique extérieure pour que ces réformes soient engagées. »

Source : Enlbrecht (2001).

Le langage utilisé autrefois dans de nombreux manuels était blessant et haineux à l'égard de l'autre partie au conflit. Avant la réimpression de ces ouvrages, la Mission des Nations Unies au Kosovo

a fait supprimer les critiques à caractère ethnique et les interprétations historiques tendancieuses. Une relecture minutieuse des ouvrages a été faite pour s'assurer que les rédacteurs chargés d'éliminer les propos provocateurs n'avaient pas omis, volontairement ou non, de supprimer ces commentaires négatifs (Ed Burke, communication personnelle).

Élaborer des programmes et des manuels scolaires est une opération de longue haleine. Il faut organiser des rencontres avec les concepteurs nationaux de programmes pour les informer des nouveaux courants de pensée en la matière et des expériences récentes tirées de cas semblables dans le monde. Au plan technique, il convient, parallèlement à la planification et à la conception de programmes scolaires à moyen terme, de mener un débat national sur les questions clés afin d'aboutir à un consensus sur la politique en matière de programmes scolaires.

Le principe d'un enrichissement des programmes scolaires avec des compétences essentielles à une vie sereine et pacifique :

les programmes éducatifs devraient être enrichis d'un enseignement complémentaire dans le domaine de la santé, de la sécurité, du respect de l'environnement, de la paix, de la résolution de conflits, des droits de l'homme et de la citoyenneté.

Tout au long des années 1990, la sensibilisation au rôle de l'éducation d'urgence comme vecteur de « messages complémentaires pour la survie » (Aguilar et Retamal, 1998) s'est renforcée. Les crises sont facteur de risques sanitaires, dont l'éventail s'étend du déplacement de populations dans des camps insalubres et surpeuplés aux relations sexuelles non désirées et non protégées avec des personnes infectées par le VIH/sida. À cela s'ajoute le danger que présentent les mines terrestres ou les munitions qui n'ont pas explosé. Il faut aussi mentionner les dommages causés à l'environnement lorsque les réfugiés abattent tous les arbres à proximité de leur camp pour construire des abris et se procurer du combustible. Au lendemain d'un conflit civil, l'urgence est aussi à

l'enseignement de valeurs prônant la paix, les droits de l'homme et l'esprit civique. En termes de bonne pratique, les programmes d'éducation d'urgence doivent garantir que les écoles et les projets d'éducation non formelle intègrent dans leurs activités ces éléments qui sont fréquemment absents des programmes scolaires traditionnels, plutôt axés sur le thème à traiter ou qui, abordés de manière formaliste, n'ont aucune incidence sur le comportement des enfants ou des adultes.

De nos jours, une attention particulière doit être accordée aux compétences qu'il est essentiel d'inculquer aux jeunes pour les protéger du VIH/sida et de la menace grave qu'il fait peser sur leur vie dans de nombreux pays et, plus encore, dans ceux où les structures sociales de protection sont ébranlées en raison d'un conflit et d'un déplacement de populations. Dispenser une éducation sur ces questions est chose délicate car les parents s'opposent souvent à une éducation sexuelle trop explicite : il faut alors en discuter avec des membres de la communauté pour trouver un moyen d'aborder ces questions sans heurter les mentalités locales. Il ne suffit pas de traiter la sexualité sous l'angle biologique, même si la répétition est, à force, un moyen de chasser les idées reçues. Pour faire évoluer les comportements, il faut inculquer aux jeunes toute une série de compétences liées à la vie quotidienne : l'apologie de la non-violence, la capacité de défendre ses opinions avec assurance, les qualités de négociation et la gestion de conflits. Les jeux de rôle souvent répétés leur permettront de comprendre les différentes manières de dire « non » à des relations sexuelles non désirées ou non protégées (OMS et UNESCO, 1994).

Présenter les dangers des *mines terrestres et des munitions non explosées* est également un élément essentiel de l'éducation dans certaines situations de conflit ou de post-conflit bien particulières. Plusieurs ouvrages utiles traitent de ces sujets (Baxter *et al.*, 1997 ; *Save the Children Suède*, 1999 ; UNICEF, non daté ; HCR et *Save the Children Alliance*, 2000). Là encore, il importe d'utiliser des méthodes actives d'initiation qui permettent aux enfants d'avoir le réflexe qui sauve en présence de mines ou d'autres objets dangereux.

L'éducation au respect de l'environnement est expressément inscrite comme un devoir dans la *Convention relative aux droits de l'enfant (article 29e)*. D'autres moyens sont nécessaires pour dispenser cette éducation dans le cadre de matières, scientifiques ou autres, ou pour diffuser par d'autres biais les messages d'importance vitale en situation de crise (Talbot et Muigai, 1998). Une plus grande sensibilisation aux risques de catastrophes naturelles dans une région est souhaitable, à commencer par des informations sur les mesures de sécurité et de prévention à adopter (par exemple préserver les forêts pour contenir les effets des inondations et prévenir la formation de coulées de boue) (UNICEF, 1999). Les enfants comme les adultes doivent être informés des comportements à adopter pour se protéger en cas de catastrophes écologiques, comme dans le programme turc destiné aux enfants, où l'un des personnages appelé « Grand-père Tremblement de terre » enseigne l'attitude à avoir en cas de tremblement de terre (IFRC, 2002), ou dans les ateliers des maîtres en Macédoine, qui proposent plusieurs types d'activités possibles en classe (UNICEF, 1998).

L'importance d'une *éducation à la paix et à la citoyenneté* a été évoquée par un visiteur qui s'est rendu en Tanzanie dans des camps de réfugiés qui avaient fui le génocide dans leur pays. Ce visiteur a demandé quels étaient les moyens mis en œuvre pour les aider à bâtir un avenir meilleur. Éduquer à la paix et aux droits de l'homme est en réalité un devoir explicitement inscrit dans de nombreux documents relatifs aux droits de l'homme, mais qui est souvent négligé. L'*article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme* stipule que l'éducation favorise la compréhension, la tolérance et l'amitié entre tous les peuples et groupes raciaux et religieux et encourage les activités des Nations Unies en faveur du maintien de la paix. Dans la *Convention relative aux droits de l'enfant*, un texte similaire impose la même obligation à l'ensemble des gouvernements.

**Éducation à la paix et aux droits de l'homme aux termes de la
*Convention relative aux droits de l'enfant***

« Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :
...

- (b) inculquer ... le respect des droits de l'homme...
- (c) inculquer à l'enfant ... le respect ... des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
- (d) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone. »

Source : Article 29.

Lorsqu'une population est confrontée à une guerre ou à une crise civile interne, il faut engager un processus permettant de comprendre les causes du conflit, les moyens d'y mettre fin ainsi qu'à l'hostilité ou au désir de vengeance qu'il engendre. Ces dernières années, des institutions des Nations Unies, des ministères de l'Éducation et des ONG internationales et locales ont apporté leur soutien à plusieurs initiatives d'éducation à la paix menées dans de nombreuses situations de conflit ou de post-conflit (Fountain, 1997, 1999 ; Machel, 2001).

S'agissant des compétences liées à la vie courante dans la perspective de préserver la paix, il s'agit principalement d'inculquer des compétences relationnelles et interpersonnelles en matière de non-violence, de coopération, de négociation et de médiation de manière à répondre aux besoins des enfants et des adultes dans le monde. En situation d'urgence, une éducation de ce type peut aider les populations à gérer les problèmes quotidiens qui peuvent surgir du fait de leur situation difficile, mais aussi les responsables qui cherchent des solutions pacifiques à l'échelon local et national. L'initiative du HCR inspirée de cette approche a été accueillie avec enthousiasme par des réfugiés et par des populations en situation de post-conflit (Baxter, 2001 ; Sommers, 2001 ; Obura, 2002). L'éducation aux droits de

L'homme montre combien les valeurs d'empathie et de respect d'autrui ont été codifiées et approuvées par des gouvernements dans le monde entier (Johannessen, 2002). Quant à l'éducation à la citoyenneté, elle est étroitement liée à l'éducation à la paix et aux droits de l'homme. Elle a donc toute sa place dans une situation de reconstruction post-conflit où les citoyens ont besoin de comprendre l'accord de paix, les mécanismes constitutionnels et la législation nationale.

Éléments génériques d'une éducation à la paix en situation d'urgence

L'éducation à la paix contribue, par le biais d'activités participatives et de débats, au développement de compétences, de concepts et de valeurs propices à la construction de la paix (adapté de Baxter, 2000) :

CONCEPTS

- *Apologie de la non-violence*
- *Assurance dans l'expression verbal*
- *Coopération*
- *Esprit critique*
- *Résolution de conflits*
- *Paix*
- *Droits de l'homme et responsabilité*
- *Respect de soi et d'autrui*

COMPÉTENCES

- *Écoute active*
- *Perceptions et empathie*
- *Sensibilité émotionnelle*
- *Partialité*
- *Stéréotypes, préjugés et discrimination*
- *Compréhension de soi et d'autrui*
- *Similarités et différences*
- *Affirmation, agression et soumission*
- *Points forts et points faibles*
- *Confiance*
- *Analyse et partialité*
- *Résolution de problèmes*
- *Négociation*
- *Médiation*
- *Réconciliation*

CONNAISSANCES, VALEURS ET ATTITUDES CONTEXTUELLES

- *Paix et conflit*
- *Déclaration universelle, CRC, CEDAW*
- *Citoyenneté, lois et gouvernance*
- *Responsabilité sociale*
- *Tolérance*

Comment enseigner des compétences liées à la vie quotidienne en milieu scolaire

Une question essentielle est de savoir s'il faut intégrer ces messages dans le programme scolaire habituel ou instaurer des programmes spécifiques. L'intégration se révèle difficile lorsque les enseignants sont inexpérimentés et sous-qualifiés, notamment si le système éducatif est axé sur les examens portant plus sur la théorie que sur les problèmes contemporains. À titre d'exemple, fournir des informations sur le VIH/sida ne suffit pas. Si l'on veut changer les comportements, il faut véritablement inculquer des compétences liées à la vie quotidienne, c'est-à-dire enseigner la façon de dire « non » aux relations sexuelles non désirées ou non protégées. De plus, de nombreux enseignants risquent d'être incapables, voire peu désireux, d'organiser un échange participatif sur cette question pendant leur cours. Il est donc préférable de faire appel à des enseignants spécialisés pour dispenser des compétences en matière d'éducation à la santé, dans le cadre de cours spéciaux ou de groupes de jeunes.

L'UNICEF a étudié la question de manière méthodique en liaison avec l'éducation sur le VIH/sida. Les recherches ont montré qu'il était plus efficace, si l'on voulait modifier le comportement des adolescents, de leur dispenser une éducation sur le VIH/sida axée sur les compétences dans le cadre d'un enseignement à part entière assuré par des spécialistes de la question, plutôt que d'incorporer cette éducation dans une « matière-cadre » ou de l'introduire par infusion dans toutes les disciplines (Gillespie, 2002).

Le constat est le même pour le programme UNESCO-PEER/HCR d'éducation au respect de l'environnement destiné aux réfugiés en Afrique orientale. Les tentatives faites pour intégrer les nouveaux matériels dans des disciplines scolaires déjà existantes en lien avec des activités pratiques n'ont eu qu'un impact limité. Pour des enseignants peu formés, qui n'avaient déjà pas suffisamment de temps et de moyens pour enseigner les rudiments des matières scolaires fondamentales, la tâche était hors de portée (Chris Taylor, communication personnelle).

En revanche, dans le programme d'éducation à la paix du HCR, cette question fait l'objet d'un enseignement à part entière. L'approche a consisté à sélectionner des enseignants potentiellement capables d'appliquer des méthodes participatives, à les initier aux matériels et aux compétences pédagogiques requis et à leur confier comme tâche première d'assurer l'éducation à la paix. Ceux qui ne sont pas occupés à plein temps peuvent enseigner d'autres matières que l'éducation à la paix.

De toute évidence, enrichir un programme scolaire en y ajoutant des messages en matière d'hygiène, de paix et de compétences liées à la vie courante exige davantage de ressources, en termes de temps d'enseignement supplémentaire et de frais d'établissement de la formation. Le nouveau *Réseau inter-institutionnel pour l'éducation en situation d'urgence* s'efforce d'abaisser les frais d'établissement de l'éducation à la paix en distribuant des matériels du HCR (qui ne sont pas spécialement destinés aux réfugiés) sous son propre logo. L'objectif est d'adapter ces matériels pour y introduire des modules visant à sensibiliser les élèves, notamment les plus âgés, aux questions telles que le VIH/sida, l'égalité entre les sexes, les droits de l'homme et la citoyenneté.

Ressources requises pour un programme d'enseignement spécifique sur les compétences liées à la vie courante et l'éducation à la paix, après la phase de démarrage :

- Un cours par semaine et par classe assuré par un enseignant formé.
- Auxiliaires dûment formés, chargés de diriger des ateliers collectifs (à temps partiel, à plein temps ou en bénévolat).
- Formation périodique pendant les vacances à l'attention des enseignants et des auxiliaires.
- Un formateur/inspecteur pour 10 à 20 écoles (selon l'éloignement), plus les frais de déplacement.

Le principe d'un lien entre formation professionnelle et pratique sur le terrain :

les programmes de formation professionnelle devraient être menés en lien avec les possibilités d'exercer, sur le terrain, les compétences enseignées.

D'aucuns sont favorables à l'idée de financer, non pas des programmes éducatifs à faible coût destinés à toucher le plus grand nombre, mais des programmes de formation qualifiante ciblés vers un public restreint et d'un coût par personne plus élevé. On évoque souvent l'intérêt d'offrir aux jeunes sans emploi ou « désœuvrés », qui vivent dans des camps de réfugiés ou sont confrontés à d'autres situations de crise, une formation professionnelle comme si c'était le moyen pour eux d'acquérir un emploi à plein temps. On évoque aussi l'utilité d'une telle formation pour la reconstruction ultérieure. Or, les populations touchées par une crise sont en général pauvres ; bien souvent, leur pouvoir d'achat est limité et l'argent manque pour acheter les biens et services que ces charpentiers ou maçons récemment formés sont capables de produire. De même, les centres de formation qualifiante apportent rarement à leurs anciens stagiaires les compétences pratiques et commerciales dont ils ont besoin pour faire valoir leurs qualifications en vue d'un emploi ou pour exercer une activité indépendante. Il est donc souvent plus judicieux de placer les jeunes en apprentissage chez des artisans afin qu'ils y apprennent les pratiques techniques et commerciales dont ils auront véritablement besoin dans la vie (Avery *et al.*, 1996 ; Lyby, 2001). L'intérêt de cette approche est d'autant plus grand en situation de crise où les diplômés comptent assez peu sur le marché de l'emploi et où le recrutement se fait le plus souvent de manière informelle. Cette formation peut, selon le cas, avoir lieu pendant ou après un stage dans un centre de formation. Une autre solution consiste à canaliser la production de biens et services requis par des programmes d'aide, tels que fournitures et bâtiments scolaires, vers une unité de production associée à un centre de formation, et à employer d'anciens stagiaires.

Recrutement d'anciens stagiaires

Selon une enquête sur l'emploi menée auprès de jeunes Afghans qui avaient suivi des stages de formation traditionnelle et professionnelle à Balûchistân (Pakistan), dans les années 1980, un très petit nombre d'entre eux ont trouvé un emploi ou exercent une activité indépendante en rapport avec leurs qualifications. Des études sur un programme d'apprentissage par parrainage destiné à des réfugiés afghans, mené dans une province limitrophe au nord ouest du Pakistan au début des années 1990, montre qu'une majorité de stagiaires avaient trouvé un emploi en rapport avec leurs compétences.

Source : Sinclair (1988).

S'agissant de la formation de personnel technique ou de personnel de bureau, il est également utile d'alterner cet enseignement avec des stages pratiques dans des institutions d'aide ou chez d'autres employeurs. À titre d'exemple, les programmes de reconstruction ont besoin de superviseurs et de comptables ; ces qualifications pourraient faire partie des programmes de formation et de stage pratique et donner, par là même, l'occasion à des élèves ayant achevé leurs études secondaires d'acquérir des compétences en application directe de leurs études.

Pour offrir des activités structurées valables à un grand nombre de jeunes sans emploi, il est plus rentable de proposer une formation à bas prix dans le domaine linguistique (lecture et écriture dans la langue maternelle ou étude de langues étrangères utilisées à l'échelon local) qui puisse améliorer leurs chances de trouver un emploi et leur estime de soi. Une autre solution, elle aussi d'un faible coût, concerne la formation dans le domaine des activités sportives, culturelles, sociales (y compris la médiation de pair à pair) ou autres, qui sont susceptibles d'aider les jeunes à vivre dans un environnement fortement perturbé (Lyby, 2001).

VII. Coordination et renforcement des capacités

Le principe d'une coordination et d'une coopération interinstitutions :

les pouvoirs publics et les institutions d'aide devraient promouvoir la coopération entre l'ensemble des agences et des partenaires.

En situation de crise, le manque de coordination entre les diverses agences, extérieures ou locales, qui conduisent des programmes éducatifs indépendamment les uns des autres est monnaie courante. Il est donc nécessaire de créer, à l'échelon local comme à l'échelon national, des comités de coordination de l'éducation placés sous la responsabilité des pouvoirs publics ou de l'institution des Nations Unies compétente. Dans le cas des réfugiés, l'idéal est d'instaurer une coordination entre les pouvoirs publics et les institutions qui interviennent dans le pays d'origine et dans tous les principaux pays d'accueil.

Coopération interinstitutions pour une réponse pédagogique en situation d'urgence

« Une équipe interinstitutions devrait, dès que possible, être formée sous la direction de l'organisme chef de file désigné ou des pouvoirs publics locaux afin de faciliter la mise en œuvre d'une réponse coordonnée et l'émergence d'un consensus sur des questions sensibles, comme :

- Les qualifications minimales des enseignants et para-professionnels.
- Une politique commune « d'incitation » ciblée sur les enseignants.
- La transparence des processus de sélection des enseignants.
- Des projets communs dans lesquelles les institutions puissent, autant que possible, exploiter leurs avantages respectifs.
- L'implication de la société civile et des ONG locales et internationales.
- Le partage des ressources entre la formation des enseignants et la conception de matériels pédagogiques. »

Source : UNICEF (2001).

Dans le cas de réfugiés, le mécanisme de coordination est habituellement géré par le HCR, conjointement avec les pouvoirs publics ; dans certaines situations d'urgence de grande ampleur, il relève de la responsabilité de l'UNICEF. Pour les populations touchées par une crise à l'intérieur de leur propre pays, la coordination en situation d'urgence est en général assurée par les pouvoirs publics du pays, avec l'aide de l'UNICEF. En pareil cas, le HCR apporte parfois une aide à l'éducation aux régions qui accueillent des rapatriés.

Mécanismes de coordination

Dans les années 1990 en Ouganda, le HCR et le gouvernement ont organisé des réunions trimestrielles entre toutes les instances concernées par l'éducation des réfugiés pour discuter des principaux sujets de préoccupation du moment, ainsi que d'un sujet d'intérêt général.

Dans les années 1980 et 1990, à Peshawar (Pakistan), la *Cellule pédagogique* du *Commissariat pour les réfugiés afghans* de la province a rassemblé chaque mois l'ensemble des institutions travaillant dans le domaine de l'éducation des réfugiés. Dans les années 1990, toutes les ONG basées à Peshawar et engagées dans la mise en œuvre de programmes éducatifs pour les réfugiés en Afghanistan se sont réunies chaque mois autour du *Sous-comité à l'éducation* de l'organe de coordination des ONG (*Agency Co-ordination Body for Afghan Reconstruction, ACBAR*) afin de favoriser les échanges de vues et d'éviter tout double emploi inutile.

« L'instauration de *Conseils pédagogiques locaux* (représentant tous les partenaires) est la pierre angulaire d'une stratégie axée vers le renforcement des capacités locales dans le domaine de la réconciliation, de la communication et de la décentralisation. »

Source : UNOPS (2002).

Le principe d'un renforcement des capacités :

les programmes d'aide extérieure devraient porter sur le renforcement des capacités visant à promouvoir une gestion du système par les acteurs locaux qui soit transparente, responsable et intégratrice.

En période de crise et de reconstruction, les planificateurs, gestionnaires et administrateurs de l'éducation sont fortement sollicités. Les ministères et bureaux locaux chargés de l'éducation des pays concernés ont besoin d'aide, qu'il s'agisse d'équipements, de moyens de transport ou de formation des personnels, pour faire face au surcroît de travail et pour coordonner l'aide extérieure, le cas échéant.

Il importe que les ONG internationales forment leur personnel administratif à une prise en charge progressive de la conduite des programmes au titre d'une évolution vers la durabilité, voire à la création d'une ONG locale appelée à prendre leur relais. Les programmes de bonne qualité définissent le profil de qualifications des personnels et les besoins de formation. Institutions et bailleurs de fonds internationaux peuvent contribuer à renforcer les capacités des ONG locales en fournissant des ressources de base, en assurant la formation des personnels et en mettant en place des formules de financement en partenariat avec des ONG internationales. Certaines ONG, comme l'*International Rescue Committee*, « chapeautent » des projets cadres en procurant des fonds à des ONG locales.

La formation de superviseurs et de formateurs est tout aussi essentielle. Le *Swedish Committee for Afghanistan*, une ONG suédoise qui œuvre dans de nombreuses régions de l'Afghanistan depuis les années 1980, a instauré un système d'enseignement à distance destiné à des superviseurs et des formateurs présents sur le terrain ; le parcours de chacun fait l'objet d'un suivi par des éducateurs installés en Suède ayant déjà travaillé sur le programme de l'ONG.

Dans un pays en reconstruction, la gestion des programmes éducatifs de base relève de la responsabilité de hauts fonctionnaires, nationaux ou locaux. Il est bon de prévoir des mécanismes de formation,

voire des outils d'auto-apprentissage, pour les hauts fonctionnaires locaux de l'éducation. En effet, ces personnels peuvent se renouveler très souvent, la reconstruction pouvant prendre de nombreuses années. Ceci est d'autant plus important si la reconstruction doit être l'occasion de moderniser et d'améliorer la structure du système éducatif, ainsi que la qualité et le contenu de l'enseignement fourni.

Dans la hâte d'instaurer des programmes aptes à toucher les enfants, les adolescents et les adultes, le renforcement des capacités locales dans le domaine de la planification et de la gestion des systèmes éducatifs est souvent négligé. Or, renforcer les capacités est crucial si l'on veut obtenir des avantages durables.

Renforcer les capacités locales des services d'alphabétisation au Guatemala

Comunidades Mayas Alfabetizadas (COMAL) est un programme d'alphabétisation et de développement communautaire pour les femmes adultes, qui est financé par un *Accord de coopération de l'USAID*, dans le cadre des Accords de paix du Guatemala, et mis en œuvre actuellement par *Save the Children Federation/USA* et un réseau constitué de 16 ONG nationales. Le principal objectif de COMAL est d'expérimenter un système d'enseignement pour adultes ciblé vers les femmes et les jeunes et d'en laisser la gestion à des groupes municipaux locaux et des ONG travaillant en contact étroit avec des communautés mayas qui tentent de reconstruire leur société après 30 ans d'une guerre civile dévastatrice.

Source : Dall (2001).

VIII. De la théorie à la pratique : l'optique des pouvoirs publics

Ainsi qu'on l'a indiqué précédemment, les principes énoncés dans les *chapitres IV à VII* ne sont guère différents des principes qui caractérisent les programmes éducatifs de bonne qualité en général. Pour les praticiens, néanmoins, ces principes sont particulièrement essentiels en situation d'urgence. Les débats qui ont eu lieu sur les bonnes pratiques depuis 1999 se sont, pour la plupart, déroulés dans le cadre de séminaires et de colloques internationaux qui réunissaient en majorité des représentants d'ONG internationales et d'institutions des Nations Unies. Pour autant, les gouvernements des pays peuvent s'appuyer sur ces principes couramment admis pour définir les grandes orientations de leur réponse à des situations de crise ou de reconstruction. Dans les *chapitres VIII et IX*, nous étudierons différents scénarios du point de vue des pouvoirs publics d'un pays plongé, directement ou indirectement, dans un conflit ou une catastrophe. Nous ne reprendrons pas ces principes dans le détail, nous attachant plutôt à souligner d'autres aspects importants à prendre en compte.

Nous aborderons tout d'abord un certain nombre de questions spécifiques concernant la préparation et l'intervention des pouvoirs publics en cas de catastrophe naturelle. Nous examinerons ensuite la question de l'accueil des réfugiés, du retour des rapatriés, de l'instabilité, puis de la reconstruction. Par souci de clarté, nous traiterons ces différents points séparément même s'ils se recouvrent.

Les pouvoirs publics face aux catastrophes naturelles

Dans la majorité des cas, les gouvernements ont à faire face aux conséquences, plus ou moins graves, des catastrophes naturelles sur le système éducatif (inondations localisées ou vents violents, par exemple). Les dégâts sont parfois considérables et affectent l'ensemble du secteur.

**Dégâts occasionnés par l'ouragan Mitch
sur le secteur éducatif au Honduras**

« En octobre 1998, l'ouragan Mitch a fait des centaines de milliers de sans abris au Honduras et dévasté des écoles, des centres d'accueil et des villages entiers. Près d'une école sur quatre a été détruite. Plus de 250 000 enfants de l'enseignement primaire et 30 000 de l'enseignement secondaire ont vu leur scolarité interrompue du jour au lendemain, et ce jusqu'en mars 1999. De nombreux centres communautaires d'accueil et d'éducation préscolaire ont été détruits ou ravagés, privant ainsi de soins quelque 75 000 enfants. Les locaux du *ministère de l'Éducation*, situés à Comayagua, ont également été gravement endommagés. Pire encore, avec la destruction d'une grande partie des archives de l'éducation, c'est la mémoire institutionnelle du ministère qui a été perdue. La reconstruction du secteur éducatif au Honduras prendra plusieurs décennies. »

Source : UNICEF (1999).

Sécurité préventive

Les gestionnaires de l'éducation peuvent améliorer la sécurité en construisant des écoles ou des bâtiments scolaires conformes aux normes locales de constructions parasismiques ou de résistance aux risques climatiques, tels qu'ouragans, cyclones et inondations. D'où la nécessité d'étudier des projets de construction de bâtiments neufs, permanents ou semi permanents, adaptés aux conditions locales, et de planifier, sur le long terme, la conversion des bâtiments anciens en vue de les mettre en conformité avec les normes de sécurité nationales, sans oublier de prévoir un suivi pour contrôler le respect des dites normes. Une autre mesure de prévention importante consiste à recueillir des données rétrospectives sur le site choisi pour l'implantation d'une école, par exemple en vue de rechercher d'éventuels antécédents d'inondations.

Préparation aux catastrophes naturelles

Dans le champ éducatif, cette préparation peut notamment consister à :

- conserver des duplicata des programmes scolaires, manuels, outils pédagogiques et guides de l'enseignant (par exemple, conserver un jeu complet de ces documents au ministère de l'Éducation, ou plusieurs exemplaires complets dans d'autres instances, ainsi que des copies électroniques sur CD-ROM, dont une au *Bureau international de l'éducation* de l'UNESCO à Genève et une autre au bureau régional de l'UNICEF) ;
- tenir un registre à jour des enseignants, de leurs qualifications, de leurs années de service (pour leurs droits aux prestations de retraite) et de leur lieu de résidence (et en conserver la trace écrite sur support électronique ou sur papier en plusieurs lieux) ;
- élaborer des orientations nationales pour la construction de structures fiables par rapport aux risques locaux et aux techniques locales en matière de bâtiment, et former les personnels ministériels et les agents de terrain à l'application de ces orientations ;
- promouvoir une éducation écologique aux risques naturels dans le cadre d'une culture de prévention des cataclysmes et de protection de l'environnement et ce, dans le milieu scolaire et dans les programmes de formation des enseignants, et y ajouter des conseils en matière de sécurité ;
- inclure, dans les programmes de formation des enseignants, une formation sur les besoins psychosociaux post-traumatiques et les moyens d'y répondre ;
- former des membres universitaires et des éducateurs de haut niveau aux moyens d'action à adopter en cas de catastrophe naturelle et associer ces professionnels à ces actions, en prévoyant notamment un suivi et une évaluation « en temps réel » ; développer des compétences en termes de soutien pratique et psychosocial pour faire face à des catastrophes de faible ampleur, comme des inondations localisées, par exemple ;
- intégrer l'éducation dans la stratégie nationale de préparation aux catastrophes naturelles ;
- intégrer la préparation et l'intervention en cas de catastrophe naturelle dans le plan et le budget éducatifs des pays.

Action en cas de catastrophe naturelle et reconstruction ultérieure

Face à une catastrophe naturelle, l'une des actions peut être d'assurer l'accès à l'éducation à des populations qui, déplacées à l'intérieur de leur pays ou restées dans leur région d'origine, ont vu leurs maisons, leurs écoles, etc. détruites. Le travail de reconstruction à entreprendre au lendemain d'un cataclysme grave présente des points communs avec celui d'une reconstruction post-conflit (voir ci-dessous). Toutefois, il s'inscrit dans un contexte plus simple et plus ouvert, dans la mesure où un sentiment naturel de sympathie se développe à l'égard des victimes d'un cataclysme. Dans un contexte de guerre civile, en revanche, il faut tenter d'apaiser les dissensions internes. Il est important d'agir tant que l'opinion publique, nationale ou internationale, manifeste de l'intérêt et de la sympathie pour les victimes ; il faut donc lancer sans retard un plan de reconstruction à court et à moyen terme, visant à *encourager* une approche orientée vers le développement *plutôt que* vers l'aide humanitaire, et donner la priorité aux donateurs et institutions qui sont disposés à engager des ressources à moyen terme.

Les pouvoirs publics face à l'accueil des réfugiés

L'accueil de réfugiés dans des camps est un défi pour des pouvoirs publics contraints de faire face aux répercussions politiques de cette situation et d'assumer la gestion et la coordination des programmes d'aide aux réfugiés. Les pouvoirs publics doivent mettre en place des structures adaptées et clairement définies visant à gérer l'éducation des réfugiés. Si la question des réfugiés relève en général du ministère de l'Intérieur d'un pays, il est bon d'y associer le ministère de l'Éducation. Ce dernier peut, par exemple, fournir une aide pour ce qui est de la formation des enseignants et des programmes scolaires – en particulier si les jeunes réfugiés utilisent la même langue d'enseignement – de même que lors de la reprise, par les pouvoirs publics, des infrastructures éducatives mises en place pour les réfugiés au moment de leur départ.

Dans le domaine de l'éducation, les gouvernements qui accueillent des réfugiés doivent principalement se consacrer aux questions suivantes :

Accès

- Garantir l'accès des réfugiés aux établissements d'enseignement primaire, secondaire ou supérieur du pays hôte, sans discrimination et dans les mêmes conditions financières que les ressortissants du pays.
- Dans les camps de réfugiés, promouvoir une réponse rapide et adaptée à « l'urgence » en évitant de perdre du temps en considérations longues et inutiles sur les programmes scolaires, etc. (qui peuvent être traitées ultérieurement).
- Veiller à ce que tous les lieux d'implantation de réfugiés, et non pas exclusivement les plus faciles d'accès, bénéficient des services offerts, tant par les administrations publiques que par les ONG ; veiller également à ce que des politiques communes soient adoptées en matière de rémunération/d'incitations des enseignants, de programmes scolaires, etc.
- Prévoir des dispositions pour que la scolarité suivie dans des écoles pour réfugiés et les stages de formation effectués soient reconnus, si possible non seulement dans le pays hôte mais aussi, grâce aux efforts diplomatiques menés de concert avec les institutions des Nations Unies concernées, dans le pays d'origine.
- Favoriser l'insertion, avec le soutien d'organismes nationaux d'aide aux personnes affectées d'un handicap et de mouvements de jeunes, tels que guidisme et scoutisme.
- Assurer la protection des enfants et des adolescents réfugiés et, en particulier, limiter l'accès des écoles pour réfugiés aux milices en quête de jeunes recrues.

Ressources

- Encourager la communauté des réfugiés à participer à l'organisation et à la gestion de programmes éducatifs et récréatifs pour réfugiés ; en particulier, résister aux pressions politiques qui tendent à utiliser les programmes éducatifs pour réfugiés comme « réservoir d'emploi pour les ressortissants ». Il est important

que les réfugiés soient les principaux acteurs (enseignants, formateurs et gestionnaires) de ces programmes, tant dans la perspective d'un renforcement des capacités en vue du rapatriement et de la reconstruction que pour des raisons psychosociales.

- Prévoir des dispositions pour que la formation continue des enseignants reçue par les réfugiés soit reconnue, et ce, non seulement dans le pays hôte, mais aussi, grâce aux efforts diplomatiques menés de concert avec les institutions des Nations Unies concernées, dans le pays d'origine.
- Prendre des mesures pour que les enseignants réfugiés puissent, sous réserve d'un niveau linguistique suffisant, participer à des programmes nationaux de formation d'enseignants.
- Renforcer les capacités nationales : rechercher des financements de sorte que le personnel, enseignant ou autre, des universités nationales et des établissements scolaires publics soit associé à des programmes d'éducation de réfugiés sur le plan de l'évaluation des besoins, du pilotage et de l'évaluation « en temps réel » ; faire en sorte que ce personnel puisse aussi développer des compétences nationales par le biais de visites, bourses d'études, accès Internet pour la mise en réseau, etc.
- Améliorer les performances des ONG nationales en les impliquant ou en les associant à des programmes d'éducation de réfugiés ou dans des programmes mixtes pour réfugiés et résidents locaux, et veiller à ce qu'elles bénéficient d'une formation dans le domaine du renforcement des capacités pour le personnel réfugié.
- Inciter des donateurs à soutenir des écoles et établissements secondaires locaux et renforcer les capacités de bureaux locaux chargés de l'éducation dans des régions qui accueillent des réfugiés, dans le but d'atténuer le ressentiment local des réfugiés et de compenser en partie les perturbations de l'environnement et autres pertes subies par les communautés d'accueil.
- Dresser un inventaire des locaux, mobiliers et équipements des écoles de réfugiés et concevoir des plans pour la reprise et la sauvegarde de ces biens après le rapatriement des réfugiés afin qu'ils puissent être utilisés au profit de futurs programmes éducatifs locaux.

Activités/programmes scolaires

- Inciter au développement de programmes d'éducation de réfugiés axés vers des solutions « durables » à long terme, tels que ceux qui reposent sur le concept « éduquer pour rapatrier » (programmes scolaires qui s'appuient sur les programmes du pays d'origine des réfugiés ou qui en reprennent les éléments fondamentaux).
- Inciter au développement de programmes d'éducation de réfugiés visant à répondre aux besoins psychosociaux des enfants et des adolescents, à promouvoir la santé, la sécurité, le respect de l'environnement et à inculquer des compétences en matière de résolution de conflits et de citoyenneté.
- Favoriser l'instauration de relations harmonieuses entre réfugiés et résidents locaux (en organisant, par exemple, des activités communes, notamment sportives, pour les jeunes, lorsque cela est possible).

Coordination et renforcement des capacités

- Mobiliser des ressources et des compétences internationales capables d'assurer l'éducation de réfugiés en conformité avec les droits de l'homme et les obligations qui en découlent. La couverture d'un événement sur les chaînes mondiales de télévision peut parfois susciter un vaste soutien international ; dans d'autres cas, ce soutien reste limité et de courte durée.
- Veiller à une étroite coordination entre les ONG et les bailleurs de fonds prêts à soutenir la mise en œuvre d'un programme cohérent ; si besoin est, demander qu'un expert en éducation d'urgence soit délégué au ministère pour faciliter la coordination et développer les compétences d'homologues nationaux ; instituer, à l'échelon national et local notamment, des comités de coordination en charge de l'éducation des réfugiés.
- Prendre part à l'élaboration collective des processus d'évaluation des besoins et des programmes de concert avec les acteurs concernés, c'est-à-dire les institutions des Nations Unies, les ONG, les éducateurs et les responsables des réfugiés, y compris les femmes (veiller à ce que ces programmes soient conçus dans le respect des principes ou des règles exposés ci-dessus).

Les pouvoirs publics face au retour des réfugiés chez eux

À leur retour, les réfugiés peuvent aussi bien trouver un pays en état de marche qu'un pays sérieusement handicapé par la destruction ou la dislocation de ses infrastructures. Ils peuvent tout autant recevoir un bon accueil de la part des pouvoirs publics qu'être considérés comme un groupe ethnique, religieux ou politique gênant. Vis-à-vis des citoyens restés dans leur pays, par ailleurs, leur choix de l'exil peut être assimilé à une fuite pour échapper aux années de souffrances endurées par leur pays natal. En vertu de la *Convention relative aux droits de l'enfant* et d'autres instruments des droits de l'homme, les pouvoirs publics sont tenus de n'épargner aucun effort pour que les enfants rapatriés aient accès, rapidement et sans discrimination, à une éducation.

Actions préalables : créer des liens avec les éducateurs de réfugiés concernés et les ONG travaillant avec des réfugiés avant leur rapatriement

Si le gouvernement d'un pays est vivement hostile à l'égard de groupes de population réfugiés dans des pays voisins, il faut s'attendre à ce qu'aucune action préalable en vue de leur rapatriement ne soit engagée avant qu'un accord de paix ou une entente quelconque n'ait vu le jour. Par contre, si un pays se montre prêt à préparer le retour de ses citoyens en exil, il peut apporter un soutien au secteur éducatif, par exemple fournir des manuels et des matériels pédagogiques (en gros ou en quantité réduite à photocopier) et organiser l'évaluation et la validation des résultats scolaires des élèves réfugiés ou de la formation des enseignants.

L'idéal serait que les pouvoirs publics créent progressivement des liens avec les ONG et les autres organismes qui s'occupent de l'éducation de leurs citoyens, réfugiés dans des camps dans des pays voisins. Pour peu qu'elles mènent des actions efficaces, ces ONG peuvent jouer un rôle utile dans les premiers temps de la reconstruction post-conflit. Elles peuvent contribuer au renforcement des bureaux locaux chargés de l'éducation et faciliter la reconstruction et le

développement du système éducatif dans les régions qui accueillent des rapatriés ; elles devront, de préférence, intervenir dans les régions dont sont issues les populations avec lesquelles elles ont travaillé auparavant.

Réintégration des rapatriés

Dans le champ éducatif, les principaux sujets de préoccupation pour des gouvernements qui accueillent des rapatriés sont les suivants :

Accès

- Garantir l'accès rapide des rapatriés à l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur et ce, sans discrimination.
- Veiller à ce que les ONG internationales concentrent leur aide sur les régions les plus nécessiteuses et à ce que des politiques communes soient adoptées en matière de rémunération/d'incitations des enseignants, etc.
- Favoriser l'insertion et l'égalité entre les sexes : les familles rapatriées vivent souvent dans la pauvreté et l'insécurité, d'où la nécessité de prendre des mesures spéciales en faveur de la scolarisation des filles, des enfants handicapés, des anciens soldats et des autres catégories particulières de population.
- Promouvoir la protection et éviter que les enfants et les adolescents rapatriés ne soient exposés à la discrimination et au harcèlement.

Ressources

- Inciter la communauté à participer à l'organisation et à la gestion de programmes éducatifs et récréatifs en mettant l'accent sur la création de *comités de gestion d'établissement* et d'*associations parents/enseignants*.
- Recruter des enseignants rapatriés sans faire de discrimination, prévoir des dispositions pour que la formation continue des enseignants reçue en exil soit reconnue et assurer la formation continue des enseignants dans les régions qui accueillent des rapatriés.

- Renforcer les bureaux régionaux et locaux chargés de l'éducation dans les régions qui accueillent des rapatriés, dans le cadre des programmes d'aide internationale mis en œuvre par des gouvernements ou par des ONG.
- Rechercher des financements de sorte que le personnel, enseignant ou autre, des universités nationales et des établissements scolaires publics soit associé à des programmes d'éducation de rapatriés sur le plan de l'évaluation des besoins, du pilotage et de l'évaluation « en temps réel » ; donner suite aux demandes de développement de compétences nationales par le biais de visites, de bourses d'études, d'accès Internet pour la mise en réseau, etc.
- Améliorer les performances des ONG nationales en les impliquant dans des programmes d'éducation de rapatriés et veiller à ce qu'elles bénéficient de la formation organisée par les administrations publiques ou par des ONG internationales dans le domaine du renforcement des capacités.

Activités/programmes scolaires : identiques à ceux concernant la reconstruction (voir ci-après), l'accent étant placé sur la nécessité de promouvoir des relations harmonieuses entre les rapatriés et les non rapatriés.

Coordination et renforcement des capacités

- Veiller à une étroite coordination entre les ONG et les bailleurs de fonds prêts à soutenir la mise en œuvre d'un programme cohérent ; si besoin est, demander qu'un ou plusieurs experts en éducation d'urgence soient délégués au ministère ou aux bureaux régionaux chargés de l'éducation pour faciliter la coordination et développer les compétences d'homologues nationaux.
- Veiller à ce que, dans le domaine de l'affectation de ressources éducatives, les régions qui accueillent des rapatriés ne soient pas défavorisées pour des raisons politiques (les organisations internationales et les donateurs étrangers doivent être vigilants à cet égard).
- Prendre part à l'élaboration collective des processus d'évaluation des besoins et des programmes, dans les régions qui accueillent

des rapatriés, de concert avec les acteurs concernés, c'est-à-dire les institutions des Nations Unies, les ONG, les éducateurs et les responsables des communautés, y compris les femmes (veiller à ce que ces programmes soient conçus dans le respect des principes ou des règles exposés ci-dessus). Il importe d'éviter que les rapatriés fassent l'objet d'un traitement particulier ; les programmes doivent s'adresser à tous les habitants des villes et villages concernés.

Questions spécifiques concernant le recrutement, la formation et la rémunération des enseignants

De retour dans leur région d'origine, les rapatriés doivent parfois reconstruire leurs institutions après une période de vacance totale. Dans d'autres cas, en revanche, ils retrouvent des communautés qui n'ont pas cessé de fonctionner pendant leur absence.

Selon le cas, les pouvoirs publics peuvent avoir les moyens de payer les enseignants. Lorsque ces derniers rentrent dans leur pays, leur principal souci est alors de satisfaire aux conditions de recrutement sans discrimination. Mais il peut arriver que les pouvoirs publics soient moins impliqués et manquent de moyens pour payer les enseignants. Plusieurs approches sont alors envisageables pour inciter des enseignants, expérimentés ou débutants, à s'installer et à travailler dans des régions qui accueillent des rapatriés. Plusieurs exemples sont présentés dans le *chapitre V* ci-dessus et le *chapitre IX* ci-dessous. D'une manière générale, scolariser des régions qui accueillent des rapatriés nécessite de faire appel aux ressources humaines locales qui ont reçu une formation antérieure, mais n'ont pas acquis d'expérience d'enseignement, et de leur offrir une formation continue. À ce titre, il est préférable de privilégier le recrutement d'enseignantes qui, même si elles n'ont au départ qu'une formation moins poussée que leurs homologues masculins, ont davantage tendance à se fixer dans une région donnée. Certaines ONG ayant travaillé avec des réfugiés sont disposées et aptes à former ces enseignants, à aider les bureaux locaux chargés de l'éducation et à obtenir les financements requis auprès des bailleurs de fonds internationaux.

Rôle du HCR

Les statuts du HCR l'obligent à protéger les réfugiés et à les aider à trouver des solutions durables. Depuis les années 1990, le HCR tend à étendre le sens et le champ d'action de sa mission aux communautés de rapatriés ou à celles qui en accueillent pendant les deux ans environ qui suivent leur retour. Il peut, par exemple, financer des activités pédagogiques sur une courte période. Il peut, à la demande d'un gouvernement, financer la mise en place de bâtiments scolaires coûteux dans des sites privilégiés. En l'occurrence, toutefois, la priorité doit être de rétablir la scolarisation dans toutes les régions qui accueillent des rapatriés, c'est-à-dire de fournir avant tout des bâches en plastique, des tableaux noirs, du matériel scolaire, des manuels, etc. Il faut aussi collecter des fonds pour la formation continue des enseignants, le renforcement des bureaux locaux en charge de l'éducation et la restauration des établissements de formation pédagogique dans les districts qui accueillent des rapatriés. Le HCR accepte parfois d'octroyer des crédits à des ONG pour les aider à créer ou développer des structures scolaires dans les régions d'accueil de rapatriés pendant une période transitoire.

En général, l'UNICEF accorde une aide aux pouvoirs publics pour l'éducation de base (enseignement primaire et, parfois, premier cycle d'enseignement secondaire) et l'éducation de la petite enfance. Le HCR, pour sa part, cible son action sur la recherche de solutions durables et aide les pouvoirs publics à développer des activités éducatives en ce sens. Par conséquent, un gouvernement dont les besoins en ressources éducatives concernent le niveau post-primaire devra de préférence s'adresser, dès que possible, au HCR et cibler sa demande d'aide à l'éducation vers la réintégration des rapatriés et non vers un domaine qui relève des attributions et priorités locales de l'UNICEF. Il devra, dans sa proposition, mettre l'accent sur le fait que les activités envisagées contribuent à la stabilité du pays et à la relance de l'activité économique et, par là même, réduisent les risques d'un nouvel afflux massif de réfugiés à l'avenir.

Les organismes multilatéraux, banques de développement ou *Union européenne* par exemple, ont un délai d'intervention plus

long que le HCR et l'UNICEF. Il convient donc que les pouvoirs publics engagent au plus tôt des négociations avec ces organismes pour qu'ils consentent au financement à moyen terme des dépenses de développement (infrastructures, réforme de programmes scolaires, édition de manuels, etc.). D'autant plus grandes sont alors les chances d'éviter une « *discontinuité entre aide humanitaire et développement* », c'est-à-dire entre le moment où le HCR se retire au terme de son mandat et celui où l'UNICEF constate que les bailleurs de fonds ont détourné leur attention vers d'autres situations.

Les pouvoirs publics face à une situation de conflit, d'insécurité et d'instabilité épisodique

Les situations d'instabilité diffèrent considérablement d'un cas à l'autre. Il est donc difficile de généraliser les modes d'action dont peuvent disposer les pouvoirs publics, sauf à recommander que soient respectés du mieux possible les principes énoncés dans cet ouvrage.

Soutenir des opérations éducatives, même fort simples, n'est pas sans difficulté. Plusieurs cas peuvent se présenter :

- des pays étendus, dont les infrastructures de communication sont peu développées et où, du fait d'un conflit ou d'une situation d'insécurité, certaines régions sont coupées de tout lien avec le ministère de l'Éducation pendant des mois, voire des années, parfois sans qu'elles en soient averties à l'avance. En pareil cas, le renforcement des capacités locales est particulièrement vital ;
- des villes ou des zones géographiques moins étendues qui sont plongées dans un conflit et où, grâce à des efforts conjugués, des formules d'enseignement à domicile ou des systèmes équivalents sont mis en place.

Dans un tel contexte, il peut s'avérer utile de réfléchir à des solutions adaptables et souples. On peut par exemple conserver un mode d'administration classique dans certaines zones, à l'intérieur ou à proximité de la capitale, par exemple, et opter pour des systèmes particuliers dans d'autres zones.

Accès

- Faciliter les trajets entre le domicile et l'école et les sécuriser, en affectant une escorte à des groupes d'enfants ou en réduisant les trajets, grâce à un système d'écoles relais pour les jeunes enfants qui permette aux écoles primaires d'accueillir, en supplément, des classes de premier cycle d'enseignement secondaire, etc.
- Demander aux enseignants de rattraper pendant les vacances les cours supprimés à cause de la fermeture de l'école.
- Développer l'enseignement à domicile (voir ci-dessous) pendant la période de fermeture de l'école.
- Assurer le réapprovisionnement rapide des écoles qui n'ont plus d'équipements ni de matériels par suite de vols ou de pillages.
- Utiliser les médias, en particulier la radio, pour inciter les familles à envoyer leurs enfants à l'école – notamment les filles – et pour promouvoir l'organisation d'activités pédagogiques, récréatives, culturelles et sociales sous la conduite de jeunes animateurs.
- Protéger les enfants en fermant les écoles en cas de danger, soit par crainte qu'elles ne soient la cible d'attaques ou que les enfants soient kidnappés, soit parce que le trajet de l'école est dangereux.

Ressources

- *Renforcer la motivation et les capacités de gestion des comités de gestion d'établissement*

Si, du fait d'une situation d'insécurité ou d'un conflit, le soutien accordé par les pouvoirs publics est restreint et sporadique, l'un des moyens d'y remédier est que les *comités de gestion d'établissement* et les *associations parents/enseignants* soient formés pour fournir aux écoles le soutien dont elles ont besoin. Cette formation sera proposée dès que les conditions le permettront. Elle utilisera des manuels attrayants et des matériels stimulants, des programmes radiodiffusés et d'autres supports médiatiques.

■ *Motiver et former les enseignants, les animateurs de groupes de jeunes et les inspecteurs*

Lorsque les contacts avec le personnel de terrain sont très épisodiques, la qualité de l'enseignement dépend de la motivation et des compétences des intervenants. Il est donc essentiel de dispenser aux enseignants une formation continue intensive afin qu'ils puissent continuer à travailler efficacement, même en l'absence du soutien habituel. À ce titre, il est crucial de former les directeurs et les professeurs les plus expérimentés au rôle de « référents » afin qu'ils puissent apporter un soutien local à des enseignants débutants ou non formés. Il convient également de veiller à ce que toutes les écoles ou tous les enseignants soient en possession de livres scolaires et de guides pédagogiques (et les remplacer au fur et à mesure des besoins) et procurer aux formateurs, inspecteurs, directeurs et enseignants des manuels et des outils attractifs.

■ *Initier les enseignants, les communautés et les élèves à l'enseignement d'enfant à enfant*

Compte tenu des risques d'interruption de la scolarité consécutifs à des hostilités ou au renouvellement des enseignants, il est essentiel d'initier les enseignants et les communautés aux méthodes d'enseignement entre enfants, ainsi qu'au suivi à exercer en la matière. Ce concept a été largement utilisé dans les pays en développement pour diffuser aux familles des messages dans le domaine de l'hygiène. Soutenir l'enseignement scolaire de base par un enseignement d'enfant à enfant se fait naturellement dans les familles, à condition toutefois qu'elles disposent des matériels requis et qu'elles comptent des enfants plus âgés et instruits. Les méthodes de tutorat entre enfants pourraient être introduites par des gestionnaires de l'éducation qui les présenteraient comme un moyen d'améliorer les résultats scolaires (et de réduire le taux d'abandon), même en temps normal. Les enfants pourraient, par exemple, être invités à pratiquer ce type d'enseignement pour rendre service en cas d'interruption de l'école.

- *Créer un réseau de compétences entre les éducateurs concernés, y compris parmi la diaspora*

Dans une situation de conflit ou d'instabilité, nombre de professionnels quittent leur pays pour fuir la guerre civile, assurer des jours meilleurs à eux-mêmes ou à leur famille et, parfois aussi, pour échapper aux attaques dont, en tant qu'intellectuels, ils se savent la cible. Il en est qui migrent vers des pays développés où ils entament une nouvelle carrière et acquièrent de nouvelles connaissances théoriques et pratiques. Malgré leur désir de contribuer à la prospérité de leur pays natal, présente et future, ils n'en ont guère les moyens. Il peut donc s'avérer utile de constituer un réseau réunissant les professionnels de renom qui sont installés à l'étranger, notamment dans des pays développés, ou qui travaillent dans des pays voisins auprès de populations réfugiées. Un tel réseau peut représenter un potentiel considérable pendant et après le conflit. Des débats sur l'avenir du développement éducatif peuvent être organisés sur Internet. Depuis leur pays d'origine, les fonctionnaires pourraient y participer ou, du moins, intervenir sur les aspects les moins politiques des thèmes abordés, comme les avantages éventuels d'un recours aux technologies nouvelles pour la reconstruction, par exemple.

Ce réseau pourrait ainsi apporter un soutien aux éducateurs présents dans le pays ou œuvrant dans des écoles pour réfugiés, en leur fournissant des outils pédagogiques en lien avec les programmes scolaires ou universitaires ou avec les méthodes d'enseignement ou encore en proposant un tutorat à distance à des élèves et des instituteurs désireux d'améliorer leurs connaissances et leurs qualifications.

- *Procurer des fournitures et des matériels pédagogiques aux utilisateurs*

Dans un contexte d'instabilité politique, l'accès aléatoire aux fournitures scolaires est un problème que l'on rencontre fréquemment dans le cadre de programmes éducatifs. Certaines organisations ont réglé le problème en envoyant des kits de matériels scolaires, soigneusement emballés dans des malles en métal fermant à clé. Les kits UNICEF sont par exemple livrés dans des malles en métal,

enveloppées dans d'épais emballages eux-mêmes entourés de rubans extra-forts. Compte tenu de leur poids, environ 35 kilos, ils sont donc plus difficiles à dérober que les petits cartons d'emballage contenant stylos, ciseaux, carnets, etc. UNICEF Somalie a défini les spécifications à respecter pour les kits qui sont expédiés de Nairobi et qui renferment tout le nécessaire de base requis pour créer une classe correspondant à l'une des quatre premières années de scolarité. Le *Conseil norvégien pour les réfugiés* et l'UNICEF ont envoyé des « *Teacher Emergency Packages (TEPs)* », sorte de trousse de première urgence de l'enseignant, à des écoles TEP dans des régions d'Angola touchées par des conflits. Ces kits d'urgence présentent néanmoins quelques inconvénients : les éléments n'ont pas le même rythme de réassortiment, d'autres sont rares et doivent par conséquent être partagés entre plusieurs classes et écoles (d'où la nécessité de déballer les kits au niveau du district et non pas dans les salles de classe auxquelles elles sont destinées).

■ *Recourir à la formation ouverte et à distance*

Certains supports de formation ouverte et à distance sont envisageables même dans un contexte d'instabilité, comme la formation pédagogique radiodiffusée. La *British Broadcasting Corporation (BBC)*, de concert avec l'UNESCO, a produit des programmes éducatifs pour les Afghans qui vivent au Pakistan et en Afghanistan. L'UNICEF a financé la diffusion d'un bulletin pédagogique pour les enfants pendant la guerre civile au Liban. Des éducateurs palestiniens ont conçu des matériels d'auto-apprentissage qui peuvent être utilisés pendant les périodes de fermeture prolongée des écoles.

Activités/programmes scolaires

- Poursuivre les programmes nationaux d'enseignement classique et promouvoir des programmes récréatifs, culturels et sociaux à l'attention des jeunes non scolarisés.
- Enrichir les programmes éducatifs en y ajoutant, autant que possible, des messages concernant la santé, la sécurité, le respect de l'environnement et la paix et en y associant des programmes d'éducation extrascolaire et non formelle (par exemple, via la radio) destinés aux enfants et aux jeunes.

Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction

- Informer les parents sur les différentes façons dont ils peuvent contribuer à l'éducation de leurs enfants lorsque les écoles sont fermées, par exemple en invitant leurs enfants à lire à haute voix devant eux et en développant le tutorat entre enfants.
- Soutenir l'éducation formelle via la radio et d'autres supports médiatiques (voir ci-dessus).

Coordination et renforcement des capacités

Dans un contexte d'insécurité, la coordination et le renforcement des capacités ne sont pas tâche aisée. Les efforts déployés par les pouvoirs publics pour coordonner les activités et protéger l'accès à des programmes éducatifs dans des régions plongées dans un conflit seront un soutien pour les éducateurs nationaux et encourageront l'apport d'aide étrangère.

IX. Les pouvoirs publics face à la reconstruction

La reconstruction comprend plusieurs étapes, à commencer par la réponse à l'urgence et l'évaluation des besoins, qui convergent à terme vers le processus de développement éducatif normal. Parmi les objectifs prioritaires figurent le renforcement des capacités des ministères de l'Éducation, l'instauration d'un débat national sur la politique éducative, l'évaluation des besoins et des ressources, la mobilisation des ressources extérieures en évitant, notamment, la discontinuité entre « aide humanitaire et développement », et la coordination entre les acteurs nationaux et internationaux. Les pouvoirs publics ont pour tâche d'élaborer un plan, transitoire ou à court terme, pour une action immédiate et un plan à moyen terme pour la reconstruction et le développement de l'éducation.

Problèmes de reconstruction en Afghanistan

« Des consultations engagées avec des éducateurs afghans et d'autres acteurs pendant cette phase d'évaluation préliminaire font ressortir que l'élaboration d'une vision à long terme et d'une politique éducative nationale est la première des priorités. Politique éducative nationale, plan à moyen terme et stratégie d'action doivent être axés vers quelques-uns des principaux domaines suivants :

- *Décentralisation* : identification des pouvoirs qui peuvent être décentralisés, et jusqu'à quels échelons.
- *Gestion publique* : détermination des pouvoirs d'action des principaux acteurs.
- *Modèles institutionnels* : combinaison entre modèle public, subventionné par l'État, semi privé et privé.
- *Partenariats publics/privés* : participation à la gestion publique, degré d'implication du secteur privé et responsabilité dans le domaine de la prestation de services, construction.
- *Rôle de la communauté dans* : la mobilisation de ressources, la gestion scolaire, le suivi en termes d'accès/de qualité.
- *Équité* : parité de scolarisation entre garçons et filles, équité en termes d'inscriptions et de niveau scolaire.
- *Corps enseignant* : niveau de qualifications, compétences, statut et rémunération.

- *Formation technique et professionnelle* : degré de souplesse et de pertinence, et articulation avec les conditions du marché.
- *Secteur tertiaire* : degré d'autonomie, coordination avec le secteur privé, équilibre entre recherche et enseignement. »

Source : Banque asiatique de développement, Banque mondiale, PNUD (2001).

Relance de l'activité des ministères de l'Éducation et de leurs bureaux régionaux et locaux

Les conditions dans lesquelles s'opèrent la reconstruction et le retour à la normale à la sortie d'un conflit sont très variables (Arnhold *et al.*, 1998 ; DANIDA, 1996 ; Dykstra, 2002 ; Retamal et Aedo-Richmond, 1998 ; Rugh, 2001 ; Sommers, 2002). Dans certains cas, comme au Mozambique à la fin des années 1980 et au début des années 1990, le *ministère de l'Éducation* reste opérationnel tout au long du conflit et ne sont touchées que les structures administratives de l'éducation de provinces ou districts situés en dehors de la capitale. Dans d'autres cas, l'ensemble du système d'administration de l'éducation est ébranlé et les locaux ministériels sont désertés, pillés ou détruits. De la même manière, les catastrophes naturelles peuvent toucher le ministère lui-même, la majorité d'un pays ou certaines de ses régions seulement.

Restauration de l'administration de l'éducation en Afghanistan

Au lendemain de la défaite du gouvernement taliban en Afghanistan vers la fin de l'année 2001, le *ministère de l'Éducation* n'avait plus ni meubles, ni équipements, ni matériels, ni services. Nul ne connaissait avec précision la composition des effectifs, d'autant que de nombreuses personnes prétendaient avoir travaillé pour l'un des régimes successifs qui avaient renversé son prédécesseur. Nombre de professionnels diplômés avaient émigré ou s'étaient réfugiés dans d'autres pays. S'agissant du statut des bureaux provinciaux en charge de l'éducation, les informations étaient rares. Une des premières mesures prises, a été d'organiser une rencontre, à Kaboul, en février 2002, entre les directeurs des services éducatifs des provinces, les ministères de l'Éducation et les institutions d'aide afin de discuter de la réouverture des écoles, à commencer par

les écoles de filles que les Talibans avaient fermées en 1996. Une équipe d'experts en éducation, détachée par l'UNICEF, a été chargée d'aider le gouvernement à préparer la réouverture des écoles à temps pour démarrer la nouvelle année scolaire en mars 2002 et à organiser une campagne en ce sens, intitulée *Retour à l'école* avec, notamment, la distribution de 7 000 tonnes de matériels scolaires.

Les différentes tâches à accomplir pour relancer l'activité d'un ministère de l'Éducation à la sortie d'un conflit consistent par exemple à :

- nommer des experts motivés et ouverts aux idées modernes pour occuper différents postes, de direction ou autres, dans les services ministériels ;
- se procurer des meubles, matériel de bureau, équipements de communication (en particulier générateurs), moyens de transport nécessaires et fournitures pour démarrer rapidement l'activité ;
- résoudre le problème du salaire des employés en recourant, si nécessaire, à l'aide de donateurs ;
- trouver une solution temporaire au problème de la rémunération des enseignants ;
- dresser un bilan rapide (évaluation des besoins et des ressources) des conditions et du fonctionnement des écoles et autres établissements scolaires ;
- fournir d'urgence des matériels, manuels et fournitures scolaires de base pour permettre d'aménager ou de réparer des abris de fortune (bâches en plastique ou en nylon, par exemple) ;
- renforcer le service de planification et de développement de l'éducation avec l'aide des bailleurs de fonds et constituer une base de données élémentaires dans le cadre du *Système d'information pour la gestion de l'éducation* (EMIS) (avec le concours d'un ou plusieurs experts détachés pour cette mission, le cas échéant) ;
- créer un mécanisme conçu pour assurer la coordination des différentes aides, la soumission des projets et la liaison avec les bailleurs de fonds ;

- former les fonctionnaires concernés sur les questions budgétaires et financières et sur la gestion des personnels de l'éducation et élaborer des projets visant à instituer des systèmes modernes de gestion des ressources humaines et financières ;
- constituer un groupe de travail chargé de remanier les programmes scolaires et les manuels, d'initier les personnes concernées à l'élaboration de programmes scolaires modernes, de soumettre des projets en vue de la préparation et de la conception de nouveaux programmes scolaires, ainsi que d'expérimenter et d'instaurer une nouvelle génération de manuels scolaires ;
- constituer un groupe de travail chargé de réorganiser la formation des enseignants, y compris de concevoir une formation accélérée, initiale et continue, susceptible d'aboutir à un diplôme d'enseignement reconnu ; de soumettre des projets relatifs à la formation des formateurs, ainsi qu'au réaménagement et à la modernisation des institutions de formation pédagogique (en menant, si besoin est, une action concertée pour sensibiliser les stagiaires qui suivent une formation technique et professionnelle aux divers aspects de l'alphabétisation, aux problèmes linguistiques et aux compétences liées à la vie quotidienne, de même que pour concevoir une formation qualifiante articulée autour des programmes d'alphabétisation).
- constituer un groupe de travail chargé de moderniser l'enseignement supérieur, de former les personnels ministériels et les cadres universitaires concernés et d'élaborer des projets pour la reconstruction et la modernisation des établissements d'enseignement supérieur ;
- renforcer les services ministériels en charge de l'enseignement primaire, secondaire et préscolaire, dresser un état des lieux des bureaux locaux chargés de l'éducation, formuler des propositions en vue de la réintégration et de la revalorisation (grâce à la réparation des infrastructures, à la nomination des personnels et à leur formation, à la fourniture d'équipements, de matériels et de moyens de transport (automobiles, motocyclettes, bicyclettes, chevaux/mulets)), de façon qu'ils puissent promouvoir et gérer la reconstruction de l'éducation sur le terrain (y compris la coordination entre les donateurs et les ONG) ;

- renforcer les services ministériels en charge des infrastructures scolaires grâce à la formation des personnels, à l'élaboration de principes directeurs à court et moyen terme relatifs à l'usage de bâtiments adaptés et résistants aux catastrophes naturelles, ainsi qu'à l'établissement de liens étroits avec les institutions d'aide extérieure afin de garantir le respect de ces principes directeurs.

Recherche de consensus sur la politique éducative nationale

La cause d'un conflit peut être l'existence de clivages sociaux liés à des inégalités d'accès à l'éducation. La guerre civile au Sierra Leone en est un exemple. Un conflit peut aussi être suivi d'une période de paix instable, avec des répercussions au niveau de la politique éducative. En Bosnie, par exemple, il a été décidé que chaque canton disposerait de son propre ministère de l'Éducation et les responsables des différentes factions politiques ont fait pression pour que soient élaborés des programmes scolaires distincts pour les Serbes, les Musulmans et les Croates. À cet égard, il est important de réunir des éducateurs et des intellectuels influents pour débattre des grandes orientations de la politique éducative et pour dégager un consensus sur les mesures éducatives de nature à promouvoir la paix et le développement. Selon le contexte, il peut s'avérer utile de créer un comité consultatif de sages, composé d'éducateurs expérimentés et chargé de donner un avis impartial au ministère ou bien de constituer, pour une durée limitée, des groupes de travail spécialement affectés à l'étude de certaines questions. Dans le cas de conflits de longue durée, toutefois, il y a un risque que ces « sages » soient des personnes d'un âge trop avancé pour être visionnaires ; l'idéal est alors d'y associer des éducateurs jeunes et modernes, possédant une expérience internationale récente.

Rôle des autorités éducatives régionales et locales

Dans certaines situations post-conflit, un problème structurel immédiat se pose concernant le rôle des administrations publiques, centrale et locales dans le secteur éducatif. Nombreux sont les administrateurs de l'éducation qui préconisent de décentraliser l'autorité administrative, financière, pédagogique et dans le domaine

de la conception des programmes scolaires, etc. On peut s'interroger sur l'opportunité d'une telle approche dans des pays qui se relèvent à peine d'une guerre civile, par exemple. En pareil cas, nécessité s'impose de créer un sentiment commun d'identité nationale dans un contexte de coopération internationale, plutôt que de jouer la carte de la fragmentation, comme en Bosnie. À l'inverse, une certaine flexibilité au niveau des programmes scolaires peut être justifiée, comme dans la région d'Ixil, au Guatemala, anciennement éprouvée par un conflit. Les études ont montré que les enfants mayas avaient une mauvaise image d'eux-mêmes et rencontraient des difficultés au début de leur scolarité du fait que l'enseignement était dispensé, non pas dans leur langue maternelle, mais en espagnol (UNOPS, 2002).

Décentralisation des pouvoirs administratifs et de la formation des enseignants au Nicaragua

En 1993, le ministère de l'Éducation du Nicaragua a créé des *conseils pédagogiques municipaux*, en charge de l'administration et de la gestion financière des écoles. Ces conseils étaient composés de représentants du secteur privé, de parents, d'enseignants, de fonctionnaires et de responsables de communautés. Dans certaines municipalités, les pouvoirs administratifs ont été décentralisés et délégués aux établissements d'enseignement primaire et secondaire. À cela s'est ajoutée une déconcentration des pouvoirs à 19 bureaux régionaux du ministère, notamment dans le domaine du budget, de la comptabilité, de la logistique, de la formation et de l'évaluation. Un projet financé par l'USAID a été lancé pour soutenir la formation intensive du personnel ministériel dans ces domaines et pour créer un système d'information pour la gestion de l'éducation visant à faciliter la communication entre le ministère et ses services locaux.

Le volet du projet consacré à la formation des enseignants prévoyait la création de 700 centres locaux dans l'optique de décentraliser la formation continue des instituteurs de l'enseignement primaire.

Source : Cecilia Otero, texte cité dans UNOPS (2002).

Il est essentiel d'instaurer un débat national sur ces questions de centralisation et de décentralisation de la gestion de l'éducation et des programmes éducatifs et de parvenir à un consensus sur les grandes orientations d'un plan de reconstruction de l'éducation. Si la

décentralisation des pouvoirs administratifs offre l'avantage évident d'une plus grande efficacité et d'une meilleure adaptabilité aux réalités locales, il faut néanmoins un minimum de vigilance pour éviter qu'elle ne soit la porte ouverte à des approches divergentes ou à des programmes scolaires qui risqueraient d'aggraver les tensions ethniques.

Évaluation des besoins et des ressources à tous les niveaux et dans tous les domaines du système éducatif

Une situation de reconstruction post-conflit se caractérise, par définition, par de graves perturbations dans les écoles et les établissements d'enseignement supérieur, par la désorganisation des programmes éducatifs, par le manque d'informations concernant les besoins et, parfois, par l'insécurité et l'inaccessibilité. L'absence de routes, d'hôtels ou d'autres modes d'hébergement, ainsi que l'insécurité compliquent l'évaluation des besoins des comtés situés dans la région est du Libéria, alors que des plans de reconstruction étaient à l'étude vers le milieu des années 1990.

Les préoccupations les plus urgentes concernent généralement les fournitures scolaires, les locaux et les salaires des enseignants. Certaines institutions étrangères sont parfois prêtes à des actions à court terme, telles que la fourniture de ressources ou d'abris temporaires ou la reconstruction d'écoles. Mais personne ne veut prendre un engagement à long terme au sujet du versement de salaires normaux aux enseignants, qui représentent une part importante du budget de l'éducation. Certains donateurs acceptent de prendre en charge le financement de ces salaires pendant une courte période, mais le résultat peut être contre-productif et susciter des attentes que les pouvoirs publics ne pourront plus assumer par la suite avec leur propre budget. Il est donc préférable d'opter pour des politiques durables ou des formules approchées, telles que l'opération *Vivres contre travail* organisée dans le cadre du *Programme alimentaire mondial* à titre d'incitations des enseignants. On peut commencer par recruter de nouveaux enseignants ayant peu ou pas de formation, en vue de les former sur le tas. Du point de vue des bailleurs de fonds, en l'occurrence, il est préférable de financer une formation plutôt que des coûts récurrents.

Stratégies destinées à obtenir davantage de ressources scolaires ou à attirer des enseignants faiblement rémunérés :

	Avantages	Inconvénients
Frais de scolarité	<ul style="list-style-type: none"> • Typique du climat pré-conflit • Certains enfants peuvent fréquenter l'école • Difficile de mettre en œuvre des mesures efficaces pour en exempter les enfants de familles défavorisées 	<ul style="list-style-type: none"> • Certains enfants risquent de ne pas pouvoir fréquenter l'école • Les frais de scolarité risquent de ne pas combler les besoins de ressources ou de n'apporter qu'un supplément de revenus insuffisant aux enseignants
Appoint sous forme de ressources agricoles ou d'activités génératrices de revenu (culture de rapport, élevage, abeilles)	<ul style="list-style-type: none"> • Solution viable (mais souvent inefficace car les administrateurs de l'école, les parents et les enseignants ne sont pas nécessairement de bons gestionnaires d'activités lucratives) • Typique du climat pré-conflit • Accès à l'enseignement de l'agriculture, du commerce et de l'élevage 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce sont souvent les élèves, en général de même sexe, qui effectuent les travaux des champs pour l'école et qui, de ce fait, ont moins de temps pour étudier. • Le temps que les administrateurs de l'école y consacrent au détriment de l'éducation
Octroi d'aide au logement pour les enseignants	Logements appartenant au domaine de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'augmenter les capitaux permanents de l'école • Risque d'empêcher l'implantation durable de familles du fait qu'elles habitent sur un territoire qui appartient à l'école • Crée un précédent
	Logements ne faisant pas partie du domaine de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'augmenter les capitaux permanents de l'école • Crée un précédent
Vivres contre travail	<ul style="list-style-type: none"> • Répond à certains besoins fondamentaux des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne peut pas durer indéfiniment

Paiement de travaux supplémentaires effectués par des enseignants au titre de projets éducatifs financés par d'autres instances, par exemple alphabétisation des adultes ou services auprès des jeunes	<ul style="list-style-type: none">• Rend service à d'autres catégories de la population• Pose les bases de futurs programmes d'action nationale	<ul style="list-style-type: none">• Risque de surcharge de travail pour les enseignants et les administrateurs de l'éducation• Risque de ne pas être viable à long terme pour la communauté et les pouvoirs publics
Création d'un système de soutien entre enseignants avec octroi d'une prime aux enseignants référents	<ul style="list-style-type: none">• Améliore la qualité de l'éducation• Permet de former sur le tas des enseignants débutants avec la perspective d'un emploi (mieux) rémunéré à l'avenir	<ul style="list-style-type: none">• Risque de ne pas être viable à long terme• Aide financière dont ne bénéficient que les référents

Source : Adaptation d'après Triplehorn (2002).

Mobiliser des ressources extérieures

Comme on l'a mentionné précédemment, certaines situations de crise bénéficient d'une grande publicité, suscitant des offres de la part de bailleurs de fonds et d'ONG, alors que d'autres n'en bénéficient pas. Dans les deux cas, lorsqu'un pays a besoin de ressources extérieures, il faut que son gouvernement nomme un responsable chargé des relations avec les bailleurs de fonds qui, à la fois, maîtrise les questions d'éducation, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, et possède une bonne expérience internationale.

Bien souvent, il est vrai, les bailleurs de fonds ne s'occupent que de certaines régions du monde dans lesquelles ils ont des intérêts particuliers. Les principaux pays donateurs n'en possèdent pas moins des ambassades dans la plupart des pays et le personnel qui y travaille est désireux d'agir! Il est donc hautement probable qu'un donateur financera une activité qu'il considère comme importante et susceptible de réussir. La réticence des donateurs est souvent liée au fait qu'ils doutent de l'efficacité des projets qui leur sont soumis.

Il est par conséquent essentiel que les pouvoirs publics d'un pays préparent avec soin leurs projets éducatifs, qu'ils en expliquent la raison d'être et en justifient la faisabilité en utilisant des concepts (égalité entre garçons et filles, amélioration de la qualité) considérés comme importants par les donateurs et qu'ils établissent un bon contact personnel avec les représentants des donateurs chargés du secteur éducatif.

Dans certains cas, un mécanisme d'appel élargi *United Nations Consolidated Appeal* peut être utilisé pour couvrir les coûts initiaux de reconstruction. Ces appels peuvent être lancés au début d'une année calendaire ou à d'autres stades de déroulement d'une crise. (Ces appels peuvent également être lancés en réponse à des situations d'urgence, telles que cataclysmes, mouvements de réfugiés, etc.). Pour ce qui concerne les propositions soumises par les institutions des Nations Unies et certaines ONG, l'horizon prévisionnel est d'environ 12 mois. Les pouvoirs publics sont invités à examiner ces propositions avant leur mise au point définitive. L'objectif premier d'un *Consolidated Appeal* est d'améliorer la communication entre les instances internationales et, s'agissant des bailleurs de fonds, de s'assurer qu'il n'y a pas doublement des demandes. Ce type d'appel n'est pas nécessairement générateur de fonds et n'exclut généralement pas de solliciter directement les bailleurs. Lorsqu'un gouvernement entretient de bonnes relations avec des représentants des bailleurs de fonds, il est mieux placé pour plaider sa cause auprès d'eux et obtenir le financement des projets qu'il juge essentiels.

Du fait de l'échéance relativement courte d'un *Consolidated Appeal*, mécanisme conçu pour des urgences humanitaires, d'autres démarches sont nécessaires auprès des bailleurs de fonds pour garantir la pérennité à plus long terme du processus de reconstruction de l'éducation. La *Banque mondiale* peut fournir de l'aide ou des conseils sur les démarches à entreprendre auprès d'autres donateurs, comme les banques régionales de développement. L'*Union européenne* est un bailleur de fonds intéressant, bien que réputé pour la lenteur de ses procédures bureaucratiques. Souvent plus souple, l'aide bilatérale permet de lancer très rapidement des programmes spécifiques.

Les bailleurs de fonds sont désireux qu'on leur démontre la viabilité des programmes qu'ils soutiennent, c'est-à-dire l'autonomie de survie de ces programmes sans leur aide. Il faut donc, d'une part, privilégier des types de programme peu onéreux, qui ont de ce fait davantage de chances de durer. Il faut, d'autre part, que les appels adressés aux bailleurs de fonds spécifient le temps, parfois très long, qu'il faut compter avant qu'un programme ne soit viable : les communautés, par exemple, n'ont pas la possibilité d'apporter une contribution substantielle à des programmes éducatifs tant qu'elles n'ont pas recouvré, grâce à la reconstruction, des moyens de subsistance suffisants. Les donateurs peuvent inclure, dans leurs propositions, des étapes intermédiaires, comme la formation des communautés aux procédures de gestion et de développement des écoles. Il faut par ailleurs que soit explicitement spécifiée dans les documents soumis aux donateurs la contribution des communautés locales, par exemple le temps et le travail physique consacrés à la construction de salles de classe, les ressources bénévoles engagées dans l'organisation d'un enseignement préscolaire et d'activités pour les jeunes, et ainsi de suite.

Coordination entre acteurs nationaux et internationaux

Dans la plupart des cas, des institutions d'aide, des ONG locales et souvent aussi des bailleurs de fonds participent au processus de reconstruction. Il incombe alors aux pouvoirs publics de prendre la tête des opérations et d'assurer la coordination de l'aide ainsi offerte par les ONG et les bailleurs de fonds afin de mettre sur pied un programme cohérent. Si besoin est, les pouvoirs publics peuvent désigner des spécialistes en éducation auprès du ministère chargés d'apporter leur soutien à cette coordination et de mobiliser les compétences de leurs homologues nationaux.

Bien souvent, les pouvoirs publics doivent répartir les domaines d'intervention entre les différentes institutions d'aide. Cela nécessite de connaître les limites de leurs attributions respectives et de s'adapter en conséquence. Les institutions qui s'occupent plus spécialement des enfants n'ont a priori aucune raison de s'intéresser à l'enseignement secondaire et supérieur ou à la formation non formelle

et professionnelle (sauf peut-être pour les femmes). Il faut donc leur demander soit de prendre en charge ces activités, soit d'en confier la responsabilité à une institution partenaire. De même, les institutions qui œuvrent pour les réfugiés doivent travailler avec des partenaires qui pourront poursuivre leur aide à la reconstruction au-delà de la courte période pendant laquelle elles-mêmes travaillent auprès des réfugiés et elles doivent mettre ces partenaires en rapport avec les sources de financement appropriées.

Élaboration de politiques et de plans à court et à moyen terme pour la reconstruction de l'éducation

Il convient, dès que possible, d'élaborer un cadre et un plan d'action à court et à moyen terme. D'aucuns considèrent que c'est dans les 18 à 24 premiers mois de la reconstruction que l'on peut innover et améliorer un système éducatif ; au-delà de cette période, les individus et les institutions ont tendance à l'immobilisme (Vargas-Baron et McClure, 1998). Les décisions prises tôt (ou non prises), concernant les salaires des enseignants ou les spécifications des bâtiments par exemple, risquent d'être source de difficultés ultérieures.

La structure même d'un plan peut être très variable selon la réalité et la tradition locales. Même si cette structure ne semble guère différente de celle d'un plan normal, son contenu n'en reflètera pas moins l'incidence du conflit ou de la catastrophe. Le *Plan directeur national pour l'éducation* mis en place pour le Sierra Leone (1997-2006) et élaboré de concert avec de nombreux partenaires, offre un schéma traditionnel bien que le système éducatif soit sérieusement ébranlé. Les six principaux objectifs de ce plan sont les suivants :

- améliorer l'accès à l'éducation de base ;
- élaborer un système éducatif diversifié ;
- améliorer la pertinence et la qualité de l'enseignement ;
- étendre et valoriser la formation technique et professionnelle ;
- promouvoir l'alphabétisation des adultes, ainsi que l'enseignement extrascolaire et non formel ;
- inculquer aux enfants les comportements, les compétences et les valeurs utiles.

Dans un plan quinquennal bien conçu, instauré en 1999 par l'Autorité palestinienne, le premier volet expose le contexte éducatif : antécédents historiques, situation de l'éducation en 1994 lorsque l'Autorité a hérité d'un système éducatif « au bord de l'effondrement », description du système éducatif, écoles, résultats obtenus entre 1994 et 1999 et perspectives d'évolution. Le deuxième volet présente les défis auxquels est confrontée l'Autorité, son plan de développement, le cadre d'action de sa politique éducative, les objectifs spécifiques du plan quinquennal pour l'éducation et leurs implications financières.

**Objectifs du plan quinquennal de développement
de l'éducation élaboré par l'Autorité palestinienne :
2000/2001 – 2004/2005**

« Objectifs généraux ... de réformer et d'améliorer le système éducatif palestinien afin qu'il puisse répondre aux exigences nouvelles qui émergent à l'aube du XXI^e siècle :

1. Garantir l'accès de tous les enfants à l'éducation.
2. Améliorer la qualité de l'éducation.
3. Développer l'éducation formelle et non formelle.
4. Développer le système de gestion de la planification, de l'administration et des finances.
5. Mettre en valeur les ressources humaines du système éducatif. »

Chaque objectif général est subdivisé en trois à neuf « objectifs particuliers » et sous-tendu par des « axes » particuliers de mise en œuvre.

Source : Palestine, ministère de l'Éducation (1999 : 36).

Les objectifs généraux définis dans ce plan auraient pu être formulés autrement. À titre d'exemple, la formation des personnels aurait pu être intégrée dans les objectifs 2 à 4 ; mais, compte tenu de son importance, la « mise en valeur des ressources humaines » a été considérée comme un objectif distinct, notamment parce que, pour les bailleurs de fonds, il s'agit d'un investissement susceptible de produire des effets positifs à long terme.

D'apparence classique dans ses grandes lignes, le contenu du plan doit refléter la crise qu'a traversé le pays. La liste des principes énoncés dans les *chapitres IV à VII* ci-dessus peut servir de référence lors de l'élaboration de plans.

X. De la théorie à la pratique : l'optique des autres acteurs

Organisations non gouvernementales (ONG)

Le secteur de l'éducation d'urgence n'est pas dominé par une seule et unique ONG internationale. Plusieurs ONG y accomplissent en effet un excellent travail. À cela s'ajoutent des centaines d'ONG nationales et locales qui œuvrent pour l'éducation d'urgence, aidées bien souvent par leurs partenaires internationaux et par les Nations Unies. Dans toute région touchée par une crise, il existe un besoin d'éducation et c'est pour y répondre que tant d'ONG se mobilisent dans le monde. Entrer en contact avec toutes ces ONG pour analyser les meilleures pratiques à employer et pour réfléchir collectivement aux principes qui en découlent n'est pas chose aisée. Dans le présent ouvrage, l'auteur exprime son opinion personnelle de ce qu'est, ou devrait être, une base commune en la matière. Un processus officiel interinstitutionnel axé vers l'élaboration de normes communes pour l'éducation d'urgence est en cours d'instauration sous l'égide du *Réseau interinstitutionnel pour l'éducation en situation d'urgence* (voir chapitre XI).

Élaborer des politiques

Chaque ONG entend construire sa propre identité et son propre cadre d'action. Les forums internationaux sont l'occasion de progresser vers une harmonisation des politiques de ces ONG au niveau des principes qui les sous-tendent, sans pour autant gommer leurs différences liées à la philosophie de chacune des institutions qui les appliquent. Cependant, ainsi qu'on l'a mentionné précédemment, des difficultés peuvent surgir, notamment si les ONG ou leurs bailleurs de fonds interprètent leur mandat au sens restreint du terme et ont une vision étroite de l'éducation d'urgence ; imaginons, par exemple, une ONG dont l'action est ciblée vers les enfants qui soutiendrait l'enseignement primaire dans son secteur d'intervention, mais y délaisserait la demande d'enseignement secondaire, c'est-à-dire

n'apporterait aucune aide à l'enseignement secondaire ni n'en confierait la responsabilité à d'autres partenaires.

Plus généralement, les ONG qui restent à l'écart des grands débats politiques entendent souvent l'éducation au sens le plus étroit du terme, autrement dit sous sa forme traditionnelle de type « *enseignement magistral et tableau noir* » sans ouverture à la communauté élargie. S'intéresser à l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction n'est pas sans conséquence et il incombe aux ONG d'en être conscientes. Les principes formulés ci-dessus suggèrent par exemple que les ONG devraient s'abstenir de fournir des locaux, des tableaux noirs et des enseignants si, parallèlement, elles ne sont pas prêtes à élargir leur champ de responsabilité et à ouvrir plus largement l'accès à l'éducation, notamment à des activités récréatives (parmi d'autres) et à des messages pédagogiques spécialement conçus pour les enfants et les jeunes vivant en situation d'urgence. De même, les ONG ou leurs partenaires doivent répondre aux besoins d'activités pédagogiques et connexes des enfants et des jeunes non scolarisés, ainsi que des adultes. À défaut, les bailleurs de fonds auront tendance à penser qu'ils financent une « éducation » destinée à une population touchée par une crise, alors qu'en réalité, ils ne font que promouvoir la vision étriquée d'une éducation réservée à certains enfants qui ont la chance de fréquenter l'école.

Le cadre d'action à définir par des ONG intègre bien d'autres aspects. Une ONG internationale doit, par exemple, définir sa stratégie en ce qui concerne le renforcement des capacités du personnel local (et, le cas échéant, des fonctionnaires), la protection des enfants, l'insertion et l'égalité des sexes, la volonté de travailler avec des populations déplacées après leur retour dans leur région d'origine, et d'autres domaines abordés dans cet ouvrage.

Se préparer

Outre qu'elles sont imprévisibles, les situations d'urgence varient souvent considérablement d'un cas à l'autre. Le cadre d'action sera inévitablement le reflet de l'expérience passée et ne saurait, loin s'en faut, répondre en tant que tel aux besoins des situations d'urgence à venir.

Néanmoins, les ONG disposent d'un certain nombre de moyens pour agir rapidement et efficacement, par exemple :

- une politique clairement définie en matière de réponse rapide à l'urgence pédagogique en général ;
- des plans pour l'affectation de personnel à bref délai ;
- des capitaux de départ permettant d'engager rapidement des dépenses au niveau local, sans qu'il soit nécessaire d'attendre que les donateurs donnent leur accord à un nouveau projet ;
- l'autorisation d'acheter des matériels pédagogiques de base avant l'évaluation des besoins, d'après un décompte des populations touchées ;
- la formation du personnel éducatif de terrain de toutes les ONG aux rudiments de l'éducation d'urgence afin qu'ils soient capables de réagir rapidement à une situation d'urgence, que ce soit dans le pays où ils sont employés ou dans une autre région où ils seraient détachés ;
- l'intégration de diverses notions d'éducation d'urgence dans la formation des responsables et des personnels affectés à un programme au sein de l'organisation, pour éviter de devoir partir de zéro en plein cœur d'une situation d'urgence ;
- la planification de solutions durables – préparer très tôt la passation du pouvoir de la gestion à long terme aux institutions locales.

Insister sur l'importance des normes

Bien souvent, les ONG mettent en œuvre des programmes éducatifs d'urgence avec l'aide de fonds collectés auprès de bailleurs de fonds (institutions des Nations Unies ou organisations bilatérales). Leurs interlocuteurs sont des administrateurs de programmes ou de budgets qui sont souvent peu au fait des questions d'éducation. Les ONG sont en position de force : le bailleur de fonds est désireux de financer l'éducation d'une population touchée par une crise et l'ONG a la volonté et les moyens de détacher du personnel pour accomplir cette mission. Il est du devoir de l'ONG d'avertir les bailleurs de fonds qu'il est vain d'offrir une éducation sans dispenser simultanément un minimum de formation continue aux enseignants ; qu'il est nécessaire de faire appel aux ressources locales pour inciter à la

constitution de *comités de gestion d'établissement* et fournir des conseils en la matière ; qu'il est vital pour l'avenir des individus comme de la communauté d'organiser des activités récréatives en lien avec une éducation extrascolaire et non formelle pour les jeunes non scolarisés ; que la communauté a besoin et envie d'une éducation à la paix, etc. Il convient de souligner l'importance de ces normes avant que l'ONG ne signe le contrat.

Il faut aussi que l'ONG spécifie les normes de ressources requises au niveau local : effectifs par classe, fourniture de manuels, mesures d'incitation pour les enseignants, type de locaux, par exemple sols en ciment, toits étanches à la pluie (pour les régions très pluvieuses) et matériels pouvant, le cas échéant, faire l'objet d'un usage commun entre plusieurs écoles, installations sportives, livres de bibliothèque et matériels scientifiques de base. L'adoption conjointe d'un plan précis visant à atteindre, dans un délai de 18 mois à trois ans, selon le cas, les normes spécifiées est indispensable. Si les donateurs ne fournissent pas les ressources requises pour permettre de respecter les normes convenues et se contentent de formuler des regrets et des excuses vides d'espoir de solution, avec pour conséquence un accès restreint à l'éducation et une baisse de la qualité, l'ONG peut porter la question à un échelon plus élevé de la *hiérarchie de l'État* et s'adjoindre les conseils des *gardiens du respect des droits* de l'ONG. Les responsables des organismes donateurs ne sont pas toujours conscients des répercussions que produisent sur l'éducation de populations touchées par une crise des compressions budgétaires décidées pour d'autres raisons, comme l'allègement de la bureaucratie aux *Nations Unies* ou le désengagement géopolitique progressif d'une région déterminée.

Il est vrai qu'à l'heure actuelle, les programmes d'éducation en situation d'urgence et de reconstruction sont pour le moins limités. Pour autant, une ONG associée à un programme d'éducation d'urgence ne doit pas renoncer à maintenir le niveau raisonnable de ressources et de performances qui a été convenu. Les ONG doivent admettre que leur rôle intègre la remontée d'informations du terrain vers les organismes bailleurs de fonds, y compris les bailleurs de fonds intermédiaires comme les institutions des Nations Unies et les pays donateurs.

Institutions des Nations Unies

Plusieurs institutions des Nations Unies œuvrent dans le domaine de l'éducation en situation de crise et de reconstruction. Il s'agit principalement du HCR et de l'UNICEF : le premier joue un rôle clé dans l'aide à l'éducation des réfugiés, tandis que le second intervient plus particulièrement dans l'éducation d'autres catégories de populations. Comme on l'a indiqué précédemment, l'action de l'UNICEF est essentiellement axée vers l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire ; peuvent toutefois s'y ajouter des aides à l'enseignement secondaire ou à l'éducation des adolescents non scolarisés et des femmes selon les circonstances. Les fonds collectés par ces deux organismes pour les besoins de populations affectées par une crise proviennent des contributions de donateurs. Une partie de ces fonds est réservée à des secteurs spécifiques, parmi lesquels l'éducation ; des fonds non réservés peuvent également être affectés à d'autres emplois selon l'évaluation des besoins par l'agence, ce qui peut favoriser l'éducation.

L'UNESCO a pour mission de couvrir tous les aspects de l'éducation, mais elle intervient généralement « en amont » de l'élaboration des politiques et des systèmes, en lien notamment avec les ministères de l'Éducation, des Finances et de la Planification. La tâche de l'UNESCO est davantage de recueillir des fonds qui seront réservés aux activités relevant de son mandat, à savoir *éducation, science et culture*, que de s'ouvrir à des activités de sauvetage prises en charge par l'UNICEF et le HCR. Mais elle s'efforce également d'instaurer un climat de confiance avec les bailleurs de fonds afin de relever le niveau de ses « dotations extrabudgétaires ». Divers services spécialisés de l'UNESCO apportent des contributions « ciblées » à l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, en fonction de leurs compétences et de leurs attributions. Ainsi, le *Bureau international de l'éducation* (BIE/UNESCO) a développé ses compétences dans le domaine du conseil aux pouvoirs publics et aux organisations sur le remaniement des programmes scolaires et la cohésion sociale dans des sociétés touchées par un conflit. De même, l'*Institut international de planification de l'éducation* (IIEP/UNESCO) prend une part active au développement des ressources

nécessaires pour former les ministères et d'autres organismes à la planification et à la gestion de l'éducation en situation de conflit, d'urgence et de reconstruction.

Le *Programme alimentaire mondial* joue un rôle majeur dans le domaine de l'éducation d'urgence : fourniture de denrées alimentaires aux cantines scolaires ou de vivres en rémunération d'un travail, comme l'enseignement, participation à des sessions de formation d'enseignants, à la construction d'écoles et à des stages d'éducation et de formation des adultes, etc. D'autres programmes utilisent la nourriture (ou des contenants alimentaires vides) comme moyen d'incitation : c'est le cas du programme, très réussi, mis en œuvre au Pakistan pour les filles et les enseignantes réfugiées afghanes et consistant à leur distribuer une boîte d'huile comestible pour chaque mois de fréquentation régulière de l'école.

D'autres institutions des Nations Unies participent ponctuellement à des actions en faveur de l'éducation d'urgence, que ce soit pour la construction d'écoles, des programmes de santé scolaire, des questions relatives à l'égalité entre filles et garçons, ou autres.

Élaborer des politiques

Le HCR publie des orientations pour une politique d'éducation des réfugiés (HCR, 1995). Pour l'heure, une mise à jour de ces orientations est à l'étude. Il reste encore beaucoup à faire avant leur diffusion aux membres du HCR, plus ou moins réceptifs au problème de l'éducation. Près de la moitié des réfugiés sont des enfants et des jeunes. Il est donc essentiel que la stratégie du HCR concernant la protection des réfugiés et la recherche d'une solution durable s'appuie sur une politique clairement définie d'éducation des réfugiés.

L'UNICEF rappelle avec insistance que sa politique d'éducation en situation d'urgence vise à poser dès le premier jour les bases d'une reconstruction du système éducatif et, par là même, à donner une assise solide au développement éducatif futur (Pigozzi, 1999).

Il serait bon que les institutions des Nations Unies poursuivent leurs efforts dans l'élaboration de politiques et d'orientations axées

vers l'aide à la reconstruction de l'éducation. Fortes de l'autorité morale dont elles jouissent, elles peuvent faire obstacle aux structures et aux politiques éducatives qui présenteraient un risque potentiel de divisions dans une société, comme dans les années 1990, au lendemain de la guerre en Bosnie, où des programmes scolaires différents ont été introduits pour chaque groupe ethnique. Les institutions des Nations Unies devraient porter ces questions au centre du débat politique international.

Se préparer

L'UNICEF a mis au point un mécanisme pour répondre à une situation d'urgence dans un délai de quelques jours, appelé « core corporate commitment ». Ce système permet d'engager des actions de grande envergure, comme le transport en masse de matériels pédagogiques par voie aérienne (l'approvisionnement local rapide est particulièrement difficile en raison des procédures de l'UNICEF).

De même, le HCR dispose d'équipes d'urgence prêtes à intervenir en quelques heures, mais, pour l'instant, aucun expert en éducation n'en fait partie. Les opérations d'urgence pédagogique relèvent de la responsabilité de l'*Administrateur aux services communautaires* de l'équipe d'urgence. Parmi le personnel, nombreux sont ceux qui ont adopté une attitude ambiguë ou négative vis-à-vis de l'éducation d'urgence, attitude qui contraste avec celle des réfugiés, dont le souci premier est l'éducation. Cette situation s'est améliorée ces dernières années et le *Conseil norvégien pour les réfugiés* tient aujourd'hui à disposition une liste de coordinateurs pour l'éducation de réfugiés, prêts à intervenir pour des missions du HCR sur le terrain.

L'UNESCO travaille en collaboration avec les ministères de l'Éducation en vue d'améliorer leur degré de préparation aux situations d'urgence. Elle prévoit d'organiser des stages et des modules de formation à l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, par le biais notamment de l'*Institut international de planification de l'éducation*.

Insister sur l'importance des normes

Les institutions des Nations Unies jouent un rôle essentiel dans le suivi du déroulement et de l'adéquation des programmes d'éducation d'urgence et dans la sensibilisation des bailleurs de fonds à la pénurie de ressources. En général, la tendance est à remettre des rapports qui font état de résultats positifs alors que cette attitude risque d'être contraire aux intérêts des personnes que les institutions sont censées protéger. Les bailleurs de fonds ou les ressortissants des pays donateurs qui sont au fait des enjeux politiques sont-ils conscients des mauvaises conditions dans lesquelles se trouvent les écoles pour réfugiés ou déplacés dans des régions en proie à un conflit ? Sont-ils conscients des obstacles qui entravent la bonne marche des programmes d'alphabétisation des femmes réfugiées dans plusieurs pays faute de ressources financières suffisantes ou qui contraignent à les interrompre par suite de compressions budgétaires ?

Il appartient aux institutions des Nations Unies d'insister auprès des ONG destinataires de fonds pour qu'elles respectent les principes des meilleures pratiques décrits dans le présent ouvrage et qu'elles coordonnent leur action en vue de leur application.

Bailleurs de fonds

Les bailleurs de fonds s'intéressent de plus en plus à l'éducation de populations touchées par un conflit. Le problème vient du fait que, chez certains d'entre eux, l'aide « humanitaire » et l'aide au « développement » sont confiées à des services distincts et que l'éducation n'est pas prise en compte dans la première catégorie. Comme on l'a mentionné au début de cet ouvrage, il s'agit d'un problème d'origine sémantique. Le terme « humanitaire », comme le terme « urgence », fait habituellement référence à une crise soudaine et dangereuse qui menace la vie et la santé. Dans un contexte de catastrophe naturelle et de conflit, en revanche, l'urgence humanitaire complexe peut durer des années, voire des dizaines d'années. Or on ne peut pas différer l'éducation en attendant que la situation évolue et passe du stade de crise « humanitaire » à celui « d'aide au développement ».

Il semble plus pertinent de considérer que les enfants et les adolescents victimes d'une situation de crise sont les adultes de demain et que, de ce fait, investir dans leur éducation équivaut :

- (a) à répondre à leurs besoins personnels immédiats ; *et*
- (b) à investir dans le développement et la paix.

En conséquence, l'éducation de populations touchées par une crise devrait être financée sur les deux budgets de l'aide humanitaire et du développement.

À en juger par des déclarations récentes émanant de pays donateurs, l'idée selon laquelle l'éducation fait partie d'une réponse humanitaire à l'urgence gagne du terrain. C'est ce qu'il ressort de la *Conférence sur les enfants victimes de la guerre* qui s'est tenue à Winnipeg en septembre 2000 : tous les participants, y compris les principaux pays donateurs, ont publié une déclaration dans laquelle ils indiquent que « *L'éducation doit être une priorité de l'aide humanitaire ... L'éducation est au centre de l'action humanitaire.* » (*Conférence sur les enfants victimes de la guerre*, Winnipeg 2000). Aux dires des chefs d'État de la Norvège et du Canada, l'éducation est le « quatrième pilier » d'une intervention humanitaire, à côté des vivres/de l'eau, de la santé et d'un abri (Johnson, 2002 : 4 ; gouvernement du Canada, 2000). Le Gouvernement suédois a explicitement affirmé l'importance d'apporter une réponse pédagogique multidirectionnelle dans les situations d'urgence (Appadu, 2002).

Élaborer des politiques

Il est difficile de se faire une idée précise des politiques menées par des pays donateurs vis-à-vis de l'éducation en situation de crise et d'urgence. En effet, les documents et les sites Internet consacrés aux politiques nationales d'aide à des pays en développement ne livrent souvent que peu d'informations sur l'aide à l'éducation, hormis l'engagement de soutenir l'éducation de base pour tous. Quelques bailleurs de fonds fournissent une aide substantielle pour financer des actions éducatives en faveur des réfugiés ou des programmes d'urgence et de reconstruction, mais il est nécessaire de donner à l'éducation

une place plus grande dans l'action gouvernementale. Loin de disparaître, cette question ne fera que gagner en intensité et en importance, à mesure que le niveau scolaire s'élève et que les enfants victimes d'une situation de crise ont besoin d'aide pour poursuivre leur scolarité.

Se préparer

L'exemple donné par le Gouvernement norvégien avec sa procédure rapide d'engagements de fonds au profit d'actions éducatives d'urgence est particulièrement édifiant. Il finance ainsi l'envoi de coordinateurs pédagogiques pour accomplir des missions locales du HCR ou de l'UNICEF dans un délai de quelques heures ou de quelques jours, au lieu de semaines ou de mois.

A contrario, un responsable pédagogique d'une ONG a fait remarquer à l'auteur que *son principal donateur bilatéral exigeait qu'on lui soumette un projet soigneusement conçu et établi sur la base d'une évaluation in situ et qu'on lui laisse du temps pour étudier le dossier selon les canaux traditionnels*. Par voie de conséquence, le projet de réponse rapide aux besoins psychosociaux caractéristiques d'une situation d'urgence est approuvé trop tardivement et les fonds parviennent sur les lieux alors que l'éducation formelle a déjà repris.

Insister sur l'importance des normes

Certains bailleurs de fonds sont attentifs à l'avancement des programmes d'éducation d'urgence, notamment par le biais de leur ambassade qu'ils chargent d'effectuer des visites d'étude. Mais, le plus souvent, l'adéquation de ces programmes avec la réalité locale n'est pas leur préoccupation première. Le comité exécutif du HCR par exemple, qui est composé de représentants de pays donateurs et de pays d'accueil de réfugiés, ne demande pas systématiquement de compte rendu détaillé sur l'éducation des réfugiés. Pourtant, ce comité sait que près de la moitié des dossiers traités concernent des enfants et des jeunes susceptibles de prétendre à une éducation ou à une formation. Les informations en retour obtenues sur l'éducation de populations déplacées ou victimes d'une crise ou d'une instabilité politique sont souvent très limitées.

Les bailleurs de fonds devraient eux-mêmes énoncer les principes et les normes qu'ils entendent appliquer dans leur soutien à l'éducation d'urgence en général et aux programmes qu'ils financent en particulier. Il s'agit là d'une première étape vers la transparence et l'emploi rationnel des ressources.

Les bailleurs de fonds devraient également mettre l'accent sur le suivi et l'évaluation des opérations en application de ces principes. Ils devraient exiger d'être informés, non seulement des apports de ressources et des inscriptions enregistrées, mais aussi des *carences* (problèmes d'accès, manque de salles sûres et saines, absence de programmes pour des jeunes non scolarisés, lacunes dans la formation des enseignants, défaut d'éducation à la paix) comme des points positifs. Les bailleurs de fonds auront dès lors les éléments nécessaires pour étudier la question d'une redistribution de ressources en conformité avec leurs normes et leurs principes.

XI. Réflexions et conclusions

En conclusion, nous nous intéresserons à la *façon dont l'éducation peut être un facteur de prévention des conflits et des catastrophes* et nous étudierons *les perspectives d'évolution de l'éducation d'urgence*.

L'éducation, facteur de prévention des conflits ?

Aujourd'hui, l'idée selon laquelle l'éducation peut être soit un facteur de division dans une société, pouvant entraîner des conflits violents (Tawil, 1997 ; Bush et Saltarelli, 2000), soit un facteur de cohésion sociale et de construction de la paix, tend à se généraliser. Dans leurs ouvrages, Smith et Vaux (2002) analysent le rapport entre éducation et conflit, tandis que Isaacs (2002) présente une matrice des « indicateurs de conflit » à utiliser comme dispositif d'alerte précoce. Tous sont unanimes à penser qu'un système éducatif inéquitable et médiocre peut pousser les jeunes au conflit.

Si l'on considère les recommandations énoncées, implicitement ou explicitement, par ces auteurs sur les politiques éducatives aptes à minimiser les risques de conflit, on constate que l'un des meilleurs moyens pour des éducateurs de prévenir un conflit est de résoudre les problèmes d'accès à l'éducation, de ressources, d'activités et de programmes scolaires, ainsi que de gestion publique et de coordination. Il semble donc que, loin d'être un luxe, les principes consensuels décrits dans les *chapitres IV à VII* ci-dessus, concernant la dynamique d'une éducation d'urgence, sont une nécessité absolue si l'on veut éviter qu'un conflit ne surgisse ou ne se reproduise.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu des thèses exposées respectivement par Smith et Vaux et par Isaacs et il illustre leurs points communs avec les principes évoqués précédemment.

Problème	Prévention des conflits/ indicateurs d'alerte précoce (Smith et Vaux, 2002 ; Isaacs, 2002)	Principes d'une éducation d'urgence (chapitres IV – VII ci-dessus)
Accès	Existe-t-il une tendance systématique à privilégier l'accès de certains groupes à l'éducation ? Les groupes minoritaires sont-ils traités avec respect et dans un souci d'insertion ? Tous les enfants ont-ils accès à des écoles qui leur sont proches au niveau des trajets et de la langue d'enseignement ? Y a-t-il autant de filles que de garçons scolarisés du primaire jusque dans l'enseignement supérieur ?	L'accès à l'éducation, à des activités récréatives et connexes est-il assuré à tous les niveaux d'enseignement, en veillant à garantir l'égalité entre filles et garçons et l'insertion de tous les groupes ? L'éducation est-elle utilisée comme un outil de protection ? (chapitre IV)
Ressources	Existe-t-il une tendance, volontaire ou involontaire, à privilégier certains apports de ressources ? Y a-t-il égalité de recrutement entre enseignants et enseignantes issus de différents groupes ethniques, et un nombre suffisant d'enseignants parlant la langue maternelle des élèves ? Le coût est-il abordable pour des familles à revenu faible ou moyen ? Un soutien substantiel est-il apporté aux enseignants, en matière de salaires et de formation ? Quel est le pourcentage du budget alloué à l'éducation ?	Les programmes éducatifs puisent-ils dans les ressources humaines des communautés touchées, en dispensant une formation à ceux qui exercent le métier d'enseignants ? Des moyens d'incitation sont-ils offerts aux enseignants, ne serait-ce que pour compenser le manque à gagner lié à leur travail ? Existe-t-il des normes de ressources clairement définies et adaptées à la réalisation des objectifs pédagogiques et psychosociaux ? (chapitre V)
Activités et programmes scolaires	Des activités récréatives pour les jeunes sont-elles proposées ? L'enseignement de l'éducation religieuse ou de certaines langues à l'école est-il source de tension ? Les livres d'histoire, de géographie et de culture générale racontent-ils « l'histoire d'une nation », où certains groupes nationaux ou pays voisins sont	Les jeunes ont-ils accès à l'éducation, ainsi qu'à des activités récréatives et connexes, aptes à répondre à leurs besoins de développement affectif et psychosocial ? Les programmes scolaires sont-ils conçus dans l'optique d'un développement national à long terme (avec l'emploi de langues propres à préparer

qualifiés de mauvais tandis que le groupe dominant est qualifié de bon ? Existe-t-il un programme dynamique visant à inculquer des compétences, des valeurs et des connaissances propices à la construction d'une paix future ? Les matériels pédagogiques renferment-ils des stéréotypes ou des préjugés sexistes ? Quel est le pourcentage de ressources éducatives consacré à la formation des enseignants, à la conception des programmes scolaires et des manuels et à la recherche ? Les réformes menées pour bâtir une identité nationale sont-elles placées sous le signe de l'équité, de l'insertion, de la diversité, de la réconciliation et de la tolérance ?

le rapatriement et la réintégration ultérieurs des réfugiés) et visent-ils à inculquer des compétences liées à la vie courante dans le domaine de la santé, de la sécurité, du respect de l'environnement, de la paix et de la résolution de conflits, de la tolérance, des droits de l'homme et de la citoyenneté ? (chapitre VI)

Gestion publique et coordination

Transparence, responsabilité et participation de tous les acteurs sont-elles présentes dans le processus décisionnel en matière d'éducation ? La décentralisation du processus décisionnel y contribue-t-elle ou accentue-t-elle les divisions ethniques et l'exclusion des femmes ? Un bilan des conflits existant dans le secteur éducatif est-il dressé dans le cadre des plans et des programmes de réforme de l'éducation ? Existe-t-il des positions politiques clairement énoncées pour lutter contre les facteurs de division, tels que l'ethnicité, les disparités entre les sexes, la religion et la pauvreté ? Qui sont les acteurs et sont-ils représentés lors de consultations sur la politique publique ou au sein de comités nationaux et régionaux ?

La communauté participe-t-elle à la gestion des écoles ? Existe-t-il des mécanismes de coordination qui permettent d'associer l'ensemble des acteurs à des initiatives pour l'éducation d'urgence ? Des mesures sont-elles prises pour un renforcement des capacités en vue de garantir une gestion transparente, responsable et participative du système par les acteurs locaux ? (chapitres IV et VII)

La *prévention* de nouvelles situations d'urgence suppose donc de la part des pouvoirs publics et des institutions d'aide à l'urgence qu'ils respectent des principes semblables aux principes de réponse à l'urgence, à commencer par la fourniture de ressources éducatives suffisantes. Les *Documents de stratégie relatifs à l'éducation pour tous*, les *Documents de stratégie sur la réduction de la pauvreté*, et, de manière générale, les projets de planification de développement devraient s'en faire le reflet. Faute d'investir des ressources dans le secteur éducatif et de mettre en œuvre des réformes éducatives, il faut s'attendre à la destruction des infrastructures éducatives et à l'effondrement de l'économie nationale par suite d'un conflit civil.

Éduquer en situation d'urgence : l'avenir

L'éducation en situation d'urgence est-elle un sujet cohérent ou une matière secondaire ? Sera-t-elle intégrée demain dans les programmes scolaires, dans les universités et dans les programmes de formation des professionnels de l'éducation ? Quelle en sera l'évolution ? Quelles sont les possibilités de coopération internationale qui existent dans ce domaine ? Telles sont quelques-unes des questions qui peuvent faire débat et que nous allons aborder brièvement ci-après.

- *L'éducation en situation d'urgence est-elle une matière secondaire cohérente de l'éducation ?*

Si l'éducation en situation d'urgence présente de nombreux points communs avec l'éducation en situation normale, elle n'en a pas moins ses caractères distinctifs propres. Elle peut être perçue comme une matière secondaire en elle-même ou bien comme un module au sein de matières secondaires, comme l'éducation au développement, l'éducation internationale comparative ou la planification et la gestion de l'éducation.

Les caractéristiques de l'éducation de populations touchées par un conflit, un cataclysme ou une instabilité politique peuvent être classées en fonction du contexte et du contenu.

- Le *contexte* désigne l'éventail des scénarios de crise et de reconstruction et de leurs répercussions sur l'organisation, la dotation

en ressources et la coordination de l'accès à l'éducation et à des activités connexes.

- Le *contenu* se rapporte aux caractéristiques de l'éducation et d'autres activités structurées, en l'occurrence les principes relatifs au soutien psychologique, aux politiques en matière de programmes scolaires, orientées vers des solutions à long terme pour les personnes déplacées, vers la refonte des programmes nationaux et vers l'enrichissement des programmes scolaires grâce à l'inculcation de compétences liées à la vie quotidienne dans le domaine de la santé, de la sécurité, de la résolution de conflits et de la citoyenneté.

Lorsque l'on parle de l'éducation en situation d'urgence sur la scène internationale, c'est essentiellement en lien avec des conflits ou des catastrophes de grande envergure. Il arrive également que soient évoquées des crises de moindre ampleur telles qu'inondations ou tremblements de terre, autres catastrophes ou conflits locaux ; à cette occasion surgissent des questions sur les besoins logistiques ou les besoins de ressources liés au contexte, sur la nécessité de traiter les traumatismes subis par les élèves et les enseignants et sur l'importance d'inculquer des compétences utiles pour la vie quotidienne. Le lien entre l'éducation d'urgence et la mobilisation internationale en faveur d'une préparation nationale et locale aux catastrophes naturelles est alors clairement établi.

Des similitudes apparaissent aussi avec l'éducation dans des situations de crise « silencieuse », à savoir épidémie de VIH/sida, fléchissement de l'activité économique/réformes structurelles ou éducation des enfants des rues ou d'autres populations défavorisées, par exemple. Si ces crises se caractérisent par un contexte spécifique qui leur est propre, elles présentent souvent des points communs au niveau des besoins fondamentaux d'éducation psychosociale et d'initiation aux compétences liées à la vie quotidienne.

De la même manière, il existe des analogies avec les problèmes personnels et interpersonnels observés dans les écoles et parmi les enseignants, quel que soit le pays et la situation. Dans maints pays, les élèves qui sont confrontés à un conflit, à la maladie d'un membre de leur famille, à la dislocation de leur famille ou au déracinement sont nombreux ; brutalités ou exploitation sexuelle sont par ailleurs monnaie

courante dans bien des écoles. Certaines notions de l'éducation d'urgence sont applicables à de telles situations, à commencer par les moyens de répondre aux besoins psychosociaux des élèves qui souffrent d'un conflit ou du déracinement et par l'inculcation de compétences liées à la vie quotidienne, comme la confiance en soi et la prévention des conflits.

Le tableau ci-dessous illustre le rapport entre l'éducation dans des situations d'urgence de grande ampleur (c'est-à-dire le sujet traité dans le présent ouvrage) et d'autres situations.

« L'éducation en situation d'urgence grave » analysée par rapport à d'autres crises

	Conflit ou cataclysme grave	Crises localisées	Urgences « silencieuses »	Conflits inter-personnels, en classe & en cour de récréation
Contexte				
Scénarios d'accès, ressources et coordination	Actions à grande échelle	Actions à petite échelle	Actions menées à différentes échelles	Actions menées à l'échelon de l'école
Contenu				
Soutien psychosocial / traitement des traumatismes	Nécessité absolue	Nécessité absolue	Nécessité absolue	Nécessité absolue
Conception des programmes scolaires	Nécessité absolue	Nécessité éventuelle	Nécessité éventuelle	Nécessité éventuelle
Compétences liées à la vie dans le domaine de la santé, de la sécurité et de l'environnement	Nécessité absolue	Nécessité absolue	Nécessité absolue	Nécessité absolue
Compétences liées à la vie dans le domaine de la prévention des conflits et de la citoyenneté	Nécessité absolue	Nécessité absolue	Nécessité absolue	Nécessité absolue

- *L'éducation d'urgence sera-t-elle intégrée demain dans les programmes scolaires, universitaires et dans les programmes de formation des praticiens ?*

L'éducation perçue comme réponse à une situation de crise a logiquement sa place dans un enseignement sur la gestion de conflits et l'aide humanitaire (dans un cursus en relations internationales et en planification régionale). Au sein d'un enseignement de l'éducation en tant que telle, les aspects abordés dans notre ouvrage concernent plus particulièrement les cours d'éducation au développement, d'éducation internationale comparative, ainsi que de planification et de gestion de l'éducation.

Une proportion élevée de *pays en développement* a connu la guerre, une instabilité politique ou des cataclysmes majeurs au cours des vingt-cinq dernières années du XX^e siècle, et la quasi-totalité d'entre eux vit sous la menace de catastrophes naturelles, pour le moins. Christopher Talbot, membre de l'*Institut international de planification de l'éducation (IIEP/UNESCO)* laisse entendre que « *l'étude de l'éducation au développement devrait porter notamment sur la réponse à des crises sporadiques de forme et d'ampleur variables* ». Dans le monde d'aujourd'hui, échafauder des plans dans lesquels toutes les variables évoluent harmonieusement vers un avenir meilleur, sans s'être préparé parallèlement à d'éventuels échecs ou problèmes imprévus, n'est pas réaliste.

On est donc en droit d'attendre d'un cours universitaire sur l'éducation au développement ou sur l'éducation internationale comparative qu'il contienne un module sur l'éducation en situation d'urgence. De même, on peut espérer que les programmes de formation en planification et en gestion de l'éducation destinés à des fonctionnaires consacrent un module à l'éducation en situation d'urgence et mettent en particulier l'accent sur les répercussions d'une telle situation sur la politique nationale.

Dans le cadre de programmes de formation des enseignants, il peut s'avérer utile de combiner un enseignement sur l'éducation de populations touchées par un conflit ou une catastrophe naturelle avec un enseignement sur les « urgences silencieuses » qui prédominent dans le pays concerné. Si l'on prépare et que l'on encourage les

enseignants à affronter les crises susceptibles de se produire dans leur environnement immédiat et dans leur école, il est probable qu'ils seront mieux à même de réagir à une catastrophe de grande envergure. Travailler en collaboration étroite avec des enseignants dans des contextes d'urgence localisée permettrait à des professeurs et à leurs formateurs de compléter leurs compétences en matière d'éducation d'urgence et de partager, par la suite, leur expérience et les résultats de leurs recherches avec la communauté internationale élargie.

■ *Créer une base de données par le biais et au profit de la recherche*

La recherche en matière d'éducation d'urgence est une tâche complexe. Les données disponibles sur les interventions d'urgence sont en effet rares et incomplètes. Le premier souci des pouvoirs publics comme des ONG étant de gérer les crises au quotidien, le travail documentaire sur ces questions n'est pas à l'ordre du jour. Jugés sans intérêt, les rapports se perdent dans les archives des innombrables organisations actives dans ce domaine, sans laisser à quiconque le moindre espoir d'en retrouver la trace. Enquêtes et témoignages ne sont pas non plus une source d'informations satisfaisante, pour la simple et bonne raison que, dans les premiers temps d'une situation d'urgence, la mission des personnels ou des consultants détachés ou recrutés sur place est en général de courte durée, ne durant que quelques semaines, quelques mois tout au plus. À moyen terme, le taux de renouvellement des personnels est élevé du fait que les conditions de travail sont difficiles. Dans les ministères, la rotation des fonctionnaires est relativement rapide.

Il est essentiel d'instaurer une culture de recherche et de création documentaire en temps réel. Plusieurs organisations lancent aujourd'hui des études de cas en vue d'étoffer la base de données documentaires sur l'éducation en situation d'urgence. Dans ce domaine, néanmoins, les situations évoluent rapidement et les informations sont souvent périmées avant même d'être publiées. Les donateurs qui parrainent des études de cas devraient également prévoir un financement pour permettre à des responsables de suivre l'évolution de chaque situation et d'en rendre compte pendant une durée minimale de cinq ans. C'est le minimum de temps qu'il faut pour reconstruire

un système éducatif détruit et parvenir à un consensus sur des questions litigieuses relatives aux programmes scolaires.

La plupart des acteurs présents sur le terrain soumettent des rapports trimestriels et annuels au siège de leur organisation. Il serait particulièrement pertinent que les différentes institutions se mettent d'accord sur les conditions de publication de ces comptes rendus et autres rapports (après en avoir extrait les informations sensibles). Les pouvoirs publics pourraient apporter une aide utile en ce sens, en invitant les institutions à publier un rapport annuel complet des activités éducatives entreprises dans leur pays.

■ *Quelles sont les prochaines étapes ?*

Le lecteur est invité à se forger sa propre opinion de l'évolution de l'éducation dans des contextes d'urgence. Le tableau ci-dessous indique un certain nombre de perspectives envisageables.

Perspectives d'évolution de l'éducation en situation d'urgence

Accès	<p>Les donateurs demandent, ou les institutions leur adressent, des rapports détaillés sur les conditions d'accès à l'éducation et d'insertion scolaire pour chaque mission sur le terrain</p> <hr/> <p>Les institutions adoptent et publient des politiques qui privilégient les « études » (y compris l'enseignement secondaire), et non pas seulement l'enseignement primaire, et favorisent l'accès à l'enseignement supérieur, y compris via la formation ouverte et à distance</p>
Ressources	<p>Les institutions préparent et publient des normes de ressources clairement définies qu'il convient d'atteindre pour chaque programme d'éducation d'urgence</p> <hr/> <p>Les institutions adoptent des politiques spécialement axées vers l'éducation d'urgence et disposent de capitaux de départ pour financer des actions immédiates en cas de crises à venir</p> <hr/> <p>Dans les pays donateurs comme dans les pays plongés dans une crise, les universités organisent des cours sur l'éducation d'urgence au niveau licence, afin d'améliorer les compétences des personnels envoyés en mission sur le terrain</p>

Activités et programmes scolaires	<p>Les institutions et pouvoirs publics concernés acceptent la mise en place, dans le cadre d'un enseignement formel et non formel, d'un programme intégré relatif aux compétences liées à la vie courante, parmi lesquelles des compétences en matière de prévention des conflits, de citoyenneté, de santé, d'égalité entre les sexes et de sauvegarde de l'environnement</p> <p>Les institutions et pouvoirs publics concernés adoptent un système de contrôle des programmes scolaires destinés à supprimer tous les éléments pouvant être source de conflit et tous les préjugés sexistes et à inculquer des comportements qui prédisposent à la paix et à l'égalité entre les sexes (ainsi que des messages sur la santé et l'environnement)</p>
Coordination et gestion publique	<p>Mesures visant à promouvoir la cohésion sociale et l'ouverture à la diversité qui sont énoncées dans des plans nationaux pour l'éducation, des plans en faveur de l'Éducation pour tous et d'autres propositions et projets</p> <p>Coopération interinstitutions étroite à l'échelon national et international, en vue de l'adoption de bonnes pratiques et de la constitution d'un réseau actif de chercheurs</p>

■ *Quels sont les domaines prioritaires de coopération entre praticiens ?*

Plusieurs tentatives ont été faites pour créer un réseau international réunissant des ONG et des institutions des Nations Unies concernées. La *Consultation sur l'éducation des réfugiés*, organisée en 1990, au lendemain du Forum de Jomtien sur l'*Éducation pour tous*, avait pour but d'instaurer une coopération durable, mais l'enthousiasme est rapidement retombé. Une nouvelle tentative a été faite en lien avec un examen à mi-décennie, réalisé en 1996. Un important site Internet destiné au partage d'informations sur l'éducation d'urgence a été constitué : ce réseau mondial d'informations sur l'éducation porte le nom de *Global Information Networks In Education* (www.ginie.org).

L'une des difficultés rencontrées dans le travail en réseau a été que de nombreuses organisations n'ont, dans leur état-major, qu'un seul technicien en charge de l'éducation ou de l'éducation d'urgence, lequel est par conséquent débordé de travail, tant au plan opérationnel qu'administratif. Qui plus est, lorsque ces personnes démissionnent ou changent de poste, le temps et les efforts qu'elles ont investis dans le réseau sont perdus ; quant à leurs remplaçants, ils ne se sont pas obligatoirement motivés par la fonction de responsable de réseaux dont ils viennent d'hériter. Une autre source de difficultés est venue des problèmes pratiques de communication avec le personnel de terrain et du coût des réunions en face à face. On peut espérer qu'à l'heure des courriers électroniques et des audioconférences, une partie de ces difficultés sera plus facile à surmonter.

La Conférence de Dakar sur l'*Éducation pour tous* a été suivie d'une réunion à Genève, en novembre 2000, organisée sous l'égide du HCR, de concert avec l'UNESCO, l'UNICEF et les principales ONG. Cette réunion a abouti à la création du *Réseau interinstitutionnel pour l'éducation en situation d'urgence* (INEE). Le réseau INEE a bénéficié des services d'un coordinateur à temps plein, subventionné par la *Fondation Mellon* et l'ONG CARE. Le rôle du réseau est avant tout de favoriser l'échange d'informations, la sensibilisation et l'élaboration de principes directeurs et d'outils communs. L'INEE facilite le processus de consultation avant l'adoption de « normes » et de principes directeurs pour l'éducation d'urgence, semblables à celles établies pour les actions humanitaires dans d'autres secteurs (Projet Sphere, 2000). L'INEE peut aussi être utilisé pour l'approbation de matériels conçus par des membres ; comme ce fut le cas de matériels génériques destinés à l'éducation à la paix en situation d'urgence et de reconstruction (INEE, 2002). L'INEE conserve une liste à jour des membres et propose, sur un site Internet, diverses recommandations en matière de bonne pratique. Il faut espérer que l'INEE poursuivra sa tâche aussi longtemps que nécessaire et les lecteurs sont cordialement invités à en devenir adhérents. Pour toute information complémentaire, consulter également le site www.ineesite.org.

Références

- Aguilar, P. ; Retamal, G. 1998. *Rapid educational response in complex emergencies: a discussion document*. Hambourg ; Paris : UNESCO/IPE. (www.ginie.org).
- Appadu, K. 2002. *Education in situations of emergency, conflict and post conflict*. Stockholm : Agence suédoise d'aide au développement international.
- Arnhold, N. ; Bekker, J. ; Kersh, N. ; McLeish, E. ; Phillips, D. 1998. *Education for reconstruction: the regeneration of educational capacity following national upheaval*. Wallingford, Oxfordshire : Symposium Books.
- Avery, A ; Bobillier, C. ; Sinclair, M. 1996. *Source book for refugee skill training*. Genève : HCR.
- Banque asiatique de développement ; Banque mondiale ; PNUD 2001. *Preliminary needs assessment for Afghanistan*. (projet) Manille : Banque asiatique de développement.
- Baxter, P. ; Fisher, J. ; Retamal, G. 1997. *Mine awareness education*. Genève : UNESCO/Bureau international de l'éducation.
- Baxter, P. 2000. *UNHCR Peace Education Programme*. Genève : HCR.
- Baxter, P. 2001. « The HCR peace education programme: skills for life. » Dans : *Forced Migration Review*, vol. 11, p. 28-30. (www.fmreview.org).
- Bird, L. 1999. *The Tanzanian experience*. Dar es Salaam : UNICEF. (www.ginie.org).
- Brown, T. 2001. « Improving quality and attainment in refugee schools: the case of the Bhutanese refugees in Nepal. » Dans : Crisp,

Références

- J. ; Talbot, C. ; Cipollone, D. (dir. publ.) 2001. *Learning for a future: refugee education in developing countries*, p. 109-161. Genève : HCR ; consulter également www.unhcr.ch.
- Burde, D. 1999. *Communities, conflicts and pre-schools: an evaluation of Save the Children's Early Childhood Education Programme in Croatia and Bosnia-Herzegovina*. Westport : Save the Children Federation/USA.
- Bush, K. D. ; Saltarelli, D. 2000. *The two faces of education in ethnic conflict: towards a peacebuilding education for children*. Florence : Innocenti Research Centre, UNICEF. (www.unicef.org).
- Conférence de Winnipeg sur les enfants touchés par la guerre, 2000. *Caught in the crossfire no more: a framework for commitment to war-affected children*. 2000. Déclaration finale (<http://www.waraffectedchildren.gc.ca/crossfire-e.asp>).
- Dall, Frank. 2001. *Building local capacity for literacy services in Guatemala*. Washington D.C : Save the Children Federation/USA .
- DANIDA. 1996. *The international response to conflict and genocide: lessons from the Rwanda experience*. Copenhague : DANIDA (www.um.dk/danida).
- Dykstra, A. 2002. « Education in crisis: development sequence and transitions. » Dans : Miller, V.W. ; Affolter, F.W. 2002. *Helping children outgrow war*. Washington D.C : USAID.
- Engbrecht, W. 2001. « Bosnia and Herzegovina – no future without reconciliation. » Dans : *Forced Migration Review*, vol.11, p. 18-21. (www.fmreview.org).
- Fédération internationale des sociétés de la Croix Rouge et du Croissant Rouge (IFRC) 2002. *World Disasters Report*. Genève (www.ifrc.org).

- Forum mondial de l'éducation. 2000a. *Education for All 2000 assessment: Framework for Action*. Paris : Forum consultatif international relatif à l'éducation pour tous, UNESCO (www.unesco.org).
- Forum mondial de l'éducation. 2000b. *Thematic study: education in situations of emergency and crisis*. Paris : Forum consultatif international relatif à l'éducation pour tous, UNESCO (www.unesco.org).
- Fountain, S. 1997. *Education for conflict resolution: a training for trainers manual*. New York : UNICEF.
- Fountain, S. 1999. *Peace education in UNICEF*. New York : UNICEF. (www.unicef.org).
- Gillespie, A. 2002. *Skills-based health education to prevent HIV/AIDS: the case against integration*. New York : UNICEF (www.unicef.org/programme/lifeskills/priorities/placement.html and www.unicef.org/programme/lifeskills/sitemap.html).
- Gouvernement du Canada, *Background Paper to Winnipeg Conference on War Affected Children*. 10-17 septembre 2000, Winnipeg.
- HCR. 1995. *Revised guidelines for educational assistance to refugees*. Genève : HCR.
- HCR. 1997a. *Evaluation of HCR's efforts on behalf of children and adolescents* Genève : HCR (www.unhcr.ch).
- HCR. 1997b. *Review of HCR's education activities*. Genève : HCR (www.unhcr.ch).
- HCR. 1999. *Tanzania Refugee Programme Community Services and Education Report*. Genève/Dar es Salaam : HCR.
- HCR ; Save the Children Alliance. 2000. *Action for the Rights of the Child: training modules*. Genève : HCR ; Rädda Barnen/ Save the Children Suède.

Références

- HCR. 2002a. *Refugees and others of concern to HCR: 2001 statistical overview*. Genève : HCR (www.unhcr.ch).
- HCR 2002b. *Peacemaker: the peace education newsletter. Edition no. 4*. Nairobi : HCR.
- International Save the Children Alliance (ISCA). 1996. *Promoting psychosocial well-being among children affected by armed conflict and displacement: principles and approaches*. Genève : ISCA.
- Isaacs, A. 2002. *Education, conflict and peacebuilding: a diagnostic tool*. Ottawa : CIDA.
- Johannessen, E. 2000. *Evaluation of human rights education in southern Caucasus*. Oslo : Conseil norvégien pour les réfugiés.
- Lange, E. 1998. *The IRC education programme for refugees in Guinea, 1991-1998: a best practice study*. Genève : HCR.
- Lowicki, J. 2000. *Untapped potential: adolescents affected by armed conflict*. New York : Women's Commission for Refugee Women and Children.
- Lyby, E. 2001. « Vocational training for refugees: a case study from Tanzania. » Dans : Crisp, J. ; Talbot, C. ; Cipollone, D. (dir. publ.) 2001. *Learning for a future: refugee education in developing countries*, p. 217-259. Genève : HCR.
- Machel, G. 1996. *The impact of armed conflict on children*. New York : Nations Unies (www.unicef.org).
- Machel, G. 2001. *The impact of war on children: a review of progress since the 1996 UN report on the Impact of Armed Conflict on Children*. Londres : Hurst.
- Macksoud, M. 1993. *Helping children cope with the stresses of war: a manual for parents and teachers*. New York : UNICEF.

- McCallin, M. ; Jareg, E. 1996. « The rehabilitation and social reintegration of child soldiers. » Dans : McCallin, M. (dir. publ.) *The psychosocial well-being of refugee children: research, practice and policy issues*, p. 192-217. Genève : Bureau international catholique de l'enfance.
- Midttun, E. 1998. *Brief history and main features of the TEP for Angola 1995-8, as developed and extended by the Norwegian Refugee Council, by arrangement with UNESCO-PEER*. Oslo : Conseil norvégien pour les réfugiés.
- Midttun, E. 2000. *Education in emergencies and transition phases: still a right and more of a need*. Oslo : Conseil norvégien pour les réfugiés.
- Miller, V.W. ; Affolter, F.W. 2002. *Helping children outgrow war*. Washington D.C : Agence des États-Unis pour le développement international.
- Ministère palestinien de l'Éducation (1999). *Five-year education development plan 2000-2005*. Ramallah : Ministère de l'Éducation.
- Nicolai, S. 2000. *Emergency education in East Timor: lessons learned*. New York : International Rescue Committee.
- Nuttall, J. 1999. *Bosnia pre-school programme: some lessons learned about design and management*. Westport : Save the Children Federation/USA.
- Obura, A. 2002. *HCR Peace Education Programme: evaluation report*. Genève : HCR.
- OMS ; UNESCO. 1994. *School health education to prevent AIDS and STD: a resource package for curriculum planners*. Genève : Organisation mondiale de la santé et UNESCO ; réédité par UNAIDS, Genève.

Références

- Pigozzi, M. 1999. *Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach*. New York : UNICEF (www.unicef.org).
- Projet Sphere. 2000. *Humanitarian charter and minimum standards in humanitarian response*. Genève : The Sphere Project of the Steering Committee for Humanitarian Response (www.sphereproject.org).
- Réseau inter-institutionnel pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) 2002. *Peace Education Programme*. Genève : HCR.
- Retamal, G. ; Devadoss, M. 1998. « Education in a nation with chronic crisis: the case of Somalia. » Dans : Retamal, G ; Aedo-Richmond, R. (dir. publ.) 1998. *Education as a humanitarian response*, p. 74-93. Londres : Cassell.
- Retamal, G. ; Aedo-Richmond, R. (dir. publ.) 1998. *Education as a humanitarian response*. Londres : Cassell.
- Rhodes, R ; Walker, D. ; Martor, N. 1998. *Where do our girls go?: Female dropout in the IRC-Guinea primary schools*. New York : IRC.
- Rugh, A. 2001. *Models, policy options, and strategies: a discussion paper in support of Afghan education*. New York : UNICEF.
- Save the Children Suède. 1999. *Mines beware! Starting to teach children safe behaviour*. Stockholm : Rädda Barnen/ Save the Children Suède
- Sinclair, M. 1988 *Evaluation of HCR vocational training programmes in Baluchistan Province, Pakistan*. Non publié.
- Sinclair, M. 2001. « Education in emergencies. » Dans : Crisp, J. ; Talbot, C. ; Cipollone, D. (dir. publ.) 2001. *Learning for a future: refugee education in developing countries*, p. 1-83. Genève : HCR (www.unhcr.ch).

- Smith, A. ; Vaux, T. 2002. *Education, conflict and international development*. Londres : Department for International Development.
- Sommers, M. 1999. *Emergency education for children*. Cambridge : Mellon Foundation/MIT.
- Sommers, M. 2001. « Peace education and refugee youth. » Dans : Crisp, J. ; Talbot, C. ; Cipollone, D. (dir. publ.) 2001. *Learning for a future: refugee education in developing countries*, p. 163-216. Genève : HCR (www.unhcr.ch).
- Sommers, M. 2002. *Children, education and war: reaching Education for All (EFA) objectives in countries affected by conflict*. Washington, DC : Service chargé de la prévention des conflits et de la reconstruction, Banque mondiale (www.worldbank.org).
- Talbot, C. ; Muigai, K. 1998. « Environmental education for refugees: guidelines, implementation and lessons learned. » Dans : Retamal, G ; Aedo-Richmond, R. (dir. publ.), *Education as a humanitarian response*, p. 223-247. Londres : Cassell.
- Tawil, S. (Ed.) 1997. *Final report on case studies of the workshop on educational destruction and reconstruction in disrupted societies*. Genève : UNESCO/BIE.
- Tawil, S. 2000. « International humanitarian law and basic education. » Dans : *International Review of the Red Cross*, no. 82, p. 581-600.
- Tefferi, H. 1999. *Psychosocial needs of children in armed conflict and displacement*. Stockholm : Rädda Barnen/Save the Children Suède.
- Tolfree, D. 1996. *Restoring playfulness: different approaches to assisting children who are psychologically affected by war or displacement*. Stockholm : Rädda Barnen/ Save the Children Suède.

Références

- Triplehorn, C. 2002. *Guidance notes for education in emergencies* (www.ineesite.org).
- UNESCO. 1999. *The right to education: an emergency strategy*. Paris : UNESCO.
- UNICEF. (n.d.) *International guidelines for landmine and unexploded ordnance awareness education*. New York : UNICEF (www.unicef.org).
- UNICEF. 1998. *Let's become familiar with natural disasters*. Skopje : UNICEF.
- UNICEF. 1999. *Honduras report: lessons learned after the impact of Hurricane Mitch in the education sector*. Genève : UNICEF.
- UNICEF. 2001. *Technical notes: special considerations for programming in unstable situations*. New York : UNICEF.
- UNOPS. 2002. *Rehabilitation and social sustainability operational guide: education*. Genève : UNOPS.
- Vargas-Baron, E. ; McClure, M. 1998. « The new heroics of generational commitment: education in nations with chronic crises. » Dans : Retamal, G ; Aedo-Richmond, R. (dir. publ.) 1998. *Education as a humanitarian response*, p. 271-288. Londres : Cassell.
- Wilkinson, R. 2000. « We will forgive...we will never forget. » Dans : *Refugees*, vol. 1, no. 118, p. 4-15.

Publications et documents de l'IIEPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

Planification de l'éducation

Généralité- contexte du développement

Administration et gestion de l'éducation

Décentralisation - participation - enseignement à distance - carte scolaire - enseignants

Économie de l'éducation

Coûts et financement - emploi - coopération internationale

Qualité de l'éducation

Évaluation - innovations - inspection

Différents niveaux d'éducation formelle

De l'enseignement primaire au supérieur

Stratégies alternatives pour l'éducation

Éducation permanente - éducation non formelle - groupes défavorisés - éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IIEPE, Diffusion des publications (information@iiep.unesco.org)

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IIEPE, à l'adresse suivante :

<http://www.unesco.org/iiep/>

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIEP, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malaisie)

Directrice, Lang Education, Kuala Lumpur, Malaisie.

Membres désignés :

Pekka Aro

Directeur, Département de l'amélioration des compétences, Bureau international du travail (BIT), Genève, Suisse.

Eduardo A. Doryan

Représentant spécial de la Banque mondiale aux Nations Unies, New York, États-Unis d'Amérique.

Carlos Fortín

Secrétaire-général adjoint, Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), Genève, Suisse.

Edgar Ortégón

Directeur, Division de la programmation des projets et investissements, Institut de la planification économique et sociale (ILPES) pour l'Amérique latine et les Caraïbes, Santiago, Chili.

Membres élus :

José Joaquín Brunner (Chili)

Directeur, Programme d'Éducation, Fundación Chile, Santiago, Chili.

Klaus Hüfner (Allemagne)

Professeur, Université Libre de Berlin, Berlin, Allemagne.

Zeineb Faïza Kefi (Tunisie)

Ambassadrice extraordinaire et plénipotentiaire de Tunisie en France, Déléguée permanente de Tunisie auprès de l'UNESCO.

Philippe Mehaut (France)

Directeur adjoint, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Marseille, France.

Teboho Moja (Afrique du Sud)

Professeur de l'enseignement supérieur, Université de New York, New York, États-Unis d'Amérique.

Teiichi Sato (Japon)

Conseiller spécial auprès du Ministre de l'Éducation, des Sports, des Sciences et de la Technologie, Tokyo, Japon.

Tuomas Takala (Finlande)

Professeur, Université de Tampere, Tampere, Finlande.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France.