



Inter-Agency Network for Education in Emergencies
Réseau Inter-Agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
La Red Interagencial para Educación en Situaciones de Emergencia

Comprendre et utiliser les normes
minimales pour l'éducation en situations
d'urgence, de crise chronique et de début
de reconstruction

Cahier du participant

Mis à jour en mai 2008 pour le Niger par :
Sara Poehlman, UNICEF-Niger
En collaboration avec :
Aichatou Bety Oumani, CRS-Niger

Remerciements

Ces supports pédagogiques ont été réalisés par Pamela Baxter et Lynne Bethke (InterWorks, LLC), sous la direction et avec le concours de Birgit Heimdal Villumstad, Présidente du Groupe de Formation sur les normes minimales de l'INEE et Allison Anderson, Point focal pour les normes minimales de l'INEE. Plusieurs autres personnes ont également apporté des commentaires constructifs aussi bien avant l'élaboration de ces supports qu'au cours des différentes phases de révision. Nous tenons à remercier tous ceux qui ont participé à ce processus, en particulier Ann Avery, Sarah Bouchie, Helge Brochmann, Dean Brooks, Jim di Francesca, S.B. Ekanayake, Eric Eversmann, Louisa Gosling, Jackie Kirk, Fred Ligon, Elena Locatelli, Marina Lopez-Anselme, Jane Lowicki-Zucca, Sean Lowrie, Mary Mendenhall, Geeta Menon, Hassan Mohamed, Susan Nicolai, Juan Saenz, Joan Sullivan-Owomayela, Eli Rognerud, Christopher Talbot, Virginia Thomas, Ellen Van Kalmthout et Rebecca Winthrop.

L'INEE remercie également le Catholic Relief Services, financé par une subvention de l'USAID dans le cadre du renforcement des capacités institutionnelles, et American Institutes for Research (AIR) et leur partenaire, CARE USA, financé par un fonds de l'USAID/EQUIP1, pour l'élaboration de ces supports.



Préface

Le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) est un réseau mondial, ouvert, composé d'organisations non gouvernementales (ONG), d'agences des Nations Unies, de bailleurs de fonds, de praticiens, de chercheurs et de représentants des populations affectées qui œuvrent conjointement dans une perspective humanitaire et de développement en faveur du droit à l'éducation dans les situations d'urgence et de début de reconstruction. Se fondant sur les principes d'échange d'informations, de collaboration et de communication, l'INEE appuie le nombre sans cesse croissant de communautés, de gouvernements, d'ONG locales et internationales et d'agences des Nations Unies qui mettent tout en œuvre pour que les personnes en situations d'urgence et de post-conflit puissent accéder à l'instruction. En tant que réseau, l'INEE réunit individus et organisations pour qu'ils puissent partager leurs ressources et leurs expériences qui incluent notamment les bonnes pratiques, les outils et la recherche, et, par le plaidoyer, permettre une meilleure coordination et une collaboration plus étroite dans ce domaine entre les institutions et les gouvernements.

Les Normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence, de crise et de début de reconstruction (normes minimales de l'INEE) sont le fruit de cette collaboration inter-agences ; elles ont été lancées lors de la seconde consultation mondiale inter-agences de l'INEE sur l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction post-crise, qui s'est tenue en Afrique du Sud, en décembre 2004. Le manuel sur les normes minimales de l'INEE a été conçu pour fournir aux gouvernements et aux acteurs humanitaires les outils dont ils ont besoin pour atteindre les objectifs de l'Education pour Tous et ceux du Millénaire pour le développement de l'ONU. Il s'agit là d'un point de départ pour s'assurer que les initiatives d'éducation en situation d'urgence constituent une base solide pour reconstruire un pays après un conflit ou une catastrophe.

Tout au long du processus de diffusion, de promotion et de pilotage des normes minimales, les utilisateurs de ces normes ont déclaré que ce cadre de travail donnait aux personnels, aux agences, aux représentants des communautés affectées et aux gouvernements un même langage, et ainsi représentent un point de départ commun pour entreprendre une action. Ces normes sont utilisées pour le renforcement des capacités et la formation et pour faire de l'éducation une réaction humanitaire prioritaire. Les leçons tirées de la mise en œuvre à l'échelle mondiale ont cependant révélé la nécessité de développer des supports de formation et des ateliers de formation à l'intention de ceux qui travaillent dans les domaines de l'éducation en situations d'urgence, de la protection et de l'humanitaire.

En conséquence, le groupe de travail a donc décidé d'organiser cet atelier sur le thème suivant : « Comprendre et utiliser les normes minimales pour l'éducation en situation d'urgence, de crise chronique et de début de reconstruction », en espérant que les supports contenus dans ce cahier du participant pourraient vous aider à mieux connaître et à mieux comprendre les Normes minimales et à savoir comment les appliquer dans les situations dans lesquelles vous travaillez. Plus précisément, nous souhaitons, qu'à la fin de la formation :

les décideurs :

- Connaissent et comprennent les normes minimales de l'INEE – processus et produit ;
- S'engagent à utiliser les normes minimales de l'INEE dans des projets qu'ils soutiennent/financent/gèrent ;
- Fassent un plaidoyer pour la mise en œuvre des normes minimales de l'INEE.

les techniciens/praticiens :

- Connaissent et comprennent les normes minimales de l'INEE – processus et produit ;
- Aient connaissance de chacune des normes ;
- Comprennent que les normes sont interdépendantes et se renforcent mutuellement ;
- Aient des connaissances approfondies sur les normes et les indicateurs les plus pertinents pour leur activité actuelle ;
- Soient capables d'appliquer les normes minimales de l'INEE dans leur activité ;
- S'engagent à utiliser les normes minimales de l'INEE ;
- Fassent un plaidoyer pour la mise en œuvre des normes minimales de l'INEE.

Tous les supports de formation aux normes minimales de l'INEE sont disponibles pour téléchargement à l'adresse www.ineesite.org/standards.

Groupe de Travail de l'INEE sur les Normes Minimales

Pilar Aguilar, UNICEF

Eva Ahlen, HCR

Marina Lopez-Anselme, RET

Jiovani Arias M, Fundacion dos Mundos

Dr. Rüdiger Blumör, GTZ

Helge Brochmann, NRC

Dr. SB Ekanayake, BEFARe

Eric Eversmann, CRS

Mitch Kirby, USAID

Fred Ligon, World Education

Elena Locatelli, AVSI

Geeta S. Menon, CARE India

Hassan Mohamed, CARE USA

Ken Rhodes, Academy for Educational Development

Robin Shawyer, Windle Trust

Martine Storti, Ministère français de l'Education

Christopher Talbot, UNESCO IIEP

Carl Triplehorn, Save the Children US

Birgit Villumstad, NCA

Rebecca Winthrop, IRC

Secrétariat de l'INEE

Allison Anderson, Point focal pour les normes minimales de l'INEE

Mary Mendenhall, Coordonnatrice du réseau de l'INEE

Jennifer Hofmann, Chargée de renforcement des capacités

Table des matières

REMERCIEMENTS	I
PREFACE.....	II
PRESENTATION DE L'ATELIER ET SUGGESTION DE PROGRAMME	3
SESSION 1: INTRODUCTION AUX NORMES MINIMALES DE L'INEE	6
INTRODUCTION AUX NORMES MINIMALES DE L'INEE.....	6
DOCUMENT 1.1. DOCUMENT DE DISCUSSION SUR L'EDUCATION EN SITUATIONS D'URGENCE, L'INEE ET L'ELABORATION DES NORMES MINIMALES DE L'INEE	8
DOCUMENT 1.2. INSTRUMENTS JURIDIQUES DEFINISSANT LE DROIT A L'EDUCATION	22
DOCUMENT 1.3. LA CHARTE HUMANITAIRE DU PROJET SPHERE	25
DOCUMENT 1.4. QU'EST-CE QUE LA PROGRAMMATION BASEE SUR LES DROITS DE L'ENFANT ?	29
DOCUMENT 1.5. IMPLICATIONS DU PLACEMENT DE L'ENFANT AU CENTRE DES PREOCCUPATIONS	31
SESSION 2 : LE FONDEMENT DES NORMES MINIMALES DE L'INEE : L'EDUCATION BASEE SUR LES DROITS.....	32
ACTIVITE 2.1 : RECHERCHE D'IDEES SUR LES DROITS ET LES VALEURS	33
ACTIVITE 2.2 : LE FONDEMENT DES NORMES MINIMALES DE L'INEE : UNE APPROCHE BASEE SUR LES DROITS	35
SESSION 3 : REVUE DES NORMES ET INDICATEURS.....	39
ACTIVITE 3.1 : REVUE DES NORMES ET DES INDICATEURS PAR CATEGORIE.....	39
ACTIVITE 3.2 : IDENTIFICATION DES LIENS ENTRE LES CATEGORIES DE NORMES MINIMALES DE L'INEE.....	48
SESSION 4 : TRAVAILLER AVEC LES COMMUNAUTES ET LES AUTORITES DE L'EDUCATION	49
ACTIVITE 4.1 : JEUX DE ROLES.....	49
SESSIONS 5 & 6 : SIMULATION : URGENCE AU KASSAMBRA	52
ACTIVITE 5.1 : EVALUATION INITIALE DES BESOINS EN MATIERE D'EDUCATION DES REFUGIES BOROUVIENS ET DES PERSONNES DEPLACEES AU KASSAMBRA	52
ACTIVITE 6.1 : PLANIFICATION/CONCEPTION DES PROGRAMMES D'EDUCATION AU KASSAMBRA	54
SESSION 7 : SUIVI ET CONTROLE DES PROGRAMMES D'EDUCATION DANS LES SITUATIONS D'URGENCE ET DE CRISE CHRONIQUE	57
ACTIVITE 7.1 : ELABORATION D'UN PLAN DE SUIVI	57
SESSION 8 : EVALUATION DES PROGRAMMES D'EDUCATION	59
ACTIVITE 8.1 : EVALUATION DES PROGRAMMES D'EDUCATION AU KASSAMBRA	59
SESSION 9 : PREPARATION AUX CATASTROPHES.....	66
CONCEPTS-CLES DE LA PREPARATION AUX CATASTROPHES	66
DOCUMENT 9.1 : NOTE DE CONTEXTE SUR LA PREPARATION AUX CATASTROPHES DU PROJET SPHERE	67
ACTIVITE 9.1 : PREPARATION A UNE CATASTROPHE	75
SESSION 10 : POLITIQUE DE L'EDUCATION ET COORDINATION EN SITUATIONS DE DEBUT DE RECONSTRUCTION	76
ACTIVITE 10.1 : QUESTIONS LIEES A LA POLITIQUE DE L'EDUCATION ET A LA COORDINATION	76
ACTIVITE 10.2 : LES DEBATS	79
SESSION 11 : APPLICATION ET SYNTHESE DES NORMES MINIMALES.....	80

ACTIVITE 11.1 : COMPTES RENDUS POUR LES EXECUTIFS	80
SESSION 12 : CONCLUSION ET EVALUATION	81
<i>ACTIVITES DE FORMATION SUPPLEMENTAIRES : MISE EN ŒUVRE ET SUIVI DES PROGRAMMES D'EDUCATION DANS LES SITUATIONS D'URGENCE ET DE CRISE CHRONIQUE</i>	82
ACTIVITE 5.1 : UTILISATION DES NORMES AU COURS DE LA MISE EN ŒUVRE	82
FORMULAIRE D'EVALUATION DES PARTICIPANTS : FORMATION SUR LES NORMES MINIMALES DE L'INEE	88

Présentation de l'atelier et proposition de calendrier

Ce cahier du participant vous servira de document de travail au cours de l'atelier de formation sur les normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence, de crise chronique et de début de reconstruction. Il vous appartient. Vous pouvez l'utiliser pour prendre les notes que vous jugerez utiles pour vous et pour la situation dans laquelle vous travaillez actuellement.

Cet atelier de formation a été conçu avec la même philosophie que celle qui imprègne les normes minimales elles-mêmes. Il est participatif et exige de tous les participants qu'ils communiquent et collaborent entre eux. Il a également été conçu pour traiter d'un large éventail de situations qui, même si elles ne correspondent pas exactement aux situations dans lesquelles vous travaillez, reflètent les situations les plus courantes auxquelles doivent faire face les acteurs humanitaires qui travaillent sur l'éducation en situation d'urgence.

La formation couvre tous les aspects de l'éducation en situations d'urgence, de crise chronique et de début de reconstruction ; elle couvre également tous les aspects du cycle de projet, bien que ces derniers n'aient pas été formellement identifiés puisque tout le monde n'intervient pas à partir d'un cycle de projet identique.

Nous sommes convaincus que ce cahier du participant vous aidera aussi quand vous travaillerez sur les normes minimales et que vous les utiliserez afin d'offrir une meilleure éducation aux enfants qui en ont le plus besoin.

Nous espérons que vous profiterez de l'occasion qui vous est offerte pour comprendre comment utiliser les normes minimales.

Suggestion de programme pour les formations sur les normes minimales de l'INEE

1 ^{er} Jour	
Heure	Séances de travail
8h00	Accueil et présentations
8h30	Etablissement de normes de travail
9h00	1: Introduction aux normes minimales
10h30	Pause
11h00	2: Le fondement des normes minimales de l'INEE : L'éducation basée sur les droits
12h45	Déjeuner
13h30	3: Revue des normes et indicateurs
16h00	Pause
16h30	4: Préparation Travailler avec les communautés et les autorités de l'éducation
17h15	Session de revue
17h30	Fin de la journée 1 et modalités logistiques
2 ^e Jour	
8h00	Bilan de Jour 1
8h30	4: Travailler avec les communautés et les autorités de l'éducation
10h00	5&6: Introduction Simulation : Urgence au Kassambra
10h30	Pause
11h00	5&6 : Simulation : Urgence au Kassambra (suite)
13h00	Déjeuner
14h00	5&6 : Simulation : Urgence au Kassambra (suite)
15h30	Pause
16h00	7: Suivi et contrôle des programmes d'éducation en situations d'urgence et de crises
17h15	Session de revue
17h30	Fin de la journée 2
3 ^e Jour	
8h00	Bilan de Jour 2
8h30	8: Evaluation des programmes d'éducation au Kassambra
10h00	Pause
10h30	Concepts de la paix et l'éducation à la paix
11h30	9: Préparation aux catastrophes
13h00	Déjeuner

13h45	10: Politique d'éducation et coordination en situations de début de reconstruction (étude de cas)
15h00	Pause café/thé
15h30	11: Application et synthèse des normes minimales
17h00	Session de revue
17h30	Fin de la journée 3
4^e Jour	
8h00	Bilan de Jour 3
8h30	Elaboration d'un plan d'action pour la Région
10h00	Pause
10h30	Elaboration d'un plan d'action pour les enfants vulnérables (suite)
12h00	12: Conclusion et Evaluation
13h00	Clôture de l'atelier
13h30	Déjeuner

Session 1: Introduction aux normes minimales de l'INEE

Objectifs de la session:

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De comprendre que les normes minimales ont été élaborées de façon collaborative par des acteurs dans le domaine de l'éducation en situations d'urgence et de début de reconstruction.
- De comprendre que l'acceptation des normes minimales est synonyme d'un engagement à une plus grande responsabilité, transparence et qualité.
- D'expliquer clairement le sens des termes normes, indicateurs et notes d'orientation et les différences entre ces termes.
- De connaître la gamme de normes et des indicateurs et notes d'orientation qui leur sont associés.
- De comprendre le lien qui existe entre les cadres juridiques qui régissent le droit à l'éducation et les normes minimales.

Introduction aux normes minimales de l'INEE

Espace pour vos notes :

Quels sont les normes, indicateurs et notes d'orientation ?

Espace pour vos notes :

Document 1.1. Document de discussion sur l'éducation en situations d'urgence, l'INEE et l'élaboration des normes minimales de l'INEE

L'éducation en situations d'urgence

- Les guerres et les catastrophes naturelles privent des générations entières des connaissances et des opportunités que peut offrir l'éducation. Dans les situations d'urgence, de crise chronique et de début de reconstruction, l'éducation doit être comprise dans un contexte plus large, c'est l'éducation qui protège le bien-être, crée des opportunités d'apprentissage et permet l'épanouissement général (social, émotionnel, cognitif et physique) des personnes touchées par des conflits et des catastrophes.
- L'éducation est un droit. Ce droit est inscrit dans un grand nombre de conventions internationales sur le droit humanitaire et les droits humains, notamment les Conventions de Genève qui s'appliquent en temps de guerre, la Convention sur les droits de l'enfant, la Déclaration universelle des droits de l'homme, ainsi que de nombreux autres instruments juridiques régionaux qui portent sur les droits fondamentaux.
- L'éducation en situation d'urgence est une nécessité qui peut à la fois sauver des vies et aider à vivre, en apportant à l'individu une protection physique, psychosociale et cognitive. En période de crise, elle aide à vivre en offrant une structure, la stabilité et un espoir en l'avenir, surtout pour les enfants et les adolescents, et elle fournit les éléments essentiels pour la stabilité économique future. Elle permet aussi de se remettre d'expériences douloureuses grâce à l'acquisition de compétences et en appuyant la résolution des conflits et l'édification de la paix. L'éducation en situation d'urgence sauve des vies en protégeant directement de l'exploitation ou de la maltraitance et en diffusant des messages de survie importants comme le danger que représentent les mines anti-personnelles ou la prévention du VIH/SIDA.
- Ce sont les communautés qui font de l'éducation une priorité. En situation d'urgence, ce sont souvent elles qui relancent l'enseignement/l'école sous une forme ou une autre. Une activité qui peut, toutefois, s'avérer difficile à poursuivre en temps de crise en raison de l'affaiblissement des capacités locales et de l'insuffisance des ressources. Les situations d'urgence offrent des opportunités pour améliorer la qualité de l'éducation et faciliter l'accès à l'instruction.
- Les interventions d'éducation en situation d'urgence sont axées sur la satisfaction des besoins réels des populations affectées, ainsi que sur la scolarité formelle. Ces besoins changent en fonction des phases et des situations :
 - La phase aigue/de fuite/de déplacement : diffusion d'informations et de messages cruciaux, par exemple sur les risques que présentent les mines, les risques pour la santé et l'environnement, etc., et insistance sur les éléments psychosociaux et récréatifs ;
 - La phase chronique ou d'adaptation : un apprentissage organisé, formel et non formel, avec messages et thèmes axés sur la préparation des populations (déplacées) au retour, à l'avenir, les éléments de risque ainsi que l'éducation basée sur l'édification de la paix et les droits de l'homme
 - La phase de retour, de réintégration et de réhabilitation : préparation de l'avenir, reconstruction et amélioration de l'ensemble du système éducatif. Sans minimiser l'importance des dégâts qu'a pu subir le système éducatif, cette phase doit exploiter les opportunités positives qui se présentent au lendemain d'une situation d'urgence. Ces opportunités peuvent comprendre, entre autres, le développement de politiques

et de pratiques plus équitables en matière de genre ainsi que la révision de programmes scolaires et de méthodes pédagogiques autrefois controversés, d'où la nécessité de disposer d'un délai suffisamment long pour concevoir les programmes scolaires, assurer la formation des enseignants et atteindre progressivement les nouveaux objectifs qui ont été définis.

- Le potentiel des enfants et des jeunes en terme d'apprentissage, de coopération et de contribution à la société est énorme. Il peut être constructif ou destructeur ; les enfants et les jeunes qui n'ont aucune perspective d'avenir réjouissante ni source d'inspiration positive sont facilement recrutés ou attirés par d'autres activités, souvent négatives. Toute société repose sur la génération suivante qui doit progressivement prendre sa place, et aucune société ne peut se permettre de perdre le potentiel créatif de sa jeunesse ; ce potentiel doit être protégé et préservé, même en temps de crise. Parallèlement, en cas de conflit, le système éducatif peut être mêlé aux problèmes qui ont provoqué la situation d'urgence. Refuser l'accès à l'éducation à certains groupes d'une société peut être une arme ; on peut aussi se servir de l'éducation pour éradiquer certaines langues, traditions, formes artistiques et pratiques religieuses ou culturelles. Les manuels scolaires peuvent être manipulés à des fins politiques. Aussi, en dépit du rôle crucial qu'elle peut jouer dans le processus de réconciliation et de reconstruction, l'éducation a un pouvoir potentiellement négatif qu'il ne faut pas négliger.

Les obstacles à une éducation de qualité constituent une menace pour la paix de demain

- Les difficultés rencontrées pour dispenser l'éducation en situations d'urgence sont nombreuses. Elles vont des problèmes de manque d'accès, de qualité et de coordination des interventions en général, à l'exclusion de groupes de population spécifiques comme les filles ou les adolescents. En ce qui concerne l'accès à l'éducation par exemple, on estime que 80 pour cent des 113 millions d'enfants en âge d'être scolarisés, mais qui ne sont pas inscrits à l'école, vivent dans des pays qui traversent une période de crise ou de post-crise.¹ Un autre problème majeur est l'absence de financement : en général, l'éducation en situation d'urgence est perçue non comme une priorité humanitaire, mais comme une activité de développement à long terme.
- Ces difficultés provoquent l'effondrement du système éducatif. Les enfants et les adultes non scolarisés risquent un avenir de pauvreté et de violence et n'ont pas les aptitudes plus complexes nécessaires pour contribuer à la réintégration pacifique, à la reconstruction et au développement durable de leur société. Plus particulièrement, sans la stabilité et la structure qu'apporte l'éducation dans les situations d'urgence, les enfants et les adolescents sont plus exposés à l'exploitation et aux exactions comme les enlèvements, l'enrôlement forcé dans les groupes armés et les violences sexuelles et autres abus liés au genre. L'endroit où se déroule l'apprentissage, qu'il soit formel ou non formel, constitue l'une des structures sociales les plus importantes dans la vie d'un jeune. Dans un contexte caractérisé par la perte d'êtres chers et les bouleversements, l'absence d'apprentissage et de scolarisation intensifie l'impact du conflit.

L'initiative pour l'élaboration des normes minimales : le groupe de travail de l'INEE sur les normes minimales pour l'éducation en situation d'urgence et le projet Sphère

- Le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence est un réseau mondial, ouvert composé d'organisations non gouvernementales, d'agences des Nations Unies, de bailleurs de fonds, de praticiens, de chercheurs et de représentants des populations affectées oeuvrant ensemble dans un contexte humanitaire et de développement pour garantir le droit à l'éducation dans les situations d'urgence ou de

¹ Emily Vargas Baron, The RISE Institute.

reconstruction post-crise. L'INEE est composé de 1 100 individus et organisations. Pour plus d'information, visitez : www.ineesite.org

- Ces dernières années, une conscience plus forte de l'importance des programmes d'éducation formelle et non formelle dans les situations d'urgence s'est développée, avec, en particulier, deux enjeux majeurs : comment garantir un certain niveau de qualité et de responsabilité de l'éducation en situation d'urgence et comment intégrer l'éducation aux priorités de la réaction humanitaire. En 2002, l'INEE a décidé de s'inspirer de l'exemple du Projet Sphère pour atteindre ces deux enjeux. Initié en 1997 par un groupe d'ONG humanitaires et par le mouvement de la Croix Rouge et du Croissant Rouge, le Projet Sphère repose sur deux convictions majeures : l'obligation de prendre toutes les mesures possibles pour alléger les souffrances humaines provoquées par les catastrophes et les conflits, et le droit pour toute personne sinistrée à une vie dans la dignité et donc de bénéficier d'une assistance. La Charte humanitaire de Sphère définit les principes de base qui régissent l'action humanitaire et réaffirme le droit des populations affectées par les urgences à bénéficier d'une protection et d'une assistance. Les normes minimales couvrent les secteurs de l'eau, l'assainissement et l'hygiène, la sécurité alimentaire, la nutrition et l'aide alimentaire, l'hébergement, les établissements humains, les produits non alimentaires ; et les services de santé. Elles ont pour but d'améliorer la qualité de l'assistance apportée aux populations frappées par des catastrophes et de renforcer la responsabilité des Etats et des agences humanitaires. Le manuel qui contient la Charte humanitaire et les Normes minimales ne traite pas des services éducatifs.
- Prenant exemple sur le projet Sphère, pour faire de l'éducation l'une des principales composantes de la réponse d'urgence et mettre au point un outil d'action efficace pour satisfaire le droit des populations sinistrées à bénéficier d'une éducation, un Groupe de Travail sur les normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence a été mis sur pied au sein de l'INEE, en 2003, afin de faciliter l'élaboration de normes minimales mondiales pour l'éducation d'urgence. Ce groupe de travail était composé de 13 organisations ayant une expérience dans l'éducation en situation de crise et de début de reconstruction :
 - CARE Canada, CARE USA, Catholic Relief Services, International Rescue Committee, Norwegian Church Aid, Norwegian Refugee Council et Norway United Nations Association, Save the Children UK, Save the Children USA, the Foundation for the Refugee Education Trust, UNESCO, HCR, UNICEF et World Education/The Consortium.
 - Un point focal a été recruté en juin 2003 pour piloter le processus ; il est membre de l'International Rescue Committee.
 - Le financement de l'élaboration et de la mise en œuvre des normes minimales a été assuré par l'Académie pour le Développement de l'Éducation (AED) et le Global Portal Learning, , BEFARe, l'ACDI (Canadian International Development Agency), le CRS (Catholic Relief Services), L'International Rescue Committee (IRC), l'Alliance internationale Save the Children, Save the Children Norvège, la Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA), l'UNESCO, le HCR, l'UNICEF, l'USAID et la Banque mondiale. Des centaines d'organisations ont également grandement contribué à ce processus, en ne ménageant ni le temps ni la disponibilité de leur personnel, ainsi que d'autres ressources.
- Comme la communauté humanitaire connaît bien les normes minimales du projet Sphère et les utilise fréquemment, l'INEE a repris les définitions des normes minimales, des indicateurs et des notes d'orientation du projet Sphère :
 - *Normes minimales* : elles définissent le niveau minimum de services que l'assistance humanitaire doit assurer.
 - *Indicateurs* : ce sont les signaux qui indiquent si la norme a été atteinte. Ils servent d'instruments de mesure et de diffusion de l'impact ou du résultat des

programmes, ainsi que du processus ou des méthodes qui ont été appliqués. Ces indicateurs peuvent être qualitatifs ou quantitatifs.

- *Notes d'orientation* : elles englobent les aspects spécifiques à prendre en compte lors de l'application des normes dans différentes situations et contiennent des recommandations pour résoudre des difficultés pratiques et donner des conseils sur des questions prioritaires. Elles peuvent aussi traiter de problèmes cruciaux se rapportant aux normes ou aux indicateurs, ou mentionner d'éventuels dilemmes, controverses ou insuffisances dans des connaissances actuelles.
- Les normes minimales de l'INEE servent de point de départ commun (parce que présentant un langage et un cadre de référence communs) à la communauté internationale, en fournissant des conseils et des outils permettant de définir un niveau minimum de services éducatifs de qualité. Elles contribueront à renforcer la responsabilité et la prévisibilité des acteurs de la scène humanitaire, et partant, la coordination entre les partenaires, notamment les autorités de l'éducation. Ce seront des outils de renforcement des capacités et de formation qui permettront d'améliorer la qualité de l'aide à l'éducation et contribueront à renforcer la résistance des ministères de l'éducation en les préparant et en les équipant pour permettre la mise en œuvre des normes minimales. Les normes minimales constitueront un instrument de plaidoyer efficace et concret pour promouvoir l'éducation comme la réaction prioritaire auprès des organisations humanitaires, des pouvoirs publics, des donateurs et des populations sinistrées. De surcroît, l'établissement de normes définissant le niveau minimum de services éducatifs à atteindre, en même temps que des indicateurs et des notes d'orientation sur la manière d'atteindre ces normes, dotera les gouvernements et les travailleurs humanitaires des outils nécessaires pour atteindre l'objectif d'Education pour Tous et ceux du Millénaire pour le développement de l'ONU. Par ailleurs, le processus de concertation pour l'élaboration et la mise en œuvre de ces normes consolidera la communauté des éducateurs et des travailleurs humanitaires en rassemblant bénéficiaires, praticiens, décideurs et universitaires autour d'une discussion sur les meilleures pratiques.

Elaboration des normes minimales mondiales : partir de zéro

- En 2003, le Groupe de Travail de l'INEE s'est attaché à élaborer des normes, des indicateurs et des notes d'orientation pour définir un niveau minimum de qualité et d'accès à l'éducation dans des situations d'urgence et de début de reconstruction. Plus de 2.250 personnes issues de plus d'une cinquantaine de pays ont contribué à l'élaboration de ces normes minimales. Ces normes minimales ont été élaborées, débattues et finalisées au cours d'un processus consultatif étayé par :
 1. des contributions émanant d'une consultation en ligne via la liste de diffusion de l'INEE ;
 2. des consultations aux niveaux communautaire, national, sous-régional et régional ;
 3. un processus de révision par les pairs.

Les informations recueillies à chaque étape ont permis de poursuivre le processus.

- Ce modèle s'inspire des leçons tirées du processus de gestion du Projet Sphère et il privilégie une prise de décision élargie, transparente, économique et basée sur la consultation. Le caractère inclusif de l'initiative de l'INEE sur les normes minimales est un exemple concret de la manière dont le processus des normes minimales de l'INEE reflète les leçons apprises du projet Sphère. Alors que le Projet Sphère était une initiative pilotée par des ONG, le Groupe de Travail se compose aussi bien d'agences des Nations Unies que d'ONG. Il a déployé des efforts considérables pour assurer la participation active des représentants de toutes les couches de la société - ménages,

écoles et communautés, autorités locales, fonctionnaires des ministères, agences de financement et organes de mise en œuvre - à ce processus de consultation afin de susciter l'intérêt des parties prenantes de l'éducation et de les amener à y adhérer complètement.

- Liste de diffusion de l'INEE / *Processus de consultation en ligne* : les plus de 800 membres de l'INEE (à l'époque) ont également participé à l'élaboration des normes minimales par le biais des consultations sur la liste de diffusion de l'INEE. Les questions posées, comme celles reprises ci-dessous, ont suscité de nombreuses réponses qui ont fait l'objet d'échanges avec les membres de l'INEE sur la liste de diffusion et ont aussi été soumises aux délégués avant chaque consultation régionale :
 - ☐ Quel devrait être le nombre d'élèves par enseignant visé par les normes ?
 - ☐ Les programmes d'enseignement doivent-ils aborder le problème des obstacles à la scolarisation des filles ?
 - ☐ La mise en place de cantines scolaires augmente-t-elle le taux d'inscription, en particulier chez les filles ?
 - ☐ Est-il nécessaire d'établir un code de conduite pour les enseignants dans les situations d'urgence ?
 - ☐ Combien d'élèves doivent se partager un manuel ?
 - ☐ Les enseignants doivent-ils s'engager à dispenser un enseignement de qualité s'ils ne reçoivent que peu ou pas de soutien financier ?
- *Consultations aux niveaux communautaire, national, sous-régional et régional* : Les membres de l'INEE autour du monde ont coordonné plus de 110 consultations locales, nationales et sous-régionales dans 47 pays afin de recueillir des contributions et des informations auprès de plus de 1.900 représentants des communautés affectées, y compris des élèves, des enseignants et autres personnels de l'éducation, des ONG, des fonctionnaires du gouvernement et des Nations Unies, des bailleurs de fonds et des universitaires (vous pouvez trouver des informations sur les détails de ces consultations (lieu, dates, organisations représentées) sur www.ineesite.org/standards). Les résultats de ces consultations ont servi de base à quatre consultations régionales qui ont eu lieu entre janvier et mai 2004, et qui couvraient l'Afrique, l'Asie, l'Amérique latine, le Moyen Orient et l'Europe. Pour élaborer les normes minimales régionales, les délégués aux consultations régionales se sont basés sur les normes, indicateurs et notes d'orientation élaborés lors des consultations nationales et locales, ainsi que sur plus de 100 réponses données sur la liste de diffusion de l'INEE. Parmi les 137 délégués de ces consultations régionales figuraient des représentants des populations sinistrées, des ONG locales et internationales, des gouvernements et des agences des Nations Unies de 51 pays.

La Consultation collective africaine : La consultation collective africaine sur les normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence s'est tenue du 21 au 23 janvier 2004, à Nairobi, au Kenya. Elle était organisée par CARE Canada et le Norwegian Church Aid, avec le soutien de l'ACDI et de la SIDA. Préalablement à cette rencontre régionale, se sont tenues 29 consultations locales, regroupant plus de 525 personnes venant de villes, villages et camps de réfugiés de 14 pays d'Afrique.

La Consultation collective asiatique : Cette consultation collective s'est tenue du 21 au 23 avril à Katmandou, au Népal. Elle était organisée par l'Alliance internationale Save the Children, avec le soutien de l'UNESCO, de Save the Children Norway, de la SIDA et de l'Alliance internationale Save the Children. Environ 650 participants ont pris part à 44 consultations locales et nationales. Ces consultations, qui ont abouti à l'élaboration de plus de 200 normes, ont eu lieu dans 25 villes, villages et camps de réfugiés de dix pays différents.

La Consultation collective d'Amérique latine et des Caraïbes : La consultation collective d'Amérique latine et des Caraïbes s'est tenue du 5 au 7 mai à Panama City, sous l'égide de l'UNICEF, avec le soutien de l'UNICEF et de la SIDA. En amont de cette consultation régionale, les délégués ont tenu 22 consultations nationales et locales réunissant plus de 360 personnes de 12 pays d'Amérique latine et des Caraïbes.

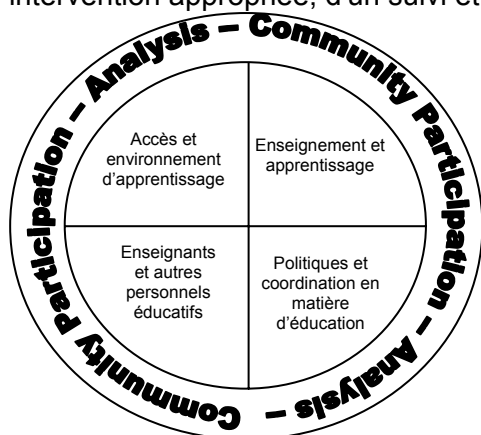
La Consultation collective du Moyen Orient, d'Afrique du Nord et d'Europe : La Consultation collective du Moyen Orient, d'Afrique du Nord et d'Europe s'est tenue du 19 au 21 mai à Amman, en Jordanie. Elle a été co-organisée et appuyée par l'UNESCO et le HCR. Pour s'y préparer, les délégués ont tenu 24 consultations nationales et locales réunissant plus de 300 personnes de huit pays du Moyen Orient, d'Afrique du Nord et d'Europe.

- *Le Processus de rédaction et d'évaluation par les pairs* : La dernière phase de cette initiative basée sur la consultation était le processus d'évaluation par les pairs, qui a eu lieu au cours de l'été 2004 et a vu la participation de plus de 40 experts. Les membres du Groupe de Travail de l'INEE et un facilitateur des pairs ont analysé les quatre groupes de normes régionales qu'ils ont affinés pour produire un groupe de normes mondiales. Le facilitateur des pairs a ensuite eu une 'consultation virtuelle' avec les experts de l'évaluation par les pairs, un groupe constitué de spécialistes en matière d'éducation, de santé, de travail humanitaire et de protection issus d'ONG, d'agences des Nations Unies et de gouvernements, ainsi que d'institutions académiques et de recherche. En septembre 2004, la version finale des normes minimales a été mise en ligne sur le site Web de l'INEE, et les membres ont été invités à faire leurs commentaires. Compte tenu de la nécessité de préserver l'intégrité de ce processus hautement consultatif, l'INEE n'a pris en compte que les modifications qui n'avaient aucune incidence sur l'essence même des normes, indicateurs et notes d'orientation. Comme les normes doivent être un outil vivant, les commentaires les plus pertinents font actuellement l'objet d'une compilation en vue d'une révision future.
- Le manuel sur les *Normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence, de crise chronique et de début de reconstruction* a été présenté au Cap, en Afrique du Sud, lors de la seconde consultation mondiale inter-agences de l'INEE sur l'éducation en situations d'urgence et de début de reconstruction, qui a eu lieu du 2 au 4 décembre 2004. Le manuel a été bien accueilli par les délégués et le processus de consultation sur lequel reposait l'élaboration des normes a été jugé aussi important que le résultat lui-même.

Contenu des normes minimales

- Les normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence, de crise chronique et de début de reconstruction s'inspirent des principes fondamentaux de la Convention sur les droits de l'enfant, du Cadre d'action de Dakar sur l'Education pour tous (2000), des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et de la Charte humanitaire du projet Sphère. Elles ont été conçues par des parties prenantes représentant des niveaux divers et elles sont issues de situations d'urgence et de reconstruction rencontrées de par le monde. Elles peuvent donc être utilisées dans des interventions d'urgence, dans le cadre d'une préparation à des situations d'urgences et des actions de plaidoyer humanitaire ; elles peuvent également s'appliquer dans des situations très diverses telles que les catastrophes naturelles et les conflits armés. Ces normes donnent une direction et une flexibilité pour répondre aux besoins exprimés au niveau qui importe le plus, celui de la communauté, tout en constituant un cadre harmonisé au sein duquel il est possible de coordonner les activités éducatives initiées par les gouvernements nationaux et autres autorités, les agences de financement et les agences nationales et internationales. Les normes minimales sont présentées en cinq catégories :

Normes minimales communes à toutes les catégories : cette partie se consacre aux aspects essentiels de la participation des communautés et de l'utilisation des ressources locales pour l'application des normes exposées dans ce manuel, ainsi que l'organisation des interventions éducatives d'urgence sur la base d'une évaluation initiale, suivie d'une intervention appropriée, d'un suivi et d'une évaluation continue ;



- ☐ **Accès et environnement d'apprentissage** : ces normes portent sur les partenariats de nature à promouvoir l'accès aux possibilités d'apprentissage et le rapprochement avec d'autres secteurs, tels que la santé, l'eau et l'assainissement, l'aide alimentaire et la nutrition et l'aménagement d'abris, afin de garantir la sécurité et le bien-être physique, cognitif et psychologique ;

- ☐ **Enseignement et apprentissage** : ces normes portent sur les éléments essentiels susceptibles de promouvoir un enseignement et un

apprentissage efficaces : 1) les programmes scolaires, 2) la formation, 3) l'instruction et 4) l'évaluation ;

- ☐ **Enseignants et autres personnels d'éducation** : ces normes portent sur l'administration et la gestion des ressources humaines dans le domaine de l'éducation, comme le recrutement et la sélection, les conditions de travail, la supervision et l'appui ;

- ☐ **Politique d'éducation et coordination** : ces normes portent sur la formulation et la promulgation des politiques, la planification et la mise en œuvre, ainsi que la coordination.

- Il convient de rappeler que toutes ces catégories sont interdépendantes et qu'il faut souvent procéder à une analyse parallèle des normes décrites dans une catégorie et de celles présentées dans d'autres catégories. Les notes d'orientation établissent, s'il y a lieu, un lien avec d'autres normes, indicateurs et notes d'orientation en rapport avec elles. Par ailleurs, des questions transversales telles que les droits de l'homme, les droits de l'enfant, le genre, le droit des populations à participer, le VIH/SIDA, les handicaps et la vulnérabilité ont été intégrées aux normes qui y correspondaient au lieu d'être traitées à part.

- **Calendrier** : La durée d'utilisation de ces normes minimales dépend, en grande partie, des circonstances. Ces normes sont en effet applicables à une large diversité de situations d'urgence depuis les premières interventions de réponse à l'urgence jusqu'au stade de début de reconstruction. Elles s'adressent par ailleurs à une grande pluralité de publics. Les indicateurs présentés dans ce manuel ne sont pas universellement applicables à toutes les situations, ni à tous les utilisateurs potentiels. La mise en œuvre de certaines des normes ou de certains des indicateurs spécifiés peut prendre des semaines, des mois, voire des années. Selon le cas, elle interviendra sans qu'il soit besoin de faire appel à une aide extérieure ou au contraire elle nécessitera une collaboration active des autorités éducatives et d'autres organismes à ce processus. Il est important que tous les acteurs concernés conviennent d'un calendrier qui fixe la durée d'application de ces normes et indicateurs, de même que les échéances pour l'obtention de résultats.

- *Champ d'application et limites* : Les normes énoncées dans les différents chapitres ne sont pas autonomes, elles sont interdépendantes. Il y a néanmoins une différence, inévitable, entre la formulation de normes universelles et la possibilité de les appliquer dans la pratique. Chaque contexte est différent. C'est pour cette raison que l'ensemble de ce processus d'élaboration repose sur une large participation, à tous les niveaux, des personnels humanitaires, des éducateurs, des pouvoirs publics, des autorités éducatives, des acteurs de la société civile et des personnes sinistrées de contextes régionaux, nationaux ou locaux divers. Dans certains cas, des facteurs locaux empêchent la mise en œuvre des normes minimales et des indicateurs clés. Il convient alors d'identifier les causes du décalage qui existe entre les normes et les indicateurs présentés dans le manuel et ceux réalisés dans la pratique, d'en expliquer les raisons, et de proposer les changements nécessaires pour réaliser les normes.
- Les normes minimales de l'INEE ne résoudront certes pas tous les problèmes rencontrés dans le cadre des interventions éducatives, mais elles n'en constituent pas moins un outil que les agences humanitaires, les pouvoirs publics et les populations locales peuvent utiliser pour rendre plus efficace et améliorer la qualité de leur assistance en matière d'éducation et, partant, améliorer de façon significative le sort des personnes frappées par des catastrophes. Le manuel sur les normes minimales constitue un bon début pour s'assurer que les initiatives d'éducation en situation d'urgence constituent une base solide pour la reconstruction après un conflit ou une catastrophe.

Mise en œuvre : promotion et utilisation des normes minimales de l'INEE

- Lorsque les normes minimales ont été lancées en décembre 2004, en Afrique du Sud, lors de la seconde consultation mondiale inter-agences de l'INEE sur l'éducation en situations d'urgence et de début de reconstruction, l'INEE s'est engagée à prendre en charge la promotion, la formation, le pilotage, le suivi et l'évaluation des normes minimales sur une base consultative. Au cours de l'année 2005, le point focal des normes minimales de l'INEE a travaillé en étroite collaboration avec les membres et les partenaires de l'INEE sur l'introduction, la distribution et la promotion des normes minimales à travers le monde. Afin de soutenir ce processus, le groupe de travail a élaboré une série de thèmes de discussion, avec présentations PowerPoint et d'autres supports promotionnels (tous disponibles sur le site Web de l'INEE) pour les actions de promotion et de plaidoyer entreprises par les membres. L'INEE fait également traduire le manuel en arabe, en espagnol et en français, alors que des membres de l'INEE ont spontanément offert de le traduire en bahasa indonésien, en japonais et en portugais.
- Au cours du printemps 2005, l'INEE a procédé à une première évaluation sur le degré de sensibilisation, l'utilisation et la pertinence des normes minimales auprès des parties prenantes afin d'aider la promotion, la formation, le pilotage, le suivi et l'évaluation. Les réactions enregistrées entre avril et juin 2005 ont révélé que les normes minimales étaient utilisées couramment dans plus de 60 pays ; le groupe de travail a en outre reçu des douzaines d'exemples sur leur utilisation positive et leur pertinence dans la planification de projets, l'évaluation initiale, la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de programmes partout dans le monde. Voici quelques exemples² de la manière dont les normes minimales sont vulgarisées et utilisées dans le monde afin d'améliorer la qualité, l'accès et la responsabilité.

□ Evaluation initiale, suivi et évaluation

²Les citations proviennent d'utilisateurs des normes minimales ; l'INEE a mis en gras certaines parties afin de les mettre en évidence.

- L'une des principales leçons tirées de notre expérience lors de l'utilisation des normes minimales est que **l'évaluation participative des besoins** garantit l'acceptation, la participation et le contrôle des activités et des programmes. (CARDI, Indonésie)
- Les normes permettent de **définir les critères de qualité nécessaires pour le suivi de l'amélioration de la qualité de l'enseignement** dans les écoles financées par le RET. (RET Pakistan)
- **Le formulaire d'évaluation s'est avéré particulièrement utile**, et nous l'avons utilisé lors de l'évaluation initiale des besoins pour l'éducation d'urgence. Cela nous a permis de créer un outil que nous pouvons utiliser lors de **l'évaluation initiale des besoins en tant que priorités d'un programme**. (IRC/CARDI Aceh, Indonésie)
- Nous utilisons les normes minimales dans notre programme en comparant nos activités aux normes minimales de l'INEE **afin de les évaluer et de les améliorer**. (NRC-RD Congo)
- Les normes nous permettent **de maintenir l'équilibre au niveau du ratio élèves/enseignant et d'organiser des réunions de sensibilisation de la communauté afin d'encourager ses membres à y participer activement**. (IRC Kenya)
- Les normes minimales, les indicateurs et les notes d'orientation sont utiles et constituent un **outil de suivi et d'évaluation** des avancées du projet éducatif. Ils fournissent au projet **un cadre permettant d'analyser l'impact du projet** sur les populations affectées. (IRC Uganda)
- Nous avons adapté **les normes minimales de l'INEE afin de les utiliser dans le cadre du contrôle de la qualité et de l'adaptation des écoles aux enfants**, en employant une approche basée sur les droits afin de développer les capacités de l'école et de la communauté à instaurer l'équité au niveau de l'éducation de base. (UNICEF Zimbabwe)

□ Planification et préparation

- J'utilise les Normes minimales comme document de référence **pour élaborer le plan d'urgence de secours de l'UNESCO et de l'ONU pour l'éducation au Népal**. (UNESCO Népal)
- Le bureau utilise les normes minimales dans **l'élaboration d'un programme d'enseignement pour la formation continue** des enseignants Afghans réfugiés au Pakistan. (UNESCO Islamabad)
- Cet outil est excellent et **sera adapté aux programmes sur le VIH/SIDA, les aptitudes de la vie courante, l'éducation des orphelins et des autres enfants vulnérables et celle des filles, dans le cadre des écoles de qualité prenant en compte les besoins des enfants**. (UNICEF Zimbabwe)

□ Formation

- CARE Burundi a utilisé les normes minimales de l'INEE au cours d'une **séance de formation sur la gestion du cycle de projet et le genre**. Nous nous sommes tournés vers la communauté pour discuter de ces indicateurs avec les participants au projet. Cela permet d'impliquer la communauté afin d'ajuster certains indicateurs et de les approuver. (CARE Burundi)
- Nous avons utilisé les normes minimales comme **outil de formation pour renforcer les capacités de gestion des superviseurs**. (RET Pakistan)

□ Renforcement des capacités des Ministères de l'Education

- Notre bureau utilise ces normes dans la planification et la formulation des politiques et des projets, en particulier pour toutes nos activités liées **au renforcement des capacités du Ministère de l'Education irakien**. (Bureau de l'UNESCO en Irak, Amman)
- Dans le cadre de la préparation du processus actuel de revue du secteur, où l'UNESCO apporte **son soutien technique au Ministère de l'Education et de l'Enseignement**

supérieur, certaines normes minimales telles que “Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage” et « Politique de l'éducation et coordination », ont été introduites. (UNESCO Ramallah)

- Les normes minimales de l'INEE sont très utiles dans le cadre de notre mission **d'assistance au Ministère de l'Education nationale indonésien dans son soutien à l'éducation communautaire et à l'intégration des enseignants** dans la phase de reconstruction des zones d'Aceh et du Nord de Sumatra dévastées par le tsunami. Nous l'utilisons pour orienter nos homologues dans la mise en place d'une éducation de base. (UNESCO Djakarta)
- **Plaidoyer en faveur des normes**
- Les normes minimales constituent **un excellent outil de référence et de plaidoyer, que le CIDA consulte lors de l'élaboration de ses politiques et de ses revues stratégiques**. Les normes minimales ont permis d'attirer davantage l'attention sur la nécessité d'aborder le problème de l'éducation en situations d'urgence à l'intérieur de l'agence et au niveau du gouvernement. Grâce en partie à notre implication dans les normes minimales, le gouvernement canadien a donné une grande visibilité à l'éducation en situation d'urgence en en faisant l'une de ses quatre priorités en matière d'éducation dans sa Déclaration de politique internationale de 2005. (Agence canadienne pour le développement international (ACDI))
- Je me sers des **normes pour sensibiliser les gens et lancer un plaidoyer** lors des rencontres inter-agences, des forums régionaux et des sessions internationales de formation sur l'aide humanitaire. (Artistes pour l'Humanité, RD Congo)
- Le manuel sur les normes minimales est très demandé. Dans les quatre mois qui ont suivi sa sortie, la totalité des 7.500 exemplaires a été envoyée aux quatre coins du globe. 10.000 exemplaires supplémentaires ont été commandées et distribuées entre mai et juin 2005. La distribution, la promotion et l'utilisation de ce document à une telle échelle reflètent l'intérêt croissant que les agences humanitaires portent à l'éducation en situations d'urgence, un intérêt qui dépasse même les normes minimales. En fait, le processus d'élaboration des normes minimales a accru et renforcé le degré d'implication des particuliers et des agences, y compris les bailleurs de fonds, dans ce domaine.
- D'un commun accord, les membres de l'INEE ont reconnu que le développement des normes minimales ne suffisait pas et qu'il fallait que l'engagement de qualité, d'accès et de responsabilité soit concrétisée dans la pratique humanitaire grâce à la diffusion et à la promotion, à un débat permanent et la mise en œuvre de ces normes. Ainsi, le groupe de travail de l'INEE sur les normes minimales d'éducation en situations d'urgence (le groupe de travail) a été remanié afin de faciliter la mise en œuvre des normes minimales en 2005-2007. Ce groupe de travail comprend quatorze ONG, trois agences des Nations Unies et trois représentants de gouvernements et il compte des membres en Afrique, en Asie, en Amérique latine, en Amérique du Nord et en Europe : l'Academy for International Development, BEFARe, CARE India, CARE USA, AVSI, le Catholic Relief Services, la Foundation for the Refugee Education Trust, la Fundación Dos Mundos, le GTZ, l'International Rescue Committee, le Ministère français de l'Education, le Norwegian Church Aid, le Conseil norvégien pour les réfugiés, Save the Children USA, l'UNESCO, le HCR, l'UNICEF, l'USAID, le Windle Trust et World Education.
- Le Groupe de travail a pour objectif général d'utiliser les normes minimales pour améliorer la qualité de l'éducation et faciliter l'accès à l'éducation dans les situations d'urgence, de crise chronique et de début de reconstruction, tout en responsabilisant davantage ceux qui dispensent ces services. Pour atteindre cet objectif, le groupe de travail facilitera la promotion, la formation, le pilotage, le suivi et l'évaluation des normes minimales selon un schéma intégré qui rendra possible un processus dynamique,

consultatif et transparent. Il procédera à une vaste diffusion et promotion des normes minimales auprès des principales cibles visées par le plaidoyer, à savoir les bailleurs de fonds, les travailleurs de l'éducation et de l'humanitaire, les pouvoirs publics, les enseignants et autres personnels d'éducation, les parents et/ou les représentants des élèves et les universitaires. Des matériels promotionnels, dont la traduction des normes en français, espagnol et arabe, sont disponibles sur le site Internet www.ineesite.org/standards. Des supports de formation ont été élaborés et pilotés en 2005 et une série d'ateliers régionaux de formation de formateurs sera organisée en 2006. Le Groupe de travail va également superviser un programme de recherche destiné à évaluer l'utilisation et l'impact des Normes minimales et à faciliter leur révision.

- L'INEE encourage toutes les organisations et particuliers à prendre part à la promotion et à la mise en œuvre des normes minimales. Venez adhérer à l'INEE si vous n'en êtes pas encore membre et/ou prendre contact avec le point focal des normes minimales (allison@theirc.org) si vous avez des idées sur la manière dont vous et/ou votre organisation pouvez vous impliquer. Pour télécharger sans attendre le manuel des *Normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence, de crise chronique et de début de reconstruction* au format pdf ou pour en commander un exemplaire, rendez vous sur le site Web de l'INEE (http://www.ineesite.org/standards/order_INEE_Minimum_Standards.asp).

Activité 1.1. Où en êtes-vous ?

Instructions pour l'activité :

Répertoriez les catégories et les normes minimales de l'INEE à la page suivante. Par groupe de trois, discutez des questions suivantes.

1. Quelles sont les normes que votre organisation (ou programme) a pu réaliser ?
2. Quelles sont les normes que vous n'avez pas réalisées ?
3. Quels sont les obstacles qui empêchent la réalisation de ces normes ?
4. Quelles mesures faut-il prendre pour réaliser les normes qui ne le sont pas encore ? Combien de temps cela prendra-t-il ? (Tenez compte des ressources disponibles au sein de votre organisation ainsi que des accords ou partenariats qui pourraient être utilisés efficacement pour contribuer à la réalisation de ces normes.)

Normes minimales d'éducation en situations d'urgence, de crises et de début de reconstruction

Catégorie commune : Participation communautaire	Catégorie : Enseignement et apprentissage
<p>Norme 1 : Participation. Les membres d'une communauté victime d'une situation d'urgence prennent une part active à l'évaluation initiale, la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du programme d'éducation.</p> <p>Norme 2 : Ressources. Les ressources communautaires locales sont recensées, mobilisées et utilisées afin de mettre en œuvre des programmes d'éducation et d'autres possibilités d'apprentissage.</p>	<p>Norme 1 : Programmes scolaires. Des programmes scolaires pertinents du point de vue culturel, social et linguistique sont utilisés pour fournir une éducation formelle et non formelle appropriée à la situation d'urgence particulière.</p> <p>Norme 2 : Formation. Les enseignants et autres personnels d'éducation reçoivent une formation périodique, pertinente et structurée, adaptée aux besoins et aux circonstances.</p> <p>Norme 3 : Enseignement. L'enseignement est participatif, intégrateur et centré sur l'apprenant</p> <p>Norme 4 : Evaluation des connaissances. Des méthodes appropriées d'évaluation et de validation des acquis de l'apprentissage sont utilisées.</p>
Catégorie commune : Analyse	Catégorie : Enseignants et autres personnels d'éducation
<p>Norme 1 : Evaluation initiale. Une évaluation de l'éducation dans la situation d'urgence est menée en temps opportun sur une base holistique et participative.</p> <p>Norme 2 : Stratégie d'intervention. Un cadre d'action pour une intervention d'éducation est mis au point, comprenant une description claire et précise du problème et une stratégie d'action détaillée.</p> <p>Norme 3 : Suivi. Toutes les parties prenantes concernées suivent régulièrement les activités prévues au titre de l'intervention d'éducation et l'évolution des besoins d'éducation de la population sinistrée.</p> <p>Norme 4 : Evaluation. Une évaluation systématique et impartiale de l'intervention d'éducation est faite dans le but d'améliorer les pratiques et de renforcer la responsabilité</p>	<p>Norme 1 : Recrutement et sélection. Un nombre suffisant d'enseignants et d'autres personnels d'éducation dûment qualifiés sont recrutés dans un processus participatif et transparent et selon des critères de sélection qui prennent en compte la diversité et d'équité.</p> <p>Norme 2 : Conditions de travail. Les enseignants et les autres personnels d'éducation ont des conditions de travail clairement définies, respectent un code de conduite et perçoivent une rémunération convenable.</p> <p>Norme 3 : Appui et supervision. Des mécanismes de supervision et d'appui sont mis en place à l'attention des enseignants et des autres personnels d'éducation et utilisés de façon régulière.</p>
Catégorie : Accès et environnement d'apprentissage	Catégorie : Politique éducative et coordination
<p>Norme 1 : Egalité d'accès. Toutes les personnes ont accès à une éducation pertinente et de qualité.</p> <p>Norme 2 : Protection et bien-être. Les environnements d'apprentissage sont sans danger et contribuent à la protection et au bien-être mental et émotionnel des apprenants</p> <p>Norme 3 : Equipements. Les équipements éducatifs sont propices au bien-être physique des apprenants</p>	<p>Norme 1 : Formulation et mise en œuvre de politiques. Les autorités de l'éducation font de la liberté d'accès de tous à l'enseignement scolaire une priorité et elles mettent en œuvre des politiques souples visant à promouvoir une éducation intégratrice et de qualité compte tenu du contexte d'urgence.</p> <p>Norme 2 : Planification et mise en œuvre. Les activités d'éducation d'urgence tiennent compte des politiques et normes éducatives nationales et internationales, ainsi que des besoins d'apprentissage des populations sinistrées.</p> <p>Norme 3 : Coordination. Il existe un mécanisme transparent de coordination pour les activités d'éducation d'urgence y compris une mise en commun efficace des informations entre les parties prenantes.</p>

Les cadres juridiques qui sous-tendent les normes minimales

Espace pour vos notes

Document 1.2. Instruments juridiques définissant le droit à l'éducation

- **L'article 26 de la Déclaration Universelle des droits de l'homme de 1948** stipule que « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, du moins en ce qui concerne l'enseignement primaire et le cycle de base. L'enseignement primaire doit être obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être disponible pour tous ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert à tous en fonction du mérite ».
- **La Quatrième Convention de Genève de 1949 sur la protection des personnes civiles en temps de guerre**, en son article 24, stipule que « Les parties au conflit prendront les mesures nécessaires pour que les enfants de moins de quinze ans, devenus orphelins ou séparés de leur famille du fait de la guerre, ne soient pas livrés à eux-mêmes, et pour que [soit] facilitée, en toutes circonstances, [...] leur éducation ». En outre, l'article 50 stipule que « La puissance occupante facilitera, avec le concours des autorités nationales et locales, le bon fonctionnement de tous les établissements spécialisés dans les soins et l'éducation des enfants ».
- **La Convention relative au statut des réfugiés de 1951** (qui s'applique également au Protocole de 1967 relatif au statut des Réfugiés), dans son article 22, déclare que les réfugiés doivent recevoir « le même traitement... que les nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire », et « un traitement aussi favorable que possible, et en tout cas, pas inférieur à celui qui est accordé aux étrangers en général dans les mêmes circonstances, en ce qui concerne les catégories d'enseignement autres que l'enseignement primaire... »
- **Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966**, dans son article 13, déclare que « Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation [...] et qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit, l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ; l'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés, et notamment l'instauration progressive de la gratuité ; l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous de façon équitable, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ; l'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans la mesure du possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui n'ont pas terminé le cycle primaire. »
- **La Convention relative aux droits de l'enfant de 1989**
 - Article 28 : « Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et pour garantir 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 ».
 - Article 29 : « Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, en exploitant tout son potentiel ; b) inculquer à l'enfant le respect des droits de

l'homme et des libertés fondamentales, et les principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ; c) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays dont 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; e) inculquer à l'enfant le respect de son milieu naturel.

Aucune disposition du présent article ou de l'article 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés [au paragraphe ci-dessus] soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'Etat aura prescrites. »

- Article 2 : « Les Etats parties s'engagent à respecter les droits énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans discrimination aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou responsables légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation financière, de leur handicap, de leur naissance ou de toute autre situation ».
- Article 31 : « Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit de bénéficier de repos et de loisirs, de jouer et de se livrer à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique. Les Etats parties respecteront et favoriseront le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique et encouragent la mise en place à son intention de moyens appropriés pour organiser des activités de loisir, récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité ».

▪ **Autres accords internationaux pertinents**

- Le Cadre d'action de Dakar sur l'Education pour Tous engage tous les États à réaliser six objectifs d'ici l'an 2015 :
 1. Accès accru et amélioré aux soins et à l'éducation de la petite enfance ;
 2. Accès à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et poursuivi jusqu'à son terme ;
 3. Accès à des programmes appropriés d'apprentissage et de formation aux compétences de la vie courante ;
 4. Amélioration de 50 % des taux d'alphabétisation des adultes et un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente pour les adultes ;
 5. Elimination des disparités de genre dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et la réalisation de l'égalité dans ce domaine d'ici 2015 ;
 6. Amélioration sous tous ses aspects de la qualité de l'éducation et réalisation de résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne l'alphabétisation, le calcul et les compétences de la vie courante (UNESCO 2000 : 43).
- Les Objectifs du Millénaire pour le développement, dont deux portent sur l'éducation :
 2. Donner d'ici à 2015, à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ;

3. Eliminer les inégalités de genre dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement, pour 2015 au plus tard.

Document 1.3. La Charte humanitaire du Projet Sphère³

En adhérant à la Charte humanitaire et aux normes minimales, les agences humanitaires s'engagent, dans leur action en faveur des personnes affectées par une calamité ou par un conflit armé, à offrir des services correspondant à certains niveaux définis et à promouvoir le respect des principes humanitaires fondamentaux.

Au travers de la Charte humanitaire, les agences expriment leur engagement vis-à-vis de ces principes et marquent leur détermination à mettre en œuvre les normes minimales. Cet engagement repose sur la manière dont chaque agence comprend ses propres obligations éthiques. Il reflète par ailleurs les droits et les devoirs, consacrés par le droit international, envers lesquels les Etats et les autres parties ont des obligations établies.

La Charte humanitaire énonce les conditions les plus fondamentales qui doivent se trouver réunies pour qu'il soit possible de maintenir en vie les personnes affectées par une catastrophe ou par un conflit et de défendre leur dignité. Les normes minimales exposées ensuite visent, quant à elles, à quantifier ces exigences en termes de besoins qui sont ceux des personnes affectées dans les domaines suivants : eau, assainissement, nutrition, nourriture, abris et soins médicaux. A elles toutes, la Charte humanitaire et les normes minimales contribuent à la mise en place d'un cadre opérationnel au sein duquel peut s'exercer la reddition de comptes dans le domaine de l'action humanitaire.

1 Principes

Nous réaffirmons notre foi en l'impératif humanitaire et en sa primauté. C'est-à-dire que nous sommes convaincus que toutes les mesures possibles doivent être prises pour prévenir ou atténuer les souffrances humaines qu'engendrent conflits et calamités, et que les populations ainsi touchées sont en droit d'attendre protection et assistance.

C'est sur la base de cette conviction, reflétée dans le droit international humanitaire et basée sur le principe d'humanité, que nous offrons nos services en tant qu'agences humanitaires. Nous agissons conformément aux principes d'humanité et d'impartialité, ainsi qu'aux autres principes énoncés dans le *Code de conduite pour le Mouvement international de la Croix Rouge et du Croissant Rouge et pour les organisations non gouvernementales lors des opérations de secours en cas de catastrophe* (1994).

La Charte humanitaire affirme l'importance fondamentale des principes suivants :

1.1 Le droit de vivre dans la dignité

Ce principe est inscrit dans les normes juridiques concernant le droit à la vie, à un niveau de vie adéquat ainsi qu'à la protection contre les traitements ou les peines ayant un caractère cruel, inhumain ou dégradant. Nous estimons que le droit à la vie, pour tout individu, s'accompagne à la fois du droit à ce que des mesures soient prises pour préserver sa vie si elle est menacée et de l'obligation parallèle, pour les autres, de prendre de telles mesures. Cela signifie implicitement qu'il existe une obligation de ne pas refuser ou gêner la fourniture de l'assistance destinée à sauver des vies humaines. En outre, le droit international humanitaire contient des dispositions spécifiques en vue de la fourniture d'une assistance aux populations civiles durant les conflits, obligeant par là même les Etats et autres parties à

³ Extrait de la Charte humanitaire et des Normes minimales pour la réponse aux catastrophes du projet Sphère, Edition 2004.

accepter la prestation d'une assistance de caractère humanitaire et impartial lorsque la population civile est privée de biens essentiels.⁴

1.2 La distinction entre combattants et non-combattants

C'est la distinction qui sous-tend les Conventions de Genève de 1949 et leurs Protocoles additionnels de 1977. Il est de plus en plus fait entorse à ce principe fondamental, ainsi que le montre l'augmentation très marquée du nombre de victimes civiles dans les conflits de la seconde moitié du XX^e siècle. Le fait que les conflits internes soient souvent qualifiés de « guerres civiles » ne doit pas nous empêcher de faire la distinction nécessaire entre, d'une part, les combattants activement engagés dans les hostilités et, d'autre part, les civils et tous ceux qui, comme les belligérants malades, blessés ou prisonniers, n'y jouent aucun rôle direct. Les non-combattants sont des personnes protégées au sens du droit international humanitaire et ont droit à l'immunité contre les attaques.⁵

1.3 Le principe de non-refoulement

En vertu de ce principe, aucun réfugié ne peut être (r)envoyé dans un pays où sa vie ou sa liberté seraient menacées pour des raisons de race, de religion, de nationalité, d'appartenance à un groupe social particulier ou d'opinion politique, ainsi que lorsqu'il y a suffisamment de raisons de croire qu'il risquerait de subir des tortures.⁶

2 Les rôles et responsabilités

2.1 Nous reconnaissons que c'est tout d'abord grâce aux efforts qu'elles déploient elles-mêmes que les personnes affectées par une catastrophe ou par un conflit armé voient leurs besoins satisfaits ; nous reconnaissons aussi que c'est aux Etats qu'incombe, au premier chef, la tâche et la responsabilité de fournir une assistance lorsque la capacité de la population à faire face à la situation se trouve dépassée.

2.2 Le Droit international reconnaît que les personnes affectées sont en droit d'attendre protection et assistance. Il définit les obligations juridiques opposables aux Etats et aux belligérants : les uns et les autres sont tenus soit de fournir une telle assistance, soit de permettre qu'elle soit assurée, ainsi que d'empêcher et de s'interdire tout comportement allant à l'encontre des droits fondamentaux de la personne humaine. Ces droits et obligations font partie de la législation internationale des droits de l'homme, du droit international humanitaire et du droit des réfugiés (voir, ci-dessous, la liste des documents de référence).

⁴ Articles 3 et 5 de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* de 1948 ; les articles 6 et 7 du *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* de 1966 ; l'article 3 commun aux quatre *Conventions de Genève* de 1949 ; les articles 23, 55 et 59 de la *Quatrième Convention de Genève* ; les articles 69 à 71 du *Protocole additionnel I* de 1977 ; l'article 18 du *Protocole additionnel II* de 1977 ainsi que d'autres lois pertinentes du droit international humanitaire ; la *Convention contre la torture et toute autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants* de 1984 ; les articles 10, 11 et 12 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* de 1966 ; les articles 6, 37 et 24 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* de 1989 ; et d'autres dispositions du Droit international.

⁵ La distinction entre les combattants et les non-combattants constitue le principe de base du droit international humanitaire. Voir en particulier l'article 3 commun aux quatre *Conventions de Genève* de 1949 et l'article 48 du *Protocole additionnel I* de 1977. Voir également l'article 38 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* de 1989.

⁶ Article 33 de la *Convention relative au statut des réfugiés* de 1951 ; Article 3 de la *Convention contre la torture et autre peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants* de 1984 ; Article 22 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* de 1989.

2.3 Ce sont ces rôles et responsabilités majeurs qui définissent notre rôle en tant qu'agences humanitaires. La fonction que nous assumons dans le cadre des actions de secours humanitaire reflète une réalité, à savoir que ceux tenus, au premier chef, d'assumer la charge de l'assistance ne sont pas toujours capables, ou désireux, de le faire. Il s'agit parfois d'un problème de capacité. Il s'agit aussi parfois d'un non-respect délibéré des obligations fondamentales – juridiques et morales – qui engendre maintes souffrances humaines évitables.

2.4 Le fait que les belligérants respectent rarement les visées humanitaires des opérations de secours est la preuve que les efforts visant à prêter concours en situation de conflit risquent de rendre les civils plus vulnérables encore aux attaques ou, parfois, de conférer involontairement un avantage à un ou plusieurs des groupes en conflit. Nous sommes résolus à minimiser les effets néfastes de nos interventions pour autant que cela soit conforme aux obligations mentionnées plus haut. Les belligérants ont l'obligation de respecter le caractère humanitaire de nos interventions.

2.5 En ce qui concerne les principes énoncés ci-dessus, et sur un plan plus général, nous reconnaissons et appuyons les mandats de protection et d'assistance que le droit international confère au Comité International de la Croix Rouge et au Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.

3 Les normes minimales

Les normes minimales ci-après se basent sur l'expérience des agences humanitaires en matière d'assistance. Si la mise en œuvre de ces normes dépend de tout un ensemble de facteurs – dont beaucoup échappent à notre contrôle – nous nous engageons néanmoins à nous efforcer systématiquement de les respecter et nous acceptons de rendre compte de nos actions en conséquence. Nous invitons les autres acteurs humanitaires, y compris les Etats eux-mêmes, à faire de ces normes un étalon accepté par tous.

En adhérant aux normes énoncées dans les chapitres 1 à 5, nous nous engageons n'épargner aucun effort pour que les personnes affectées par une catastrophe aient, au moins, l'accès à l'essentiel (eau, assainissement, nourriture, nutrition, abris et soins médicaux) afin de satisfaire leur droit fondamental de vivre dans la dignité. A cette fin, nous continuerons à encourager les gouvernements et les autres parties à honorer leurs obligations découlant de la législation internationale des droits de l'homme, du droit international humanitaire et du droit des réfugiés.

Nous sommes prêts à rendre compte du respect de cet engagement et à mettre en place – au sein de nos agences, consortiums et fédérations respectifs – des systèmes de reddition de comptes. Nous reconnaissons que notre responsabilité fondamentale est celle que nous assumons vis-à-vis de ceux que nous nous efforçons d'aider.

Sources

Les instruments suivants ont éclairé la présente charte :

Déclaration universelle des droits de l'homme (1948).

Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966).

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966).

Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1969).

Les quatre Conventions de Genève (1949) et leurs deux Protocoles additionnels (1977).

Convention relative au statut des réfugiés de 1951 et le Protocole relatif au statut des réfugiés (1967).

Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants (1984).

Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide (1948).

Convention relative aux droits de l'enfant (1989).

Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979).

Convention relative au statut des personnes sans Etat (1960).

Principes directeurs relatif au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays (1998).

Document 1.4. Qu'est-ce que la programmation basée sur les droits de l'enfant ?⁷

La programmation basée sur les droits de l'enfant (PDE) est une version axée sur l'enfant des approches au développement basées sur les droits. La PDE applique de manière spécifique les approches basées sur les droits aux efforts de défense des droits des garçons et des filles de moins de 18 ans. Une telle approche se justifie par la reconnaissance du fait que les enfants ont des besoins et des vulnérabilités qui leur sont propres. En d'autres termes, les enfants ressemblent dans une certaine mesure aux adultes, mais ils sont également différents d'eux sur d'autres plans. C'est pour cette raison qu'il existe une convention internationale spéciale sur les droits humains de l'enfant et que les organisations de développement qui œuvrent auprès des enfants doivent appliquer une approche basée sur les droits adaptée à la situation spécifique des enfants.

Les principales composantes de la PDE s'inspirent toutes des principes généraux de la Convention sur les droits de l'enfant (CDE), ainsi que sur d'autres principes fondamentaux relatifs aux droits humains. La définition des trois mots contenus dans son nom permet de mieux cerner la PDE :

- *Enfant* : c'est-à-dire tout garçon ou fille de moins de dix huit ans, une période de l'enfance qui a une importance particulière en termes de droits humains (Déclaration universelle des droits de l'homme, art. 26b) et qui est considérée comme étant une période d'évolution des capacités et des vulnérabilités en comparaison avec celles des adultes.
- *Droits* : ils sont définis en tant que droits humains internationaux applicables aux enfants, et on les retrouve en premier lieu dans la CDE, mais également dans toutes les autres conventions relatives aux droits humains.
- *Programmation* : elle est définie comme la gestion d'un ensemble d'activités, notamment l'analyse, la planification, la mise en œuvre et le suivi, visant à la réalisation d'un but ou d'un objectif défini et nécessitant une bonne pratique en matière de développement.

La fusion de ces trois définitions permet d'arriver à une bonne définition générale de la PDE :

« La programmation basée sur les droits de l'enfant se réfère à l'utilisation des principes relatifs aux droits de l'enfant pour planifier, mettre en œuvre et suivre les programmes dont le but général est d'améliorer la situation des enfants afin que tous les garçons et filles puissent jouir pleinement de leurs droits et vivre dans des sociétés qui reconnaissent et respectent les droits de l'enfant. »

La programmation basée sur les droits de l'enfant regroupe, au sein d'un cadre de référence unique, des idées, des concepts et des expériences liés aux droits de l'enfant, au développement de l'enfant, à la réponse aux urgences et au travail de développement. Elle se base essentiellement sur les principes et les normes relatifs aux droits humains de l'enfant, mais s'inspire également fortement des bonnes pratiques dans de nombreux secteurs du travail avec les enfants, ainsi que des leçons apprises dans le domaine de l'assistance et du développement.

⁷ Le texte ci-dessous est extrait de "Child Rights Programming : How to apply Rights Based Approaches to Programming", Manuel de l'Alliance Save the Children. (2^{nde} édition revue et corrigée, 2005)

Principales composantes de la PDE

Voici quelques aspects de la PDE :

1. **Placement de l'enfant au centre** : l'accent est clairement mis sur l'enfant, ses droits et son rôle en tant qu'acteur social.
2. **Vue holistique de l'enfant** : prise en compte de tous les aspects d'un enfant lors des choix stratégiques et de la définition des priorités.
3. **Obligation de rendre compte** : insistance sur la responsabilité de ceux qui ont le devoir de promouvoir, de protéger et de faire respecter les droits de l'enfant, du principal responsable - l'Etat (par exemple à travers l'administration centrale et les autorités locales), au secteur privé, en passant par les médias, les professionnels des soins aux enfants et toutes autres personnes directement en contact avec les enfants.
4. **Soutien à ceux qui ont des devoirs** : prise en compte de la manière dont ceux qui ont des devoirs peuvent être aidés à remplir leurs obligations grâce à une assistance technique, une aide budgétaire et d'autres formes de partenariat.
5. **Plaidoyer** : importance du plaidoyer, de l'éducation publique et de la sensibilisation en tant qu'outils de programmation permettant de s'assurer que ceux qui ont des devoirs seront tenus de rendre des comptes.
6. **Participation** : encouragement d'une participation effective de l'enfant à la programmation (et au-delà), en fonction du développement de ses capacités.
7. **Non-discrimination** : engagement à inclure les enfants les plus marginalisés et à combattre toute discrimination basée sur le genre, la classe sociale, l'appartenance ethnique, le handicap ou les capacités, etc.
8. **Le meilleur intérêt de l'enfant** : prise en considération (avec l'enfant) de l'impact de tous les choix de programmes sur l'enfant.
9. **Survie et développement** : accent mis sur la survie immédiate de l'enfant ainsi que sur l'engagement à s'assurer du développement de son plein potentiel.
10. **L'enfant comme membre de la communauté** : comprendre la place qu'occupe l'enfant au sein de sa famille, de sa communauté et de sa société, et le rôle que doivent jouer les parents et autres personnes s'occupant de l'enfant pour défendre ses droits et aider à son développement.
11. **Causes fondamentales et questions générales** : accent mis sur les causes sous-jacentes ainsi que sur les violations immédiates.
12. **Partenariats** : création de partenariats et d'alliances pour la promotion, la protection et la réalisation des droits de l'enfant.
13. **Information et connaissances**. Facilitation de l'accès et compréhension des droits de l'enfant par l'enfant lui-même, par sa communauté et par les principales personnes qui ont des devoirs, y compris le gouvernement.

L'une des principales étapes vers un début de mise en œuvre de l'approche PDE est de comprendre les implications des principes généraux de la CDE de l'ONU. Par exemple, tous les efforts entrepris dans le cadre de la CDE doivent être basés sur une évaluation initiale du meilleur intérêt de l'enfant et sur la promotion de sa survie et de son développement. De même, toutes les décisions concernant l'enfant doivent toujours prendre en compte l'opinion de ce dernier et tâcher à tout prix d'éviter de négliger les groupes souvent exclus ou marginalisés.

Document 1.5. Implications du placement de l'enfant au centre des préoccupations⁸

Comprendre l'évolution des capacités de l'enfant

Les approches de programmation basées sur les droits sont enracinées dans les principes de participation, d'habilitation et d'inclusion. Ces concepts ont été conçus pour le monde des adultes et ont été adaptés par Save the Children dans le cadre de son approche de programmation basée sur les droits de l'enfant. Du point de vue de la participation, la différence entre adultes et enfants n'est pas que les adultes en sont capables et que les enfants ne le sont pas. Les enfants sont tous en mesure d'exprimer leur opinion sur un sujet les concernant. Cependant, il va de soi qu'ils n'ont pas tous la même capacité à donner une opinion ou à faire un choix réfléchi. Une approche de programmation basée sur les droits de l'enfant doit donc nécessairement prendre en compte l'évolution des capacités de l'enfant lorsqu'elle crée des opportunités de participation. Comprendre l'évolution des capacités de l'enfant comporte deux dimensions⁹:

- **la reconnaissance et le respect des compétences dont sont dotés les enfants pour faire des choix réfléchis et prendre des décisions en connaissance de cause.** Trop souvent, les adultes sous-estiment les capacités des enfants ou sont incapables d'apprécier leurs points de vues parce que ces derniers ne sont pas formulés de la même manière que l'auraient été ceux d'un adulte. En outre, l'âge n'est pas nécessairement un baromètre fiable pour juger des compétences de quelqu'un. D'autres facteurs, comme les attentes culturelles, l'expérience personnelle, le degré de soutien par les adultes, l'acceptation sociale, le degré de représentation connu par l'enfant et la personnalité et les forces propres de l'enfant, peuvent influencer sur ses capacités. Les études faites auprès des enfants démontrent régulièrement que les enfants ont davantage confiance en leurs propres capacités que les adultes qui les ont en charge¹⁰. De nombreux enfants affirment également avoir moins besoin de protection que ne le pensent leurs parents¹¹.
- **la reconnaissance du droit des enfants au respect de leurs 'capacités non encore épanouies'.** En d'autres termes, l'enfance est une période où ils ont droit à des protections supplémentaires, en raison notamment de leur jeunesse et de leur vulnérabilité. Une bonne partie de ces protections est de leur éviter de se trouver exposés à des situations pouvant leur causer du tort. Par exemple, avoir une trop haute opinion des capacités des enfants ou en faire une mauvaise appréciation peut s'avérer aussi dangereux que de les priver du droit de prendre part à des décisions qu'ils sont en mesure de prendre¹². Cependant, il est essentiel de reconnaître que les enfants eux-mêmes peuvent contribuer aux efforts déployés pour leur propre

⁸ Extrait de : « What's the difference? Implications of a child-focus in rights-based programming » – document de discussion - Mars 2005, écrit par Gerison Lansdown de Save the Children UK

⁹ Pour une discussion plus détaillée sur les capacités évolutives de l'enfant, voir Lansdown G, *The evolving capacities of the child*, UNICEF/Radda Barnen, Florence, 2005

¹⁰ Voir par exemple, *Children and young people's voices on their perceptions of the implementation of the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Dhaka, 2003 ; et Mayall B, *Negotiating childhoods*, ESRC Children 5-16 Research Briefing, 2000

¹¹ Voir par exemple, Alderson, P., 'Life and death : Agency and dependency in young children's health care', in *New Zealand Children's issues*, 2001, Vol. 5, No. 1, pp. 23-27; Punch, S., 'Negotiating autonomy : childhoods in rural Bolivia', in *Conceptualising child-adult relations*, Alanen, L. and B. Mayall (eds.), RoutledgeFalmer, Londres, 2001; et Marshall, K., *Children's Rights in the Balance - The Participation-Protection Debate*, The Stationery Office, Edinburgh, 1997.

¹² Voir par exemple Harper, C. et R. Marcus, *Child poverty in sub-Saharan Africa*, Save the Children, Londres, 2000 ; et Ghana National Commission on Children, *Ghana's children : Country report*, Commission nationale du Ghana sur les enfants, Accra, 1997

protection¹³. Il est également important de garder à l'esprit que la vulnérabilité des enfants découle dans une certaine mesure, non pas de leur incapacité, mais de leur faible pouvoir et de l'absence d'un statut leur permettant d'exercer leurs droits et de stopper les abus.

L'un des plus grands défis lancés par la Convention sur les droits de l'enfant est la nécessité de trouver le juste équilibre entre le droit des enfants à une protection adéquate et suffisante et leur droit de participer et d'avoir une responsabilité dans des décisions et actions qu'ils sont en mesure de prendre eux-mêmes. Il n'existe pas de formule simple pour déterminer où se situent ces compétences, mais les facteurs suivants peuvent être pris en compte dans ce sens :

- De nombreuses recherches ont démontré qu'un grand nombre de stratégies de protection de l'enfance conçues par des adultes ont échoué parce qu'elles n'ont pas permis aux enfants de contribuer à la réalisation de leur propre bien-être¹⁴.
- L'on dispose de données de plus en plus nombreuses qui montrent que les enfants sont capables de se représenter eux-mêmes et d'utiliser leurs propres ressources et forces pour élaborer des stratégies visant leur propre protection. En outre, les capacités de développement des enfants peuvent être renforcées lorsque l'on reconnaît et que l'on encourage leur participation.
- Une protection excessive peut accroître la vulnérabilité des enfants en les privant des informations et de l'expérience dont ils ont besoin pour faire des choix réfléchis dans leur vie.
- Les mesures protectrices qui rendent les enfants dépendants du soutien des adultes les privent de ressources lorsque la protection des adultes cesse.¹⁵
- L'ampleur de nombreuses crises nationales sape les fondements des réseaux familiaux et communautaires qui préservaient le bien-être et le développement des enfants. Dans un tel contexte, se fait sentir la nécessité accrue d'exploiter les forces potentielles des enfants pour exploiter au maximum leurs capacités de survie et de développement.

Session 2 : Le fondement des normes minimales de l'INEE : l'éducation basée sur les droits

Objectifs de la session :

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De décrire le lien entre les valeurs et les droits et la manière dont ceux-ci se reflètent dans tous les aspects des normes minimales.
- D'utiliser les normes minimales pour élaborer des réponses d'éducation qui correspondent à une approche basée sur les droits.

¹³ Lansdown G, The evolving capacities of the child, UNICEF/Radda Barnen, Florence, 2005

¹⁴ Boyden, J. and G. Mann, 'Children's risk, resilience and coping in extreme situation', *Background paper to the consultation on Children in Adversity*, Refugee Studies Centre, Oxford, 9-12 septembre 2000.

¹⁵ Myers, W. and J. Boyden, *Strengthening children in situations of adversity*, Refugee Studies Centre, Oxford, 2001.



Activité 2.1 : Remue-méninges sur les droits et les valeurs

Recherchez au sein de votre groupe des idées sur les valeurs revêtant une importance particulière dans la société dans laquelle vous travaillez et notez ces idées sur le tableau.

Espace pour vos notes :

Lien entre les droits et les valeurs

Espace pour vos notes

Activité 2.2 : Le fondement des normes minimales de l'INEE : une approche basée sur les droits

Lisez le scénario qui a été assigné à votre groupe. Puis, au sein de votre groupe, discutez-en et répondez aux questions. Un membre du groupe sera désigné pour noter sur le tableau toutes les solutions proposées ainsi que les normes et indicateurs que vous pourriez utiliser pour mettre en œuvre ces solutions.

Scénario A : Implication des parents

Dans de nombreux pays, les associations de parents d'élèves et d'enseignants (APE) sont souvent jugées inefficaces. Les parents décident très souvent de ne pas s'impliquer dans les APE, parce qu'ils estiment que les enseignants et le directeur usent de leur autorité pour pousser les parents à faire du travail supplémentaire. Les parents n'ont pas leur mot à dire sur le fonctionnement de l'école ou sur la philosophie à la base de l'enseignement, et leur opinion n'est généralement pas sollicitée sur les questions d'éducation. En conséquence, les APE représentent en général moins de 5% de la communauté parentale.

Sélectionnez l'un des trois problèmes suivants pour votre analyse. Inscrivez le problème au tableau.

Problèmes possibles

1. Les parents pensent que c'est l'école qui est responsable de l'éducation de leurs enfants.
2. Le système scolaire ne prend pas en compte ce que disent les parents.
3. Les parents ne se sentent pas les bienvenus dans la salle de classe. Les enfants sont punis pour des choses que font leurs parents ; par exemple, lorsque les enfants arrivent en retard à l'école parce qu'ils doivent d'abord s'acquitter de tâches domestiques, ils sont punis pour leur retard.

<i>Solutions possibles (inspirées d'une approche basée sur les droits) au problème choisi</i>	<i>Normes et indicateurs que vous pourriez utiliser pour mettre en œuvre ces solutions</i>

Scénario B : Incorporation des enfants de la rue/enfants talibés

Du fait des crises chroniques et une situation précaire de vie, un grand nombre d'enfants sont amenés à vivre dans la rue ou à mendier (surtout les garçons). Bien qu'il existe des écoles informelles qui éduquent ces enfants, il n'y a pas de programmes spéciaux d'apprentissage qui permettent à ces enfants d'intégrer le système formel. Les projets qui essaient d'améliorer leurs conditions d'étude ne sont disponibles que dans certaines zones. Ces enfants sont aussi parfois mobiles, allant d'une ville à l'autre. Certains d'entre eux ont été traumatisés et brutalisés. Les parents qui partent en l'exode laissent des fois leurs enfants à la charge d'une personne qui promet les éduquer, mais qui les exploite pour leur propre intérêt. A cause du manque de programme d'apprentissage spécifique, les études de ces enfants ne sont pas valorisées.

Sélectionnez l'un des trois problèmes suivants pour votre analyse. Inscrivez le problème au tableau.

Problèmes possibles

1. Méfiance des acteurs éducatifs envers les enfants de la rue/les enfants talibés.
2. Politiques éducatives non adaptées aux besoins des enfants de la rue/enfants talibés.
3. Les enseignants ne peuvent pas satisfaire les besoins de tous les groupes d'enfants.

<i>Solutions possibles (inspirées d'une approche basée sur les droits) au problème choisi</i>	<i>Normes et indicateurs que vous pourriez utiliser pour mettre en œuvre ces solutions</i>

Scénario C : Gestion de la classe

Dans de nombreux pays, les enseignants utilisent le châtime^{nt} corporel comme technique de gestion de la classe. Ils ont recours non seulement au bâton, mais également à d'autres types de châtime^{nt}s corporels, dont beaucoup sont en fait des formes d'abus envers les enfants. Une approche basée sur les droits et qui respecte la dignité aussi bien des enseignants que des enfants ne peut pas fonctionner si l'on utilise les châtime^{nt}s corporels. L'interdiction du châtime^{nt} corporel est souvent perçue comme difficilement réalisable dans la mesure où beaucoup de membres de la communauté sont habitués à ce système (et l'ont eux-mêmes subi) et aussi parce que les enseignants ont très peu d'alternatives.

Sélectionnez l'un des trois problèmes suivants pour votre analyse. Inscrivez le problème au tableau.

Problèmes possibles

1. Acceptation par la société du châtime^{nt} corporel à l'école comme pratique acceptable.
2. Les politiques ne sont pas appliquées.
3. Les enseignants ne sont pas suffisamment formés aux techniques alternatives de gestion de la classe et ne comprennent pas que le châtime^{nt} corporel est inefficace.

<i>Solutions possibles (inspirées d'une approche basée sur les droits) au problème choisi</i>	<i>Normes et indicateurs que vous pourriez utiliser pour mettre en œuvre ces solutions</i>

Scénario D : Utilisation des données éducatives

Dans de nombreux pays en situation de crise, le taux d'abandon ou de non fréquentation de l'école est très élevé. La collecte de données sur les inscriptions et la fréquentation est très complexe et cache des réalités en ce qui concerne certaines disparités. De nombreux directeurs d'école ne disposent pas de données précises sur la fréquentation, l'abandon ou les enfants qui ont quitté l'école. Par conséquent, il est difficile d'analyser la cause du non respect du droit de l'enfant à l'éducation ou la situation spécifique de certaines populations d'enfants qui les empêche de fréquenter l'école. Lorsque vous répondrez aux questions ci-dessous, gardez à l'esprit les valeurs inhérentes à la collecte et à l'analyse des données ainsi que les valeurs que des réponses appropriées aux données recueillies pourraient véhiculer.

Sélectionnez l'un des trois problèmes suivants pour votre analyse. Inscrivez le problème au tableau.

Problèmes possibles

1. La scolarisation n'a pas de valeur pour certaines couches de la population.
2. Les administrateurs des écoles n'ont ni le temps ni les ressources pour analyser les données éducatives sur l'abandon ou la non fréquentation.
3. Les enseignants ne savent pas pourquoi on leur demande ces informations et ne pensent donc pas qu'il est important de collecter des données exactes ou d'avoir des données sur les enfants qui ne sont plus dans le système.

<i>Solutions possibles (inspirées d'une approche basée sur les droits) au problème choisi</i>	<i>Normes et indicateurs que vous pourriez utiliser pour mettre en œuvre ces solutions</i>

Session 3 : Revue des normes et indicateurs

Objectifs de la session:

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De mieux connaître les normes et les indicateurs existants.
- D'identifier les liens existant entre les cinq catégories de normes minimales de l'INEE.
- D'établir des liens entre le secteur de l'éducation et d'autres secteurs pertinents (par exemple santé, eau, assainissement, planification de site) quand vous préparez une intervention.

Activité 3.1 : Revue des normes et des indicateurs par catégorie

Etudiez chaque norme et chaque groupe d'indicateurs correspondant dans la catégorie qui vous a été assignée. Proposez ensuite une stratégie ou activité spécifique permettant de réaliser plus d'un des indicateurs de la norme. Faites-en de même pour chaque norme de la catégorie qui vous a été assignée.

Chaque membre du groupe devra remplir le tableau figurant dans la catégorie qui vous a été assignée, car vous aurez besoin de ce tableau pour une autre activité au cours de cette session.

Notez que le tableau du cahier du participant ne fournit que les versions abrégées des indicateurs. Par conséquent, assurez-vous de lire la version complète des indicateurs et des notes d'orientations pour remplir le tableau. Les notes d'orientation en particulier peuvent s'avérer très utiles si vous éprouvez des difficultés à interpréter les indicateurs.

Lors de l'élaboration de votre stratégie ou de vos activités, essayez également de déterminer si le soutien d'autres secteurs (tels que l'eau et l'assainissement, la santé ou la gestion des sites) sera nécessaire. Si tel est le cas, notez-le dans la colonne D du tableau.

Groupe 1 : Accès et environnement d'apprentissage

A Norme	B Indicateurs abrégés	C Stratégies/activités permettant de réaliser les indicateurs pour atteindre la norme	D Liens avec les autres secteurs (ex. planification du site, santé, etc.)	E Liens/impact sur les autres catégories de normes minimales de l'INEE
Norme 1 : Accès équitable	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'accès n'est pas refusé 2. L'absence de documents ne constitue pas un obstacle pour l'inscription 3. Des opportunités formelles et non formelles sont offertes 4. La communauté s'implique pour s'assurer que le droit à l'éducation pour tous est respecté 5. Des ressources suffisantes sont disponibles pour garantir la continuité et la qualité 6. Les élèves ont la possibilité d'intégrer ou de réintégrer le système formel dès que possible 7. Le programme d'enseignement est reconnu par les autorités 			
Norme 2 : Protection et bien-être	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les écoles sont situées à proximité 2. Les itinéraires d'accès sont sûrs et sécurisés 3. L'environnement d'apprentissage ne présente aucun danger 4. Il y a une formation pour promouvoir la sécurité et la protection. 5. Des aptitudes de soutien psychosocial sont enseignées aux enseignants et autres personnels 6. La communauté est impliquée dans la sécurisation de l'environnement d'apprentissage 7. Les besoins nutritionnels et alimentaires à court terme des élèves sont satisfaits 			

<p>Norme 3 : Equipements</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La structure et le site d'apprentissage sont accessibles à tous 2. L'environnement d'apprentissage est clairement délimité 3. La structure physique du site d'apprentissage est adaptée 4. Les conditions d'aménagement des classes et des emplacements pour s'asseoir favorisent les approches centrées sur l'apprenant 5. Les communautés participent à la construction et à l'entretien 6. La santé et l'hygiène de base sont privilégiées 7. Des installations sanitaires appropriées sont prévues 8. Des quantités suffisantes d'eau sont disponibles 			
----------------------------------	--	--	--	--

Groupe 2 : Enseignement et apprentissage

A <i>Norme</i>	B <i>Indicateurs abrégés</i>	C <i>Stratégies/activités permettant de réaliser les indicateurs pour atteindre la norme</i>	D <i>Liens avec les autres secteurs (ex. planification du site, santé, etc.)</i>	E <i>Liens/impact sur les autres catégories de normes minimales de l'INEE</i>
Norme 1 : Programmes scolaires	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programmes scolaires appropriés 2. Participation active des parties prenantes à l'élaboration et à l'adaptation des programmes scolaires 3. Les programmes scolaires prennent en compte les nombreuses opportunités formelles et non formelles 4. Les programmes scolaires prennent en compte les besoins psychosociaux des enseignants et des élèves 5. L'enseignement est assuré dans la ou les langues des enseignants et des apprenants 6. Les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement répondent aux besoins présents des élèves 7. Les programmes scolaires et les supports pédagogiques sont sensibles au genre 8. Il existe suffisamment de supports pédagogiques 			
Norme 2 : Formation	<ol style="list-style-type: none"> 1. La formation correspond à des besoins prioritaires 2. La formation est reconnue et approuvée par les autorités d'éducation compétentes 3. La formation est assurée par des formateurs qualifiés 4. La formation et le suivi favorisent les méthodes participatives 5. Le contenu de la formation est régulièrement évalué 6. La formation donne aux enseignants des compétences en leadership 			

Norme 3 : Enseignement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les élèves s'investissent de manière active 2. Des méthodes participatives sont utilisées 3. Les enseignants démontrent qu'ils ont compris le contenu des leçons et les techniques d'enseignement acquises pendant leur formation. 4. L'enseignement répond aux besoins de tous les apprenants 5. Les parents et les responsables de la communauté acceptent le contenu de l'apprentissage et les méthodes d'enseignement 			
Norme 4 : Evaluation des connaissances	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mise en place d'un contrôle continu et de méthodes d'évaluation 2. Validation des acquis des apprenants 3. Les méthodes de contrôle et d'évaluation sont équitables 			

Groupe 3 : Enseignants et autres personnels d'éducation

A <i>Norme</i>	B <i>Indicateurs abrégés</i>	C <i>Stratégies/activités permettant de réaliser les indicateurs pour atteindre la norme</i>	D <i>Liens avec les autres secteurs (ex. planification du site, santé, etc.)</i>	E <i>Liens/impact sur les autres catégories de normes minimales de l'INEE</i>
Norme 1 : Recrutement et sélection	<ol style="list-style-type: none"> 1. Des descriptions de postes claires et précises sont élaborées 2. Des directives de recrutement claires existent 3. Les enseignants sont choisis par un comité de sélection 4. Un nombre suffisant d'enseignants est recruté 			
Norme 2 : Conditions de travail	<ol style="list-style-type: none"> 1. La rémunération et les conditions de travail sont spécifiées dans un contrat 2. Coordination des efforts pour élaborer et appliquer des barèmes de rémunération justes et viables 3. Elaboration d'un code de conduite sur le mode participatif 4. Signature et respect du code de conduite 			
Norme 3 : Appui et supervision	<ol style="list-style-type: none"> 1. Des mécanismes de supervision réguliers sont en place 2. Evaluation des performances du personnel 3. Prise en charge et soutien psychosocial fourni aux enseignants 			

--	--	--	--	--

Groupe 4 : Politique éducative et coordination

A <i>Norme</i>	B <i>Indicateurs abrégés</i>	C <i>Stratégies/activités permettant de réaliser les indicateurs pour atteindre la norme</i>	D <i>Liens avec les autres secteurs (ex. planification du site, santé, etc.)</i>	E <i>Liens/impact sur les autres catégories de normes minimales de l'INEE</i>
Norme 1 : Formulation et mise en oeuvre des politiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les lois et les politiques en matière d'éducation garantissent le droit à l'éducation 2. Les lois, les règlements et les politiques offrent une protection contre la discrimination 3. L'éducation n'est pas interdite pour cause de manque de ressources 4. Les écoles de réfugiés sont autorisées à utiliser les programmes scolaires du pays ou de la région d'origine 5. La mise en place d'installations d'éducation d'urgence par des acteurs non gouvernementaux est autorisée 6. Les lois, règlements et politiques sont diffusés 7. L'EMIS est mis au point pour analyser les besoins éducatifs 8. Les politiques éducatives nationales s'appuient sur des cadres juridiques et budgétaires 			
Norme 2 : Planification et mise en œuvre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les programmes d'enseignement des organismes d'assistance et de développement reflètent les cadres juridiques et les politiques 2. Les programmes d'urgence sont en accord avec le développement à long terme du secteur de l'éducation 3. Les autorités d'éducation entre autres élaborent des plans locaux et nationaux d'éducation d'urgence 4. L'ensemble des parties prenantes œuvre conjointement à un plan d'intervention d'éducation. 5. Les ressources sont mises à disposition pour une planification, une mise en œuvre et un suivi efficaces 6. La planification et la mise en œuvre des activités d'enseignement sont intégrées à celles des autres secteurs 			

Norme 3 : Coordination	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les autorités éducatives instituent un comité de coordination inter-agences 2. Le comité inter-agences organise et coordonne les activités d'éducation 3. Des structures coordonnées de financement appuient les activités des partenaires de l'éducation 4. Tous les acteurs du secteur de l'éducation s'engagent à travailler au sein d'un cadre de coordination 5. Les communautés sinistrées participent à la prise de décisions 6. Il existe un mécanisme transparent et actif de mise en commun d'informations 			
---------------------------	--	--	--	--

Activité 3.2 : Identification des liens entre les catégories de normes minimales de l'INEE

Instructions :

Au sein de vos groupes, procédez comme suit pour identifier les liens entre les catégories de normes minimales de l'INEE :

1. La personne qui était à l'origine dans le groupe 1 (Accès et environnement d'apprentissage) doit décrire l'une des stratégies proposées par son groupe ainsi que les indicateurs auxquels celle-ci répond.
2. Puis les représentants des groupes 2, 3 et 4 doivent décrire l'impact potentiel de cette stratégie sur leur catégorie. Cela ne devra pas prendre plus de 5 minutes par catégorie.
3. Indiquez les liens et impacts que vous avez identifiés dans la colonne E du tableau ci-dessus.
4. Répétez cette procédure pour chacune des autres catégories (Groupes 2, 3 et 4).
5. Votre groupe doit être en mesure de fournir un exemple de la manière dont une stratégie ou activité suggérée pour une catégorie donnée a un impact sur une ou plusieurs autres catégories.

Session 4 : Travailler avec les communautés et les autorités de l'éducation

Objectifs de la session:

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De mieux comprendre les stratégies de communication permettant une participation et une coordination efficaces.
- De comprendre la complexité des questions liées à la participation et à la coordination et d'utiliser les normes, indicateurs et notes d'orientation appropriés afin d'obtenir de meilleurs résultats.

Activité 4.1 : Jeux de rôles

Instructions vous concernant :

- Vous prendrez part soit à la réunion communautaire soit à la réunion avec les autorités de l'éducation.
- Lisez le scénario correspondant à la réunion à laquelle vous assisterez.
- Lisez par ailleurs les indications sur votre rôle qui vous seront fournies par l'animateur de la session. Ces indications décrivent un point de vue donné, mais vous pouvez aussi vous inspirer de votre propre expérience pour les étoffer. Au cours de la réunion, vous devez défendre une position conformément au rôle que vous jouez.
- **Ne montrez pas** votre feuille, mais présentez vous en disant qui vous êtes.
- Vous disposez de cinq minutes pour étudier et enrichir votre personnage et pour lire le scénario de votre réunion. Vous devez ensuite passer cinq minutes au sein de votre groupe pour préparer la réunion (par exemple, pour décider comment vous allez vous organiser, etc.)

Instructions concernant la réunion :

- Si vous ne participez pas à la réunion, votre rôle sera de suivre attentivement les discussions et d'analyser la manière dont les participants ont travaillé ensemble et ont écouté les différents points de vue et questions soulevés.
- Une fois la réunion terminée, vous devrez faire vos commentaires sur son déroulement.

Scénario 1 : Réunion avec les autorités éducatives

Un programme d'éducation dans une zone de regroupement de réfugiés du pays voisin fonctionne depuis trois ans. Les agences des Nations Unies et l'ONG responsable de ces programmes ont demandé à rencontrer les autorités de l'éducation du pays afin de discuter de l'efficacité du programme d'éducation des réfugiés et des moyens pouvant permettre d'améliorer la coordination. Les discussions avec le Ministère de l'éducation, qui reproche à l'ONU et aux ONG d'avoir pris le contrôle de l'éducation, n'ont pas été faciles. De plus, les autorités nationales n'ont pas suffisamment de ressources pour contribuer à l'éducation des réfugiés. Bien qu'en surface les instruments et déclarations internationaux de défense des droits humains soient respectés, il y a encore de nombreux problèmes à résoudre. Certains enfants appartenant à des groupes linguistiques minoritaires sont en fait exclus de l'école, alors que les réfugiés sont victimes d'un ressentiment croissant de la part de la communauté locale.

Scénario 2 : Rencontre communautaire

Les agences des Nations unies et l'ONG responsable des programmes d'éducation ont convoqué cette réunion communautaire pour évaluer l'efficacité des programmes éducatifs et pour connaître l'opinion de la communauté. Ce programme d'éducation fonctionne depuis trois ans, mais l'enseignement secondaire n'existe pas. Selon les chiffres officiels, le taux brut de scolarisation (TBS) à l'école primaire est de 80%. En raison du nombre élevé d'enfants trop âgés dans les écoles primaires, le taux net de scolarisation (TNS) qui concerne les enfants qui sont dans une classe correspondant à leur l'âge, est nettement inférieur. Il n'existe pas de chiffre précis, mais il semblerait que le TNS se rapproche de 50%. Le taux de fréquentation est généralement satisfaisant, bien qu'il enregistre une baisse juste avant les examens. Ce taux est encore plus faible les jours de distribution de nourriture. Le taux d'abandon de l'école est élevé chez les filles du CM1 et du CM2, mais il est reconnu qu'il est difficile d'y remédier du fait mariages précoces et des tâches domestiques.

Questions de réflexion individuelle

Sur la base du jeu de rôles auquel vous avez assisté, répondez aux deux questions suivantes :

1. Examinez les normes, les indicateurs et les notes d'orientation relatifs à la participation communautaire et à la politique éducative et à la coordination. Lesquels sont pertinents pour ce type de réunion ?
2. De quelle manière utiliseriez-vous ces normes, indicateurs et notes d'orientation afin de rendre ce type de réunion plus efficace ?

Sessions 5 & 6 : Simulation : Urgence au Kassambra

Objectifs de la session:

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De comprendre la nécessité d'une évaluation approfondie et d'une analyse des résultats de l'évaluation initiale pour élaborer des programmes éducatifs appropriés et efficaces.
- De comprendre que l'utilisation des normes et des indicateurs empêchera ou réduira les problèmes futurs.
- D'analyser la situation de manière à être en mesure de formuler une stratégie de réaction efficace.

Activité 5.1 : Evaluation initiale des besoins en matière d'éducation des personnes déplacées et réfugiées au Kassambra

Au cours de la prochaine session, vous allez prendre part à une activité d'évaluation initiale. Lisez la note de contexte ci-dessous ainsi que les instructions individuelles concernant votre rôle, qui vous seront remises par l'animateur de la session.

Après la simulation, une séance plénière aura lieu durant laquelle les résultats clés de l'évaluation initiale seront partagés. Soyez prêts !

Note de contexte : Réponse en matière d'éducation pour les personnes déplacées et les réfugiés borouviens au Kassambra

Suite à une sécheresse, une crise alimentaire s'installe au Kassambra. Les animaux meurent et les feux de brousse ravagent les pâturages et les habitations. Les populations se déplacent à cause de ces dégâts et du manque de nourriture, et s'installent en grand nombre autour des grandes villes, en plein air, chez des connaissances ou dans les écoles. Selon les premiers rapports, 250.000 personnes déplacées sont enregistrées dans cinq capitales régionales, mais plus sont attendues.

Comme dans la plupart des cas de ce genre, 70% des personnes déplacées sont des femmes et des enfants. Les hommes, ayant déjà l'habitude de partir en exode à la recherche de travail, s'exilent. La majorité de la population est âgée de moins de 25 ans. D'après les registres d'inscription, il semblerait que 45% de la population soit âgée de 5 à 17 ans. D'après les premiers rapports, il y aurait des milliers d'enfants séparés ou abandonnés et la recherche de leurs familles n'aurait pas encore commencé.

La majorité des personnes déplacées sont analphabètes (75%) et ne sont pas habituées à vivre en ville. Ces familles accordent la priorité à l'éducation des garçons ; les filles arrêtent généralement l'école au CE2 et les mariages précoces sont la norme. Environ 20% des personnes déplacées savent un peu lire et écrire puisqu'ils ont effectué quelques années d'école primaire, pourtant le programme d'études ne leur a pas permis d'acquérir les compétences pour faire face à la situation environnementale, alimentaire, et nutritionnelle qui est habituellement précaire.

Personne ne sait quand la crise prendra fin, mais toutes les populations déplacées expriment le désir de retourner chez elles. La plupart des agences pensent qu'elles resteront au moins un ou deux ans.

En même temps, les populations civiles sont devenues la cible d'un nouveau cycle de conflit dans la guerre civile qui déchire la Borouvie. Deux cent mille personnes ont fui le pays pour se réfugier au Kassambra voisin. Le Kassambra est un pays pauvre avec un passé de conflit armé entre les forces gouvernementales et les milices donc le gouvernement craint que l'instabilité de son voisin ne gagne la société kassambraise. Devant la pression internationale, le gouvernement a accepté de laisser entrer les réfugiés, mais tout en les maintenant dans des camps de réfugiés et hors des principales villes.

Des camps de réfugiés sont en train d'être établis à moins de 200 Km de la frontière et à 1.500 Km de la capitale Kassambraville. C'est une zone isolée et sauvage, avec peu de routes et d'infrastructures et la population locale est extrêmement pauvre. Celle-ci est constituée d'une demi douzaine de villages éparpillés le long de la frontière et qui comptent en tout 15.000 habitants. En plus, des mines ont été placées dans cette zone lors des combats du conflit armé passé, et quelques incidents se sont déjà produits blessant plusieurs personnes.

Les réfugiés borouviens sont essentiellement de la même origine ethnique. Ils parlent la même langue, qui est une langue reconnue au Kassambra, mais qui n'est pas reconnue en Borouvie. Malheureusement, la langue nationale (utilisée comme langue d'enseignement dans les écoles) est différente en Borouvie et au Kassambra.

Parmi les réfugiés, 70% des réfugiés sont des femmes et des enfants, et la majorité de la population est âgée de moins de 25 ans. D'après les registres d'inscription, il semblerait que 33% de la population soit âgée de 5 à 17 ans. D'après les premiers rapports, il y aurait aussi des milliers d'enfants séparés et la recherche de leurs familles n'aurait pas encore commencé.

Les réfugiés borouvien ont une situation éducative légèrement mieux que celle des kassambrais déplacés. La majorité des réfugiés sont aussi analphabètes (55%) et ils sont issus d'un milieu rural et très traditionnel. Ces familles accordent aussi la priorité à l'éducation des garçons plus que des filles qui arrêtent l'école pour faire du commerce. Environ 40% des réfugiés savent un peu lire et écrire puisqu'ils ont effectué quelques années d'école primaire ; cependant, un groupe de réfugiés d'origine urbaine ont un niveau d'instruction élevé (environ 15%). Il s'agit surtout de personnes ayant étudié à l'université et qui ont fui à cause de persécutions politiques. La guerre se poursuit et rien ne permet de savoir combien de temps les réfugiés vont rester, mais la plupart des agences pensent qu'ils resteront au moins un ou deux ans.

Espace pour vos notes

Activité 6.1 : Planification/conception du programme d'éducation au Kassambra

Instructions : Sur la base des résultats de votre évaluation initiale et de votre analyse, votre groupe est chargé de concevoir un projet de programme d'éducation pour les réfugiés boroviens et les personnes déplacées au Kassambra. Votre plan doit répondre aux questions suivantes :

1. Quelles activités et programmes éducatifs recommandez-vous et pourquoi ?

2. Quels normes et indicateurs sont concernés par ces programmes et activités et comment intègrent-ils les questions transversales telles que le genre, le VIH/SIDA, les personnes handicapées, la nutrition, l'environnement ?

3. De quelles autres informations avez-vous besoin pour concevoir votre programme d'éducation ou planifier vos stratégies de réponse ?

4. Quelles mesures comptez-vous prendre pour la mise en œuvre d'une activité ou d'un programme que vous recommandez, mais qui n'est pas explicitement défini comme étant une priorité par la communauté ?

5. Quelles mesures comptez-vous prendre pour vous assurer que votre plan « réponde de manière progressive aux besoins éducatifs » des Kassambrais déplacés et des réfugiés boroviens ?

Ecrivez les points clés de votre plan sur un tableau de conférence

Présentation des plans d'éducation

Espace pour vos notes

Session 7 : Suivi et contrôle des programmes d'éducation dans les situations d'urgence et de crise chronique

Objectifs de la session:

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De comprendre et d'appliquer les normes et indicateurs correspondant le mieux à un contexte particulier.
- De comprendre la nécessité d'avoir de multiples indicateurs et notes d'orientation dans le contexte de la mise en œuvre d'un projet.
- De comprendre comment les indicateurs peuvent être appliqués avec intelligence aux activités de suivi.
- De démontrer comment le fait de viser à atteindre des normes minimales peut créer un programme plus efficace.

Activité 7.1 : Elaboration d'un plan de suivi

Pour cette activité, votre aide a été sollicitée pour l'élaboration d'un plan de suivi pour le plan d'éducation pour les kassambrais déplacés et les réfugiés borouviens au Kassambra que vous avez conçu lors de la session précédente. Choisissez comme prioritaire l'un des indicateurs que vous avez identifiés au cours de l'activité précédente. Puis, au sein de votre groupe, définissez des activités de suivi pour l'indicateur prioritaire que vous avez choisi. Le plan de suivi doit avoir un calendrier réaliste et montrer de manière claire comment le suivi va s'effectuer. Le tableau ci-dessous vous aidera à élaborer vos activités de suivi.

Indicateur prioritaire (et norme associée) : _____

Format du plan de suivi

Activités de suivi	Calendrier	Hypothèses faites*	Risques potentiels	Parties prenantes principales, y compris des parties prenantes extérieures au secteur de l'éducation **

*Pour que le suivi puisse avoir lieu

**Qui devront être impliquées (par exemple, ingénieurs en eau et assainissement, police)

Session 8 : Evaluation des programmes d'éducation

Objectifs de la session:

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- D'utiliser les normes minimales pour évaluer de manière holistique les programmes d'éducation.
- De comprendre que l'utilisation des normes minimales de l'INEE peut aider à éviter ou à minimiser les problèmes dans le futur.
- D'être conscient que sans une application intégrale des normes et indicateurs, les décisions en matière de politiques peuvent être destructrices ou, au moins, beaucoup moins efficaces que prévu.
- De comprendre que grâce à une évaluation périodique, les programmes peuvent être plus pertinents et appropriés, même s'ils sont en place depuis un certain temps.

Activité 8.1 : Evaluation des programmes d'éducation au Kassambra

Le programme d'éducation pour les personnes déplacées et les réfugiés borouviens existe au Kassambra depuis deux ans maintenant. Au cours de cette activité, vous allez donc évaluer certains éléments des programmes qui ont été établis.

Lisez le scénario qui a été assigné à votre groupe et répondez aux questions qui suivent afin d'obtenir les résultats de votre évaluation. Inscrivez-les sur le tableau de conférence. Votre groupe doit également désigner un porte-parole qui fera une courte synthèse de 5 minutes sur les résultats de l'évaluation de votre groupe au principal bailleur de fonds qui sera là dans 30 minutes.

Groupe d'évaluation 1 : Accès des filles à l'éducation

Les personnes déplacées sont restées dans les camps autour des grandes villes et les réfugiés sont au Kassambra depuis maintenant deux ans. Les partenaires à l'éducation ont investi des ressources et des efforts considérables dans la scolarisation des élèves (particulièrement des filles) ; l'année dernière, le taux d'inscription brut des filles a atteint 75%. Les ONG ont organisé différentes rencontres de sensibilisation avec les parents dans les communautés afin d'encourager la scolarisation et la présence des filles dans les écoles. Selon la tradition, il n'est pas culturellement acceptable que les filles aillent à l'école, mais en dépit d'une certaine résistance, les statistiques sur l'éducation indiquent une hausse du taux de scolarisation des filles et, plus impressionnant encore, une augmentation du nombre de filles qui sont inscrites en CM1, classe à laquelle elles quittent en général l'école.

Des groupes de devoirs ont été spécialement créés pour les filles des cours élémentaire et moyen afin de leur donner l'opportunité de travailler à l'école, puisque les tâches ménagères réduisent le temps qu'elles peuvent consacrer à l'étude à la maison. Durant les dernières vacances de l'année scolaire, des cours intensifs réservés aux filles du cours moyen ont également été organisés pour aider ces dernières à préparer leurs examens.

Les enseignants ont été sensibilisés sur la discrimination envers les filles. Dans les zones où la discrimination envers les filles est généralement forte, il existe des classes pour filles uniquement. Les filles semblent bien réussir (surtout après les cours de vacances) et plus d'une cinquantaine de filles parmi les réfugiés (contre dix l'année dernière) et une centaine de filles parmi les personnes déplacées (contre vingt l'année dernière) s'apprêtent à passer l'examen marquant la fin du primaire.

Bien que les filles du cours moyen aient de bons résultats, les autres aspects du programme d'éducation et de la communauté présentent malheureusement des lacunes. Le taux d'abandon chez les garçons âgés de plus de 12 ans est à la hausse et pire encore, le taux de scolarisation des garçons et des petites filles est à la baisse. On note également une montée étonnante du taux de harcèlement des filles, aussi bien à l'école qu'au sein de la communauté, ce qui constitue un fait nouveau par rapport à la vie qu'elles ont connue avant la crise. En conséquence, les parents expriment de plus en plus leur inquiétude quant à la sécurité de leurs filles sur le chemin de l'école. Le nombre d'enseignants est également en baisse, bien que cette baisse soit seulement légèrement plus importante que les années précédentes. C'est là un phénomène étrange car les enseignants ne peuvent pas obtenir un autre emploi aussi facilement. Au sein des deux communautés, les chefs religieux se font entendre de plus en plus, affirmant que les filles deviennent « trop fières » et ont un comportement qui ne sied pas à des femmes de leur culture.

Questions sur l'accès des filles à l'éducation

1. Avez-vous des préoccupations quant au programme d'éducation pour les réfugiés borouviens et les kassambrais déplacés ? Si oui, lesquelles ?
2. Quels sont les résultats de votre évaluation par rapport à l'initiative d'éducation des filles au Kassambra ?
3. Quels normes et indicateurs sont les plus pertinents pour évaluer la situation et faire face à ces problèmes ?
4. Quels sont les ajustements qui doivent éventuellement être apportés aux programmes d'éducation pour résoudre ces problèmes et progresser vers la réalisation des normes minimales ?

Groupe d'évaluation 2 : La situation des apprenants

Beaucoup d'efforts ont été fournis pour permettre aux enfants d'accéder à l'école, mais en raison de priorités jugées plus urgentes, l'adaptation des programmes d'étude pour les rendre plus pertinente à la situation de crise reçoit très peu d'attention. La situation sanitaire et nutritionnelle des enfants se dégrade progressivement à cause des mauvaises pratiques à cet égard compte tenu de la concentration des populations dans les camps. En allant à l'école à dos de cheval, plusieurs enfants dans les camps des réfugiés borouviens ont été blessés par les mines antivéhiculaires (différent des mines antipersonnelles qui peuvent exploser sous le poids d'un seul être humain). Ayant peur, certains parents empêchent leurs enfants de la fréquenter.

Certains enfants abandonnés ou séparés de leurs parents ont été incorporés à l'école, mais ils sont souvent perturbés et inattentifs ce qui les pousse à être des fois trop agressifs avec les autres élèves. Les parents se plaignent aussi des conflits entre les enfants borouviens et les enfants dans les communautés d'accueil autour des camps de réfugiés, et entre les enfants déplacés et les enfants résidents des villes.

Certains adolescents inscrits au primaire abandonnent l'école, sans aucune raison apparente. Ces élèves étaient en apparence aussi bons que les autres. Selon des informations non confirmées d'enseignants et de membres de la communauté qui leur ont parlé, ces élèves ne s'intéressaient tout simplement pas à l'école. Il ne semble pas qu'il s'agisse de mauvaise volonté de leur part, car nombre d'entre eux suivent des programmes de formation communautaire, tels que des cours de sensibilisation sur l'environnement, sur la résolution de conflit, etc. ; et aussi étonnant que cela puisse paraître, ils n'abandonnent pas ces formations spéciales pour chercher du travail.

Certains parents borouviens et kassambrais retirent leurs enfants de l'école disant que ceux qu'ils apprennent ne les permettra pas de vivre correctement une fois retournés chez eux. D'autres parents, qui accordent une grande importance à l'éducation, s'inscrivent aux cours d'alphabétisation, mais ils abandonnent après quelques mois car les sujets traités dans les cours ne sont pas directement utiles compte tenu de leur situation.

Quelques ONGs appuient des interventions restreintes pour apprendre aux enfants et aux parents à mieux prévenir les maladies les plus fréquentes et contrôler les épidémies, améliorer l'environnement, améliorer l'état nutritionnel des enfants sur la base des aliments disponibles, et de résoudre les problèmes quotidiens qui peuvent se poser. Avec l'aide des communautés et d'autres secteurs, ils ont pu élaborer des supports éducatifs adaptés à ces thèmes. Les ONG chargée de ses initiatives font le plaidoyer pour faire augmenter la part du budget consacrée à ces matières pratiques qui soutiennent aussi les objectifs d'autres secteurs, mais elle n'a pas encore réussi à obtenir des fonds supplémentaires.

.Les enseignants refusent parfois de consacrer du temps dans l'emploi de temps scolaire pour ces matières car ils elles ne sont pas l'objet d'examens de fin de cours.

Questions de discussion : La situation des apprenants

1. Avez-vous des préoccupations quant aux programmes d'éducation pour les réfugiés borouviens et les kassambrais déplacés ? Si oui, lesquelles ?
2. Quels sont les résultats de votre évaluation concernant les initiatives d'éducation à l'intention des apprenants borouviens et des apprenants déplacés au Kassambra ?
3. Quels normes et indicateurs sont les plus pertinents pour évaluer la situation et faire face à ces problèmes ?
4. Quels sont les ajustements qui doivent éventuellement être apportés aux programmes d'éducation pour résoudre ces problèmes et progresser vers la réalisation des normes minimales ?

Groupe d'évaluation 3 : Enseignants

Très peu d'enseignants se trouvaient parmi les populations qui ont fui la Borouvie. Les enseignants (pour la plupart des hommes) venant des communautés kassambraise déplacées ont préféré partir à l'exode pour chercher du travail plus rentable. Des enseignants ont donc été recrutés au sein des communautés et ont d'abord suivi un programme de formation d'un mois. La communauté internationale a exercé une forte pression pour maintenir la parité des sexes entre les enseignants. Certaines personnes (surtout des femmes) ont donc été recrutées comme enseignants alors qu'ils n'avaient pas terminé leurs études primaires. Cela signifie que le programme de formation des enseignants a mis l'accent sur les questions liées au contenu.

L'ONG responsable de l'éducation des réfugiés s'est mise en contact avec le gouvernement du pays d'origine et a pu obtenir un petit nombre de manuels scolaires. Les élèves doivent les partager et ne peuvent pas les ramener chez eux pour faire leurs devoirs car ils sont utilisés par plusieurs classes. Comme l'enseignement se fait dans une langue internationale, de nombreux enseignants éprouvent des difficultés à enseigner dans cette langue et peu d'élèves la comprennent suffisamment bien pour pouvoir apprendre.

L'ONU et l'ONG engagés à appuyer l'éducation pour les enfants en situation de crise ont préconisé l'usage d'une méthode interactive et participative et l'abolition des châtiments corporels. Les écoles sont surchargées et les classes engorgées (elles contiennent parfois jusqu'à 100 enfants) de sorte qu'il est impossible d'enseigner de manière participative. Les enseignants passent souvent la plupart de leur temps à essayer de maintenir la discipline. Bien que l'usage du bâton soit interdit, d'autres formes de châtimement corporel sont librement appliquées, notamment le travail forcé dans les champs du maître et la position agenouillée, bras levés, sur les pierres de la cour de l'école. Beaucoup de membres de la communauté disent qu'ils envoient leurs enfants à l'école pour qu'ils y apprennent la discipline. Ils ne sont pas d'accord avec l'interdiction des châtiments corporels.

Jusqu'alors, la communauté est restée à l'écart de la gestion des écoles et les enseignants se sentent aujourd'hui impuissants face à certains membres de la communauté qui pensent savoir ce qu'il faut aux élèves. Il y a eu récemment des confrontations entre enseignants et parents.

Les mesures incitatives pour les enseignants sont peu élevées, ce qui en pousse beaucoup à chercher des emplois plus attrayants dès qu'ils ont terminé leur formation et acquis de l'expérience. En raison du taux élevé de renouvellement du personnel enseignant, la formation des enseignants est passée d'un mois à une semaine d'introduction.

Les enseignants créent leurs propres tests et ils évaluent les connaissances des élèves périodiquement (c'est-à-dire chaque semaine, chaque mois et à la fin de chaque trimestre). Par conséquent, leur enseignement est focalisé sur les tests pour s'assurer que les élèves obtiennent de bons résultats. Les compositions traditionnelles de fin d'année sont élaborées par les ONG en charge d'éducation pour les enfants en situation de crise conjointement avec les autorités de l'éducation. Le taux de réussite à ces compositions est très bas par rapport aux tests propres à l'école. Très peu d'élèves se sont présentés à l'examen national qui a été difficile à organiser ; le taux de réussite a été de 10%.

Questions pour discussion : Enseignants

1. Avez-vous des préoccupations quant aux programmes d'éducation pour les réfugiés borouviens et les déplacés kassambrais ? Si oui, lesquelles ?
2. Quels sont les résultats de votre évaluation concernant les initiatives à l'intention des enseignants réfugiés et des enseignants des enfants déplacés au Kassambra?
3. Quels normes et indicateurs sont les plus pertinents pour faire face à ces problèmes ?
4. Quels sont les ajustements qui doivent éventuellement être apportés au programme d'éducation pour résoudre ces problèmes et progresser vers la réalisation des normes minimales ?

Session 9 : Préparation aux catastrophes

Objectifs de la session :

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De comprendre la terminologie courante de la gestion des catastrophes.
- D'expliquer ce que signifie la préparation aux catastrophes.
- D'identifier les mesures de préparation aux catastrophes qui peuvent permettre de réduire la vulnérabilité du secteur de l'éducation face aux catastrophes éventuelles.
- De comprendre comment les normes minimales de l'INEE peuvent être utilisées pour mieux se préparer aux catastrophes.

Concepts-clés de la préparation aux catastrophes

Espace pour vos notes

Document 9.1 : Note de contexte sur la préparation aux catastrophes du projet Sphère ¹⁶

Qu'est-ce qu'une catastrophe ?

Les praticiens à travers le monde donnent différentes définitions de ce qui représente une catastrophe. En voici quelques-unes.

UNDMTP (Programme des Nations unies pour la formation à la gestion de Catastrophes)

"Grave perturbation du fonctionnement d'une société causant d'importantes pertes humaines, matérielles ou environnementales que la société affectée ne peut surmonter avec ses ressources propres. Les catastrophes sont souvent classées en fonction de leur mode d'occurrence (brusque ou progressif) ou de leur origine (naturelle ou causée par l'homme)."

Fédération internationale du mouvement de la Croix Rouge et du Croissant Rouge

"Les catastrophes englobent plusieurs notions : la vulnérabilité, les capacités, les risques, les dangers. La plupart des définitions reconnues du terme « catastrophe » convergent vers la notion de capacité à gérer la situation. Par exemple : des situations graves qui créent un risque de pertes humaines ou de dégradation sévère du niveau de santé et des conditions de vie des personnes, et qui ont le potentiel de dépasser la capacité de gestion habituelle de l'individu, de la famille, de la communauté et des mécanismes de soutien de l'Etat."

Glossaire international multilingue agréé des termes relatifs à la gestion des catastrophes (1992), IDNDR

"Événement qui dépasse les capacités locales et qui nécessite une demande d'aide externe à l'échelle nationale ou internationale (*définition donnée dans EM-DAT*) ; un événement soudain et imprévu qui cause des dégâts importants et des souffrances humaines. Bien qu'étant souvent d'origine naturelle, une catastrophe peut être causée par les hommes. Les guerres et les désordres civils qui détruisent le pays et forcent les gens à se déplacer sont considérés comme des causes de catastrophe. Il y a d'autres causes possibles : l'écroulement d'un immeuble, un blizzard, la sécheresse, une épidémie, un tremblement de terre, une explosion, un incendie, une inondation, des substances dangereuses ou un accident de transport (comme une fuite de produit chimique), une tornade, un accident nucléaire, un ouragan ou une éruption volcanique."

SNPMAD Nicaragua (Système national pour la prévention, l'atténuation des effets et la gestion des catastrophes)

« Une catastrophe se produit lorsqu'une famille, une communauté ou une société ne peut résister et/ou gérer les dégâts, les pertes et la perturbation de ses conditions de vie. Elle est causée par un événement dangereux d'origine naturelle ou anthropomorphe ».

OFDA (Bureau d'aide aux catastrophes à l'étranger, Gouvernement des Etats Unis)

« Perturbation survenue au niveau des personnes, des ressources matérielles ou de l'environnement, causée par des phénomènes naturels ou une activité humaine, et qui dépasse les capacités de réaction locale de la communauté touchée ».

Qu'est-ce qui cause une catastrophe ?

Les catastrophes sont une combinaison d'un certain nombre de facteurs : la vulnérabilité, les capacités, les risques, les dangers. La plupart des définitions agréées contiennent :

¹⁶ Ce document est extrait des matériels de formation du projet Sphère.

- au moins un de ces facteurs ;
- la capacité à faire face à la situation ;
- la vulnérabilité.

Le PNUD souligne que ce sont les pauvres et les personnes vulnérables qui souffrent le plus des catastrophes et qui subissent la plus grande partie des pertes résultant des catastrophes.

Situations d'urgence complexes

Lorsque certains risques naturels et/ou technologiques sont combinés à des facteurs sociaux, économiques et politiques, il peut en découler des situations complexes. Les situations d'urgence complexes posent généralement les défis suivants aux travailleurs humanitaires :

- migration forcée ;
- conflit violent ;
- niveaux de vulnérabilité élevés ;
- faible capacité locale à faire face.

La situation peut également empirer si les travailleurs humanitaires n'arrivent pas à atteindre les populations touchées.

Concepts de base

Qu'est-ce qu'un danger ?

Un danger :

est d'un événement ou d'un phénomène pouvant avoir des effets négatifs sur la vie humaine, sur les biens et sur les activités au point de risquer de provoquer une catastrophe.

- il peut être d'origine essentiellement naturelle ou humaine ;
- il peut causer des dégâts physiques et des pertes économiques ou menacer directement ou indirectement les vies humaines et le bien-être.

Les dangers d'origine humaine sont des conditions découlant de processus technologiques, d'une interaction de l'homme avec l'environnement ou de relations au sein et entre les communautés. Par exemple :

- un déversement accidentel de substances dangereuses ;
- un accident radioactif ;
- une guerre ;
- la contamination de l'environnement.

Les dangers naturels sont essentiellement le fait de conditions ou de processus biologiques, géologiques, sismiques, hydrologiques ou météorologiques. Par exemple :

- Des tremblements de terre ;
- Des coulées de boue ;
- Des inondations ;
- Des éruptions volcaniques ;
- La sécheresse.

Le danger en soi ne constitue pas une catastrophe. Par exemple, une sécheresse ne constitue pas toujours une catastrophe. En outre, il devient de plus en plus difficile de considérer un danger comme étant purement « naturel ». Par exemple, la déforestation et l'effet de serre accélèrent les changements de tendances climatiques qui peuvent se manifester ultérieurement sous forme de dangers d'origine « naturelle ».

Qu'est-ce que la vulnérabilité de l'homme ?

La vulnérabilité de l'homme représente le taux de probabilité de dégâts ou de perturbation au niveau de l'individu, de la communauté, du sous-groupe, de la structure, du service ou de la zone géographique dû à l'impact d'un danger de catastrophe donné. Plusieurs facteurs sont déterminants dans l'évaluation de la vulnérabilité :

- physiques ;
- économiques ;
- sociaux ;
- politiques ;
- techniques ;
- idéologiques ;
- culturels ;
- écologiques ;
- institutionnels ;
- organisationnels.

De nombreuses études ont démontré que bien que les événements naturels aient le même potentiel destructif quelle que soit la race et la classe économique et sociale, *ce sont les personnes démunies qui en souffrent le plus*. En effet, ces dernières sont généralement :

- les plus vulnérables ;
- les moins bien équipées ;
- les moins protégées ;
- les plus exposées aux dangers potentiels.

Souvent, ces personnes vivent dans des conditions et des endroits hautement vulnérables, par exemple sur les berges d'un fleuve, sur des sites d'enfouissement de déchets ou sur des pans de montagne instables. Leur bien-être physique est donc souvent menacé avant qu'un désastre ne se produise. Leurs ressources, y compris celles liées à la santé, peuvent être limitées au point qu'un événement qui aurait eu peu ou pas d'effet sur des populations aisées, peut s'avérer catastrophique pour les populations vivant dans la pauvreté. La plupart des catastrophes sont des problèmes de développement non résolus.

Qu'est-ce qu'un risque ?

Un risque est généralement défini comme l'impact prévu d'un phénomène particulier. Il combine :

- la probabilité que la catastrophe ait lieu ;
- les effets négatifs pouvant résulter d'une telle catastrophe.

L'impact potentiel d'un événement (ou d'un danger) sur les êtres humains dépend de leur degré d'exposition (ou de vulnérabilité) face aux effets de ce danger ainsi que de leur capacité à faire face à la situation.

Par conséquent, la définition d'une catastrophe ne se limite pas au danger ou à la vulnérabilité. Pour déterminer le risque, vous devez prendre en compte *à la fois* :

- le danger ou l'événement qui se produit ;
- la vulnérabilité des victimes potentielles.

L'élimination ou au moins la réduction d'un risque constitue la principale priorité de la préparation aux catastrophes. Bien qu'un danger soit difficile à prévoir et à prévenir, *il est possible de prévoir, et parfois de se préparer à la vulnérabilité humaine*. L'aide humanitaire présente généralement une opportunité importante pour les initiatives de réduction des risques.

Comment certains facteurs déterminent le risque

Les risques augmentent en fonction :

- de l'impact possible du danger ;
- du degré de vulnérabilité des populations affectées.

Le risque baisse si les populations affectées ont une capacité plus importante à faire face. Cependant, la notion de catastrophe est relative et ce qui semblerait être une situation « négligeable » et facile à contrôler par certains ne l'est peut-être pas pour d'autres. Tout dépend de la capacité des populations à faire face à la situation. Le critère le plus important ne concerne pas le nombre de victimes ou l'ampleur de la destruction, mais la capacité à faire face à la situation.

Qu'est-ce que la préparation aux catastrophes ?

Le projet Sphère définit l'état de préparation aux catastrophes comme découlant d'un certain nombre d'activités et de ressources engagées par les praticiens et par les communautés dans l'espoir :

- d'empêcher et d'atténuer l'effet des catastrophes ;
- de mieux répondre aux catastrophes lorsqu'elles se produisent.

Définition proposée par le « Module de préparation aux catastrophes » de l'UNDMTP :

“L'état de préparation aux catastrophes permet de réduire les effets négatifs d'un danger grâce à des mesures de précaution, de réhabilitation et de retour à la normale efficaces visant à assurer une organisation et une assistance opportunes, appropriées et efficaces à la suite d'une catastrophe.”

Définition tirée de “Reducing Risk” (Von Kotze and Holloway 1996, IFRC)

“Mesures prises afin de préparer et de renforcer la capacité d'une société à prévoir et à prendre des mesures de précaution en prévision d'une menace imminente, et à répondre et à faire face aux effets d'une catastrophe en organisant et en facilitant à temps et de manière efficace secours, aide et assistance post-crise.”

Définition de l'UNICEF

“L'état de préparation aux catastrophes ne se limite pas uniquement à l'élaboration d'un plan fixe, mais constitue un processus de planification. Être préparé signifie “être constamment prêt”. Le manuel Sphère privilégie et rend possible la participation, qui est une composante utile de cette définition.

Exemples d'activités de préparation à une catastrophe

- Prévision et prise de mesures de précaution à l'approche d'une menace imminente et quand une alerte précoce est possible.
- Elaboration et évaluation permanente de systèmes d'alerte liés aux systèmes de prévision.
- Conception de plans d'évacuation ou d'autres mesures à prendre au cours de la période d'alerte devant une catastrophe afin de réduire les pertes éventuelles en vies humaines et les dégâts matériels.
- Education et formation des autorités et des populations menacées.
- Formation des équipes d'intervention.

- Etablissement de politiques, de normes, de mesures organisationnelles et de plans opérationnels à appliquer à la suite d'une catastrophe.

Que signifient la prévention et l'atténuation des effets ?

La prévention nécessite l'élimination du risque, alors que l'atténuation des effets consiste à réduire le risque. Une bonne stratégie de prévention et d'atténuation des effets des catastrophes "exploite au mieux les capacités des populations et s'attaque aux causes de vulnérabilité". Bien que les solutions technologiques soient cruciales pour éliminer ou réduire les risques, comme le micro-zonage dans les zones sismiques et les systèmes d'alerte avancée près des volcans, les solutions basées sur l'apport humain sont tout aussi importantes. L'analyse des capacités et des vulnérabilités humaines ou ACV, est un élément crucial de la planification des activités de prévention et d'atténuation des catastrophes.

La distinction entre l'atténuation des effets et la prévention peut s'avérer confuse selon la perception que l'on a de ces termes. Dans ce module, l'atténuation des effets est considérée comme un processus à court terme ou comme un ensemble d'activités axées sur la réduction, plutôt que sur l'élimination, de la probabilité de l'impact éventuel d'un danger. L'état de préparation aux urgences ou à une réponse est étroitement lié à l'atténuation des effets, dans le sens où il implique la mise en place de capacités effectives pour une réaction rapide et efficace à une catastrophe.

La prévention implique une action et un investissement à plus long terme (financier, matériel et sociétal). Elle vise à éliminer à la fois le danger (par exemple par la construction de digues contre les inondations) et la vulnérabilité (par exemple réduire la vulnérabilité des populations à des inondations en les déplaçant vers des habitations plus sûres et plus convenables, loin des zones menacées par les inondations). La prévention demande un développement humain approprié et équitable, qui puisse être réalisé par le biais de modifications sociales fondamentales sur les plans physique, culturel, sociopolitique et des comportements.

Les activités de prévention et d'atténuation des effets doivent être précédées des étapes suivantes :

- identification et cartographie des dangers ;
- analyse des risques ;
- Evaluations initiales des capacités et des vulnérabilités.

Pour que les principes de la Charte humanitaire soient respectés, ces activités doivent être menées de manière à impliquer activement les populations menacées et pouvant souffrir de la catastrophe.

Atténuation des effets : Comment réduire les risques?

L'atténuation des effets nécessite une approche sur deux fronts :

- réduction des dangers ;
- réduction de la vulnérabilité.

Des mesures pratiques, telles que la construction de digues, l'amélioration du drainage, le renforcement des flancs de coteau et l'élimination des foyers de maladies, contribuent à la réduction des dangers. Les activités telles que le déplacement des populations vivant sur les berges d'un fleuve, l'amélioration de la santé et de la nutrition et les programmes de

vaccination, peuvent contribuer à la réduction de la vulnérabilité. Toute activité qui aide les populations à prendre conscience des risques qu'elles courent constitue une initiative de renforcement des capacités qui réduit la vulnérabilité.

Exemples d'activités d'atténuation des effets de catastrophe

- Le but est de réduire la probabilité ou l'impact de catastrophes futures en adoptant certaines pratiques :
- Analyse participative des risques et des dangers.
- Solutions technologiques telles que les systèmes de détection des séismes et des éruptions volcaniques pour une alerte et une prédiction précoces.
- Une cartographie et une analyse géologiques et topographiques pour détecter les dangers potentiels, comme les coulées de boue par exemple.
- Renforcement des capacités dans les communautés, par exemple par une éducation publique sur la nutrition.
- Mesures concrètes de réduction de la vulnérabilité, telles que le transfert loin de zones à haut risque et vers des habitations sûres et convenables, dans des conditions décidées d'un commun accord.
- Construction d'habitations capables de résister aux dangers, telles que des bâtiments résistant aux ouragans ou aux tremblements de terre.

Préparation aux urgences ou aux réponses

L'état de préparation aux urgences représente le niveau de préparation pour réagir lorsqu'un risque devient catastrophe. Certaines organisations utilisent le terme « état de préparation aux catastrophes » pour faire référence à l'état de préparation aux urgences ou à une réaction.

Le projet Sphère fait la distinction suivante :

Préparation aux situations d'urgence	Préparation aux catastrophes
Toutes les actions entreprises pour que les personnes et les organisations soient prêtes à réagir et à répondre à une catastrophe.	Comprend non seulement les actions liées à l'état de préparation à réagir, mais également à : <ul style="list-style-type: none"> ▪ prévenir ▪ réduire ▪ atténuer les effets.

Les activités suivantes sont souvent associées à l'état de préparation et à la réaction aux situations d'urgence :

- Evaluation des dangers, de la vulnérabilité et des risques ;
- mise en place de systèmes d'alerte précoce ;
- planification de la réponse aux catastrophes ;
- systèmes de gestion de l'information ;
- envoi à l'avance de produits nécessaires à l'aide, en s'assurant par exemple que les stocks de nourriture et de matériel seront sur place ;
- cartographie des pires scénarios ;
- mise en place de mécanismes de coordination ;
- développement de structures organisationnelles identifiant de manière claire les rôles et responsabilités des acteurs humanitaires ;
- planification d'urgence basée sur les principes et les normes du manuel Sphère ;
- mesures/accords d'intervention entre les acteurs.

Quels sont les différents types de catastrophes ?

Rapport mondial sur les catastrophes de 2004 - Fédération internationale du mouvement de la Croix rouge et du Croissant rouge.

Nombre de catastrophes hydrométéorologiques signalées entre 1994 et 2004*

1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
187	209	177	206	246	275	395	364	382	308

*Fait uniquement référence à ceux causés par la nature ; ne comprend pas les désastres technologiques, les guerres, les famines liées aux conflits, les maladies ou les épidémies.

Catastrophes les plus mortelles entre 1994 et 2003

Danger	Nombre total de victimes	Nombre total de personnes touchées
Sécheresse/famine	275.540	799.985.000
Tempêtes	59.152	309.354.000
Inondations	92.288	1.420.587.000
Tremblements de terre	94.900	38.452.000
Accidents de transport	68.366	41.000

En moyenne 258 millions de personnes sont affectées par des catastrophes naturelles et technologiques chaque année. 90% vivent en Asie, contre 2% à peine dans les pays hautement développés.

Selon le projet Ploughshares (www.ploughshares.ca), « en 2004, il y avait 32 conflits armés dans 26 pays autour du monde. Parmi ceux-ci, plus de cinq conflits sur six ont eu lieu en Afrique ou en Asie, avec plus d'un quart des pays africains et près d'un cinquième des pays asiatiques étant affectés par une ou plusieurs guerres. » La probabilité d'un conflit armé augmente au plus le pays se trouve en bas de l'échelle de développement. Ceci est illustré ainsi :

	Catégorie de développement humain*		
	Haut	Moyen	Bas
% de pays affectés par un conflit armé, 1995-2004	5.5%	29.1%	47.2%

* Selon l'Indice de Développement Humain (IDH) des nations unies qui a pour but de mesurer trois aspects du développement humain : « une vie longue et en bonne santé, telle que mesurée par l'espérance de vie à la naissance ; le savoir, tel que mesuré par le taux d'alphabétisation des adultes et le ratio brut de scolarisation dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur ; ainsi qu'un niveau de vie décent, tel que mesuré par le PNB par habitant » (PNUD, Rapport sur le Développement Humain).

Il est difficile de quantifier le nombre de personnes affectées par les conflits à travers le monde mais le nombre de personnes tuées est sûrement beaucoup plus élevé que lors de sécheresse ou autre catastrophe naturelle. Par exemple, dans le conflit en République démocratique du Congo, le projet Ploughshares rapporte que depuis le début du conflit en 1990 « Environ 350.000 personnes ont été tuées directement à cause de violence. Au total, environ 4 million de personnes sont mortes en conséquence du conflit, la majorité de malnutrition ou de maladie ». De même en Ouganda, on estime qu'« au moins 500.000 personnes ont été tuées au cours du conflit » (depuis 1987).

Activité 9.1 : Préparation à une catastrophe

Sur la base du danger affecté à votre groupe, répondez aux questions suivantes :

1. Quels sont les effets habituels de ce danger sur le système éducatif ?
2. Faites une activité de remue-méninges sur toutes les activités liées à l'éducation pour une préparation à la catastrophe. (Pensez à prendre en compte les activités de prévention, d'atténuation des effets et/ou de préparation à une urgence).
3. Quels sont les normes minimales et les indicateurs utiles à ces activités ?

Session 10 : Politique de l'éducation et coordination en situations de début de reconstruction

Objectifs de la session :

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De vous rendre compte que les décisions stratégiques sont prises à tous les niveaux.
- De comprendre que les indicateurs de politique et de coordination doivent faire partie de la planification pour que la reconstruction soit une transition en douceur.
- De comprendre que le groupe des parties prenantes peut être plus grand en début de reconstruction que lors des autres étapes d'une situation d'urgence.
- De mieux comprendre que la communication dans les deux sens est nécessaire pour une participation et une coordination plus efficaces.
- De comprendre la complexité des questions et d'utiliser les normes, indicateurs et notes d'orientation pertinents pour s'y attaquer.

Activité 10.1 : Questions liées à la politique de l'éducation et à la coordination

Lisez l'étude de cas « Enfin la sécurité et la paix ! », puis, discutez des questions suivantes en groupe. Au cours de votre lecture, essayez d'identifier les points problématiques ainsi que les indicateurs qui auraient pu contribuer à éviter ces derniers.

Enfin la sécurité et la paix !

Après cinq ans, la crise alimentaire s'est finalement atténuée. Les pluies abondantes depuis quelques années ont permis des bonnes récoltes, et les projets mis en marche appuient les populations déplacées à reprendre les activités productrices dans leurs zones d'origine. Les pâturages pour les animaux ne sont pas encore stabilisés donc les enfants des éleveurs seront toujours obligés de se déplacer d'une zone à l'autre pendant l'année scolaire.

A cause des ressources importantes mises à disposition pour atténuer la crise, les ministères chargés de l'éducation disposent de peu de ressources financières et humaines pour réhabiliter et rééquiper les écoles abandonnées pendant la crise.

En même temps, des accords de paix ont enfin été signés en Borouvie ; cette instabilité a causé le déplacement de plus de 500.000 personnes, dont plus de 200.000 ont cherché refuge dans le Kassambra voisin, alors que 300.000 personnes au moins ont été aussi déplacées à l'intérieur du pays. Les habitants de Borouvie se réjouissent de la reconstruction prochaine, mais ils hésitent de retourner chez eux sans avoir des perspectives sûres pour l'éducation de leurs enfants.

La population rurale de Kassambra touchée par la crise qui vient principalement de deux ethnies minoritaires n'est pas fortement représentée dans le gouvernement. Beaucoup d'hommes étant parti à l'exode en Borouvie pour faire du commerce très profitable pendant la guerre retournent chez eux au Kassambra. Ils expriment leur mécontentement sur la faible offre éducative pour leurs enfants. Certains pensent que le conflit en Borouvie a été en partie favorisé par les inégalités historiques observées dans l'accès à l'éducation.

Le gouvernement a déclaré qu'il soutenait les objectifs de l'Education pour tous et qu'il voulait que l'éducation soit accessible dans toutes les régions du pays, mais il n'a pas précisé quels montants seraient investis dans ces régions jusque là mal desservies. Le gouvernement exprime aussi le souhait de prévenir les crises dans l'avenir en intégrant des thèmes relatifs dans le programme d'étude, mais il affirme aussi que l'alimentation des populations restera la priorité la plus importante. Malgré l'histoire des poches de crises chroniques (alimentaire, inondations, insécurité, etc.) aucune stratégie n'a été articulée pour assurer le droit des enfants touchés à accéder à l'éducation. Le soutien apporté par la communauté internationale, y compris par les ONG, sera nécessaire pour améliorer l'accès à l'éducation au cours des premières phases post-crise.

Les ONG qui ont appuyé l'apprentissage des thèmes de la vie quotidienne par les enfants et les parents se retirent progressivement des grandes villes. Ils gardent une présence au Kassambra, mais les zones d'intervention ne sont pas toujours les mêmes que les lieux d'origine des populations déplacées qu'ils appuyaient. Certaines autorités éducatives estiment également que les nouvelles méthodes et les nouvelles matières prônées par les ONG prennent trop de temps pour permettre aux enseignants de satisfaire aux exigences des programmes scolaires. Le fait que les ONG aient introduit de nouvelles matières dans les écoles pendant la crise sans qu'il soit consulté a été mal accepté par le gouvernement.

Les réfugiés kassambrais ont commencé à rentrer au pays, mais certains sont réticents puisqu'ils ont appris que l'intégration des enfants réfugiés a été, dans certains cas, refusée à cause de la non validation du programme d'étude des réfugiés par le gouvernement borouvien. En même temps, les kassambrais déplacés commencent à s'installer dans la zone occupée par les réfugiés pour profiter des investissements faits dans la zone. Avec l'arrivée de cette nouvelle population dans la zone, les incidents causés par l'explosion des mines antivéhiculaires recommencent à cause du manque d'éducation contre le risque des mines. Cette pression crée des conflits entre les populations réfugiées et les populations kassambraises nouvellement arrivées.

Beaucoup d'enseignants kassambrais formés pendant la période de crise refusent de prendre un poste en zone rurale, et surtout dans les zones historiques de crise alimentaire. Ils disent que les conditions sont trop dures et qu'ils ne pourront pas trouver suffisamment à manger comme ils ne cultivent pas et que les produits alimentaires sur les marchés sont toujours trop limités et trop chers. Pourtant, ceux qui n'ont reçu qu'une semaine de formation pendant la crise ne sont pas certifiés et ne pourraient pas trouver de poste en ville.

En outre, le gouvernement subit des pressions de la part de la communauté internationale. Le gouvernement de Kassambra emploie 24.000 enseignants qualifiés et ne doit pas en employer plus de 25.000, conformément aux conditions liées à leurs prêts de développement. On pense que les listes d'enseignants employés par le gouvernement contiennent des enseignants « fantômes ». Ces listes doivent donc être revues, d'autant plus que dans de nombreuses régions du pays, les écoles sont surchargées.

Il n'existe pas de solution facile à ces problèmes dans la mesure où le gouvernement, les communautés, et les ONG ont des priorités différentes et où les intervenants éducatifs en Borouvie et au Kassambra ne travaillent pas en concertation pour remédier à la situation des réfugiés. Ces questions sont traitées dans le cadre des discussions en cours avec le Ministère de l'éducation et le gouvernement en général auxquelles l'ONU et de nombreuses ONG internationales qui sont représentées participent.

Questions

1. Sur la base de ce scénario, quels sont les problèmes actuels et éventuels ?
2. Examinez les normes et les indicateurs relatifs à la politique d'éducation et à la coordination. Lesquels auraient dû être intégrés au processus de planification lorsque les populations borouviennes étaient réfugiées et les populations kassambraises déplacées ?
3. Quels normes et indicateurs seront les plus utiles pour contribuer à réduire les problèmes dans la situation actuelle ?
4. Quelles stratégies de coordination pouvez-vous mettre en place pour aider à répondre à la situation actuelle ?

Activité 10.2 : Les débats

Elaborez des arguments « pour ou contre » la déclaration que l'animateur affectera à votre groupe concernant votre sujet de débat. Essayez de prévoir les arguments que l'autre groupe avancera afin de pouvoir les réfuter au cours du débat. Vous pouvez également prendre en compte certaines stratégies de coordination ainsi que des normes et indicateurs pouvant contribuer à réduire les problèmes que vous avez suggéré dans les réponses aux questions 3 et 4 de l'activité précédente.

Sujet de débat 1

Dans une situation telle que celle décrite dans le scénario « Enfin la sécurité et la paix ! », l'utilisation des normes minimales et des indicateurs aurait pu éviter nombre de problèmes et problèmes potentiels qui ont été présentés. Puisqu'ils n'ont pas été utilisés de manière appropriée et opportune, ils ne sont pas applicables.

Espace pour vos notes

Sujet de débat 2

Dans une situation telle que celle décrite dans le scénario « Enfin la sécurité et la paix ! », il semble que le système éducatif a un rôle à jouer dans la prévention et l'atténuation des crises, surtout pour les enfants qui sont en situation de précarité chronique. Le travail fait par les ONG à cet égard pendant la crise risque ne pas être validé ou pris en compte par le Gouvernement et les enseignants dans la phase post-crise. Comme les normes minimales et les indicateurs n'ont pas été pris en compte durant la crise, ils ne sont pas applicables.

Espace pour vos notes

Session 11 : Application et synthèse des normes minimales

Objectifs de la session :

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De comprendre la relation qui existe entre les normes minimales et les indicateurs
- De présenter un aperçu global des normes minimales et de leur utilisation dans une situation d'urgence.

Activité 11.1 : Comptes-rendus pour les exécutifs

Au sein de votre groupe, préparez une présentation à l'intention des cadres de votre organisation sur les normes minimales de l'INEE et sur leurs utilisations possibles au cours d'une situation d'urgence. Votre présentation doit durer entre 7 et 10 minutes.

Espace pour vos notes

Session 12 : Conclusion et évaluations

Objectifs de la session :

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De connaître certaines ressources supplémentaires disponibles (et de savoir où les trouver) pour aider à appliquer les normes minimales de l'INEE.
- Vous aurez fait une évaluation de la formation sur les normes minimales de l'INEE et pour proposer comment la compléter ou l'améliorer.

L'éducation en situation d'urgence est un domaine relativement récent qui ne fait pas l'unanimité auprès des agences et organisations travaillant dans les situations d'urgence. Les normes minimales ont été élaborées pour aider l'éducation à réellement devenir l'une des pièces maîtresses de la réponse d'urgence. Elles ont été conçues comme un outil de responsabilisation et de renforcement de la qualité qui peut nous aider à devenir de meilleurs éducateurs, même dans des circonstances très difficiles.

Le processus d'élaboration des normes minimales a créé des réseaux locaux et régionaux qui, bien que ne figurant pas nécessairement parmi les objectifs des normes minimales, ont néanmoins étayé le processus de mise en œuvre. Cet atelier de formation vous aura donné l'opportunité de cerner l'étendue et la profondeur des normes et des indicateurs et notes d'orientation qui les accompagnent. Nous espérons que vous serez mieux à même de soutenir le processus de mise en œuvre grâce aux connaissances acquises et aux aptitudes renforcées au cours de cette formation.

Activités de formation supplémentaires : Mise en œuvre et suivi des programmes d'éducation en situations d'urgence et de crise chronique

Objectifs de la session :

A la fin de cette session, vous serez en mesure :

- De comprendre et d'appliquer les normes et indicateurs les mieux adaptés à un contexte donné.
- De comprendre pourquoi la mise en œuvre d'un projet peut nécessiter l'application de plusieurs indicateurs et normes.
- De comprendre comment appliquer correctement les indicateurs aux activités de suivi.
- De montrer comment en travaillant à atteindre les normes minimales, on pourra avoir un programme plus efficace.

Activité 5.1 : Utilisation des normes au cours de la mise en œuvre

Pour cette activité, un scénario sera assigné à chaque groupe. Lisez votre scénario, puis, discutez des questions suivantes au sein de votre groupe. Utilisez le tableau pour mieux structurer vos réponses.

Scénario 1 : Catastrophe naturelle au Xandia

Le Xandia est un pays stable mais très pauvre, où la sylviculture représente le principal secteur d'activité depuis 20 ans. La forêt recule, ce qui oblige les bûcherons à aller toujours plus loin vers l'intérieur de terres situées en hauteur. Après une saison de fortes pluies, d'importants glissements de terrain se sont produits. Plus de cinquante villages ont ainsi été détruits, causant de nombreuses victimes et provoquant des déplacements de populations.

Le gouvernement a essayé de maintenir ensemble les groupes de villageois, mais cela n'a pas toujours été possible car ces personnes ont été relogées dans des villages moins touchés, éparpillés au pied des montagnes (sur environ 800 kilomètres). Les écoles des villages ne peuvent supporter l'afflux, les populations déplacées souffrent à la fois de deuil et de traumatisme et ne se sentent pas toujours les bienvenues dans les villages qui les accueillent. Le gouvernement a décidé de bâtir des écoles temporaires, mais leur nombre est insuffisant et elles sont inadaptées. Le mécontentement augmente chez les populations déplacées, car en plus d'avoir perdu tous leurs biens, leurs enfants souffrent aussi d'une éducation insuffisante.

L'une des agences venue sur place pour aider les populations à surmonter cette crise se propose d'aider à reconstruire les écoles et de fournir des manuels scolaires et autres supports pédagogiques. Elle sollicite vos conseils sur l'utilisation des normes minimales en vue d'une mise en œuvre et d'un suivi efficaces des activités de son programme.

1. Quels sont les normes et indicateurs associés que vous conseillez à l'agence de privilégier lors du prochain cycle de planification ? Inscrivez-les dans le tableau ci-dessous.

Catégorie	Norme	Indicateurs

2. **Passez en revue les normes que vous n'avez pas incluses comme des priorités.** Parmi ces normes, y a-t-il des indicateurs que l'agence devrait retenir ou essayer d'appliquer ? Inscrivez-les dans le tableau ci-dessous.

Catégorie	Norme	Indicateurs

Scénario 2 : Education non formelle à l'intention des réfugiés

Un important camp de réfugiés fonctionne depuis plus de dix ans. Il abrite une population relativement stable mais constituée de quatre grands groupes ethniques (et linguistiques) de taille presque égale. Cependant, on assiste à un renouvellement de l'ordre de 10% de la population du camp, de réfugiés qui retournent spontanément chez eux, et un afflux faible mais constant (environ 100 familles par mois). En raison des difficultés inhérentes à la mise en œuvre des différents programmes d'éducation pour les différents groupes linguistiques et ethniques, le HCR et l'ONG chargée de la mise en œuvre ont décidé, au moment de l'ouverture du camp, d'appliquer le programme d'études du pays hôte à tous les enfants du camp. Une éducation non formelle (jeunes ayant abandonné l'école, cours d'alphabétisation pour les adultes, éducation sur la paix et éducation communautaire sur le VIH/SIDA) existe, mais elle vise des groupes linguistiques spécifiques, ce qui signifie que les différents groupes ethniques ne travaillent pas ensemble.

L'agence chargée de la mise en œuvre des programmes d'éducation non formelle dispensée dans le camp sollicite vos conseils sur l'utilisation des normes minimales et des indicateurs en vue d'une mise en œuvre et d'un suivi efficaces des activités de son programme.

Quels sont les normes et indicateurs associés que vous conseillez à l'agence de privilégier lors du prochain cycle de planification ? Inscrivez-les dans le tableau ci-dessous.

Catégorie	Norme	Indicateurs

Passez en revue les normes que vous n'avez pas incluses comme des priorités. Parmi ces normes, y a-t-il des indicateurs que l'agence devrait retenir ou tenter d'appliquer ? Inscrivez-les dans le tableau ci-dessous.

Catégorie	Norme	Indicateurs

Scénario 3 : Appui à l'éducation pour les PDIP

Depuis une quinzaine d'années, le Burkistan traverse des cycles de conflit qui ont touché presque toutes les régions du pays à l'exception de la capitale. Selon les ministères responsables de l'éducation formelle et non formelle, les programmes éducatifs (surtout dans l'éducation formelle) se poursuivent en dépit des conflits. Au cours de discussions avec les communautés, il ressort que ces dernières estiment qu'il n'existe pas d'éducation digne de ce nom. Les effectifs des classes dépassent souvent la centaine et les maîtres ont du mal à les gérer. De nombreux enseignants semblent ne pas être qualifiés ou le sont insuffisamment. En outre, ils ne sont pas systématiquement payés, soit par le ministère, soit par la communauté. L'éducation non formelle des jeunes et des adultes est sporadique dans le meilleur des cas et prend généralement la forme de formations ponctuelles sur les besoins identifiés par les ONG.

A l'heure actuelle, l'une des ONG qui soutient l'éducation des PDIP s'inquiète de la taille des effectifs des salles de classes dans les écoles pour PDIP. Elle sollicite vos conseils sur l'utilisation des normes minimales et des indicateurs en vue d'une mise en œuvre et d'un suivi efficaces des activités de son programme.

Quels sont les normes et indicateurs associés que vous conseillez à l'agence de privilégier lors du prochain cycle de planification ? Inscrivez-les dans le tableau ci-dessous.

Catégorie	Norme	Indicateurs

Passez en revue les normes que vous n'avez pas incluses comme des priorités. Parmi ces normes, y a-t-il des indicateurs que l'agence devrait retenir ou tenter d'appliquer ? Inscrivez-les dans le tableau ci-dessous.

Catégorie	Norme	Indicateurs

Formulaire d'évaluation des participants : Formation sur les normes minimales de l'INEE

Comprendre et utiliser les normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence

Dates de l'atelier :

Formateurs :

Lieu :

Veuillez remplir et remettre ce formulaire aux animateurs.

N'indiquez **pas** votre nom sur le formulaire.

Soyez ouvert et franc dans vos appréciations.

Cochez (✓) la case la plus appropriée.

Notez les catégories suivantes sur une échelle de 1 à 4, où 1 = pas du tout d'accord, 2 = pas d'accord, 3 = d'accord, 4 = tout à fait d'accord.

	1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 D'accord	4 Tout à fait d'accord
L'atelier a atteint ses buts et objectifs.				
Le contenu de l'atelier est utile pour mon travail.				
Ce que j'ai appris va changer ma façon de travailler.				
La méthodologie utilisée au cours de cet atelier m'a aidé à comprendre comment appliquer les normes minimales de l'INEE.				
La qualité du matériel didactique et des supports était bonne.				
L'animation et les présentations durant l'atelier étaient ouvertes et m'ont aidé à apprendre.				
Le lieu et l'alimentation étaient satisfaisants.				

Quelles sont les parties de l'atelier que vous avez trouvé les plus utiles ?

Quels changements/améliorations proposeriez-vous pour des ateliers de ce type ?

Comment comptez-vous utiliser les normes minimales au cours de votre travail ?

Si vous êtes formateur : Quels sont vos projets par rapport aux formations futures sur les normes minimales ? De quel soutien avez-vous besoin pour concrétiser ces projets ?

Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions ?

Merci d'avoir pris le temps de remplir ce formulaire.

Module 5

LA PAIX ET LA SECURITE DANS LA PETITE ENFANCE

5.1 Etablissement de normes de travail

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Les participants pourront :

- Etablir un règlement en commun pour le processus de travail de la formation
- Participer dans la prise de décision sur le déroulement de l'atelier

ACTIVITÉS

1. CORDES – Remue-ménages (15 minutes)

Demandez aux participants pourquoi il serait important d'établir des normes de travail ou un règlement de travail pour une formation, une réunion ou une structure d'éveil.

Ecrivez l'acronyme CORDES verticalement sur le côté gauche d'un papier tableau.

Demandez aux participants à quoi servent les cordes et comment elles sont fabriquées. Pour compléter les idées des participants, soulignez les idées que les cordes sont utilisées pour la sécurité ; elles tiennent les choses ensemble. Elles sont faites de plusieurs fils tissés ensemble qui sont faibles individuellement mais tiennent la force lors qu'ils sont rassemblés.

En commençant avec la lettre 'C', demandez aux participants de penser aux mots qui commencent par cette lettre qui représentent l'ambiance ou l'atmosphère dans laquelle ils voudraient travailler pendant les séances. Des exemples des mots pour la lettre 'C' sont : clair, convenable, conviction, connaissances, changement, etc. Ecrivez les mots dénommés par les participants à côté de la lettre correspondante sur le tableau papier. Si vous n'êtes pas sûr de la raison pour laquelle les participants ont choisi un tel mot, demandez l'explication.

Continuez sur la lettre 'O' et demandez aux participants de penser à des mots qui commencent par cette lettre (par exemple, ouvert, opportunité, opinion, options, ordonner). Ecrivez les mots tel que fait pour la lettre 'C'.

MATÉRIEL

- Tableaux papier, marqueurs, scotch

TEMPS

30 minutes

F Conseil pour le facilitateur :

Faites cette activité au début de la formation et utilisez-le au cours pour ramener les gens à l'ordre et assurer une ambiance favorable à l'apprentissage.

Si la formation est en langue locale, cherchez un mot convenable pour remplacer les CORDES dans la langue de travail des participants.

D

Les stratégies de communication établies depuis une perspective des droits humains accordent plus de valeur à une communication interactive permettant l'expression de la diversité d'opinions et d'idées qui existent au sein d'une communauté.

Les enfants sont aussi capables de formuler et suivre des règlements simples comme, « Soyons des amis ; ne faisons pas du mal à notre prochain ; écoutons la maîtresse ; lavons les mains avant de manger ; parlons avec la bouche et pas avec les mains ; partageons avec les autres, etc. » Pour les jeunes enfants, les règlements doivent être illustrés avec des images pour une meilleure compréhension.

Continuez ce même processus pour chaque lettre des CORDES. Les participants peuvent utiliser les mots d'autres langues. Des exemples pour 'R', 'D', 'E' et 'S' sont respect, raisonner, résultats, discipline, dialogue, développer, écouter (sans parler), éteindre les portables, émotions, solidarité, sensible, sympa, etc.

Affichez les CORDES dans un endroit où elles seront visibles à tous les participants. Expliquez que le groupe pourrait toujours y ajouter des éléments si le besoin se présente pendant la formation.

Demandez aux participants de signaler avec le doigt ou un geste de la tête ou verbalement s'ils acceptent tous de travailler selon ses CORDES. Si tout le monde n'est pas d'accord, révisez les CORDES jusqu'à trouver une entente commune. Expliquez qu'il faut responsabiliser chacun à respecter ces normes de travail,

2. Application des CORDES – Discussion (15 minutes)

Utilisez les questions suivantes pour guider la discussion sur les CORDES :

- Quel est l'avantage de demander aux gens de créer leur propre règlement ?
- Comment pourriez-vous utiliser un tel exercice dans votre organisation, votre communauté ou votre travail ?
- Comment pourriez-vous adapter cet exercice pour les jeunes enfants ?
- Comment pourriez-vous appliquer cet exercice avec les jeunes enfants ?
- Comment est-ce que les CORDES pourraient nous aider à gérer les conflits dans nos programmes ou notre communauté ?

5.2 Les concepts de la paix et de l'éducation à la paix

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Les participants pourront :

- Reconnaître les différentes formes de la paix
- Concevoir des façons de pratiquer la paix dans la petite enfance

ACTIVITÉS

1. Les liens de la paix et la violence – Remue-méninges (45 minutes)

Demandez aux participants de réfléchir aux mots pour la paix dans leurs propres langues ou les concepts qui soulèvent les mots pour la paix (par exemple, la joie, la calme, l'absence de guerre, etc.) Ecrivez les mots sur le tableau.

Expliquez brièvement que tous ses mots peuvent être liés à la paix ou contribuer à la paix, mais que leurs manifestations dans les pratiques peuvent aussi différer.

Dessinez l'image de la polycopie 5.2a *Les liens de la paix et la violence* sur un tableau sans y écrire les mots. Expliquez que ce diagramme est tiré des œuvres de Gandhi. Demandez à un participant d'expliquer qui était Gandhi ou dites-leur qu'il était le père de l'Indépendance de l'Inde et qu'il a lutté sans jamais utiliser la violence, qu'il a mobilisé des milliers d'indiens à marcher contre la domination injuste sans faire la violence.

Demandez aux participants qui est au centre de la paix. Quand ils trouvent la réponse de « l'individu », écrivez-la sur l'image. Ensuite demandez qui est proche de l'individu et écrivez la réponse sur le cercle correspondant. Remplissez les titres pour tous les niveaux. Ensuite, distribuez les photocopies de 5.2a *Les liens de la paix et la violence* à tous les participants pour qu'ils puissent prendre des notes sur l'image.

Demandez aux participants ce que le diagramme représente pour eux en termes de la paix et de la violence. Gandhi a montré que chaque individu est au cœur de la paix. Il faut être en paix avec soi-même avant de la partager avec la famille ou d'autres éléments du monde.

Demandez comment les niveaux sont liés et comment un problème ou une force sur un niveau réagira sur les autres. Donnez des exemples pertinents selon le contexte des participants. Par exemple :

- le taux d'analphabétisme des femmes au Niger est estimé à 94% ; cet analphabétisme joue sur la nation directement ; comment joue-t-il aux autres niveaux ?

MATÉRIEL

- Tableaux papier, cartes VPP, marqueurs
- 5.2a *Les liens de la paix et la violence* - Polycopié
- 5.2b *Les Concepts de la paix et de l'éducation à la paix* – Polycopié

TEMPS

1 heure 45 minutes

F Conseil pour le facilitateur :

Le diagramme sur le support 4.2a peut varier selon le contexte. Vous pourriez ajouter ou diminuer les niveaux ou modifier les titres donnés à chaque niveau s'il y a un fort lien du pays à une région d'autres pays par exemple. Le diagramme ne doit pas nécessairement convenir à l'organisation administrative d'un endroit ou à une hiérarchie. L'importance est que les participants voient que tout est lié.

- La communauté internationale s'est mobilisée pour avoir l'aide pour la crise alimentaire au Niger. Comment cet acte a-t-il joué sur les communautés et les individus ?
- Si au niveau national ou au niveau d'une région, une partie de cet aide est mal gérée, comment cet acte pourrait jouer sur les communautés ou les individus ? Comment cet acte pourrait jouer sur la petite enfance ?
- Si les communautés tombent en difficulté à cause des politiques, que pourrait être l'impact sur la nation et sur les individus qui le gèrent ?
- Ajoutez les exemples des participants

Demandez aux participants comment ces liens se manifesteront dans une structure de petite enfance ou sur les jeunes enfants à la maison, dans la communauté et dans la nation. Expliquez que nous cherchons à employer ses liens d'une façon pratique pour incorporer les idées positives de la paix dans nos interventions. Par exemple, l'animateur ou l'animatrice aura une forte influence sur chaque enfant individuel à sa charge, mais il/elle est aussi dans une position proche aux parents pour pouvoir avoir une influence positive sur eux par rapport aux pratiques de soin des jeunes enfants.

2. Les concepts de la paix – exposé participatif (60 minutes)

Ecrivez les mots 'la paix positive' et 'la paix négative' sur le tableau. Demandez aux participants d'expliquer la différence entre les deux. Expliquez que les deux aspects peuvent être complémentaires. La paix négative n'est que l'absence de la guerre. On peut dire qu'il y a la paix en Sierra Leone car le conflit armé s'est terminé. La paix positive signifie les éléments de la vie qui permettent aux gens de vivre avec un esprit de paix (à référer au concept approprié soulevé pendant la première activité sur la définition de la paix) ou qui sont nécessaires à la vie humaine. On peut dire que la Sierra Leone n'a pas la paix positive car ils ont le taux de mortalité infanto-juvenile le plus élevé du monde et les gens n'arrivent pas à survivre correctement donc ils ont beaucoup de peine. Dites que vous allez explorer des idées de la paix positive en profondeur dans cette activité.

Reproduisez au tableau la forme du tableau sur le Support 5.2b sans y mettre les mots. Expliquez aux participants qu'ils peuvent prendre note, mais qu'ils auront une copie de l'exposé à la fin de l'activité, donc ils pourraient se focaliser sur les interventions des autres participants et à ajouter leurs propres idées.

Ecrivez les titres des trois colonnes dans chaque cadre approprié. Si les participants ont déjà soulevé quelques exemples des concepts qui sont dans le tableau, commencez par ceux-là. Un par un donner le concept. Demandez aux participants à quoi semble ce concept dans la pratique et des exemples spécifiques de la manifestation de ce concept, surtout des exemples de leur pays ou de leurs communautés.

Continuez à développer chaque concept avec des pratiques et des exemples jusqu'à avoir traité tous les concepts. Ils peuvent éventuellement ajouter d'autres concepts car la liste des concepts n'est pas exhaustive et les concepts peuvent changer selon la culture ou le contexte local, pourtant les droits humains fondamentaux doivent y figurer.

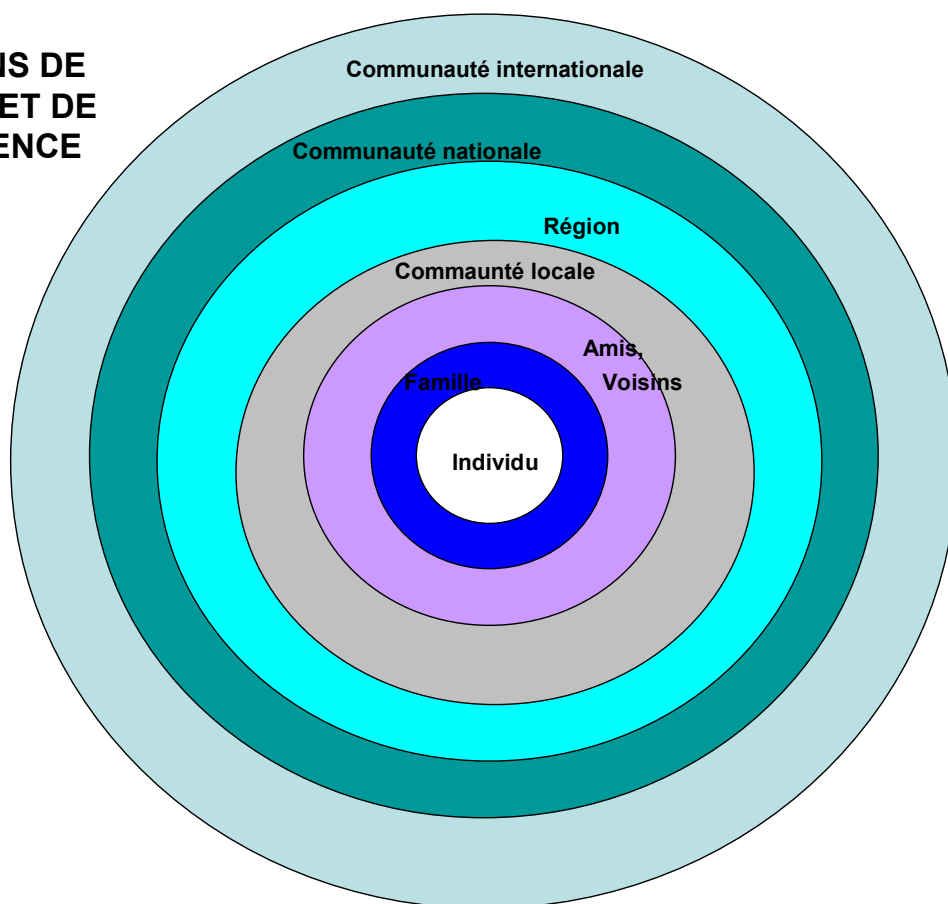
Pour terminer l'activité, distribuez les cartes VPP aux participants et demandez-leur d'écrire sur un côté trois engagements des actes qu'ils/elles entreprendront pour promouvoir la paix quand ils/elles seront dans leurs communautés pendant les prochains trois mois à venir. Sur l'autre côté, demandez-leur d'écrire leur contact : nom, lieu de résidence et numéro de téléphone si possible.

Expliquez que vous allez les suivre et les contacter en trois mois pour voir si et comment ils ont respecté leurs engagements. Ramassez les cartes et gardez-les pendant trois mois. Ensuite, envoyez-les aux participants ou contactez-les pour discuter de l'application des concepts pour la paix ou la mise en œuvre des engagements pris.

Laissez 5 minutes aux participants qui voudraient partager leurs engagements en plénière.

Matériel de support 5.2a *Les liens de la paix et de la violence :*
Diagramme de Gandhi – Polycopié

**LES LIENS DE
LA PAIX ET DE
LA VIOLENCE**



Matériel de support 5.2b

Concept de la paix et de l'éducation à la paix – Polycopié

Concept de la paix positive	A quoi cela ressemble?	Exemples spécifiques
La sécurité humaine	Assez de nourriture et de l'eau potable, la sécurité physique, l'hébergement	Un centre de récupération nutritionnelle
La sécurité émotionnelle	Environnement où il est sûr de pouvoir poser des questions et partager son avis ; libre de la peur ; le rétablissement de confiance	La Commission pour la Vérité et la Réconciliation en Sierra Leone ou l'Afrique du Sud après l'apartheid ; le vote des enfants pour la paix en Colombie
Communication	L'écoute active ; encourager l'apprentissage de langues multiples	Le travail en petit groupe ; Demander l'avis des autres pendant un travail ou une tâche
Empathie	Se mettre à la place de l'autre	Face à une situation douloureuse, faites l'analyse des causes en demandant "Qui en souffre ? »
Coopération (vs. compétition)	Créer un espace où tout le monde sent une réussite	La participation pleine ; des réponses encourageantes aux élèves et aux jeunes enfants ; le travail en équipe
La sécurité environnementale (vs. dégradation)	La protection de l'environnement et la gestion durable des ressources naturelles	Reforestation et la plantation des arbres
Respect pour la nature	La reconnaissance de ses environs ; La promotion des valeurs pour la durabilité des ressources naturelles	Nettoyage des bords du fleuve ; respect des accords pour diminuer les émissions du carbone monoxyde (la pollution des voitures) ; ne pas tuer les animaux sans utilité
Une valeur pour la vie	La sécurité infantile ; l'éducation pour la santé et l'hygiène ; la santé reproductive, surtout des femmes	Une campagne contre le VIH/SIDA ; une campagne de vaccination ; le traitement, surtout gratuit, des bébés malnutris
Respect pour soi et pour les autres	Confiance, l'amour propre ; le respect d'un règlement de travail ; connaissance des droits	Activités éducatives sur les droits humains ; corriger les enfants gentiment quand ils manquent de respect aux autres ; faites l'exemple du respect devant les enfants

Concept de la paix positive	A quoi cela ressemble?	Exemples spécifiques
Participation	Une bonne facilitation et un bon enseignement ; une approche centré sur les enfants	Supposer que tout le monde a des connaissances ou des opinions à contribuer ce qui soit son niveau d'éducation ou son statut
Le développement durable	L'investissement dans l'éducation des filles bénéficie à toute la nation ; une bonne gestion des projets ; indépendance de l'aide extérieur	La résolution des problèmes par la communauté; les centres d'éveil communautaire
équilibre de genre	Une représentation équilibrée des hommes et femmes, surtout dans la prise de décisions	Le recrutement de femmes enseignantes pour mieux appuyer la scolarisation des filles
Egalité de genre	Une valeur et participation égale des femelles; l'intégration des besoins et des expériences des femmes dans les projets, les politiques, les procédures, etc.	Femmes de référence; la prévention et la punition des formes d'exploitations des filles et des femmes
Intolérance pour l'injustice	La solidarité ; assurer la transparence ; être un allié	Les campagnes de sensibilisation ; la lutte contre la corruption
Partage équitable de ressources	Zakat ; la charité ; le volontarisme	Les banques céréalières
Résolution de conflit	Permettre aux gens de prendre les décisions pour résoudre leurs propres problèmes	Une natte de paix dans une structure d'éveil ; l'assemblée générale d'un groupement
Non violence Physique Structurelle	Pas d'abus physique ni de châtiment corporel Pas de discrimination	Une natte de paix Action affirmative ; l'appui aux groupes marginalisé
Interrelation de toute chose	Lier des sujets différents et trouver des terrains d'entente	Le diagramme de Gandhi ; les liens étendus de parentage