

INEE

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



Le Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE) est un réseau mondial composé de quelque 100 organisations et 800 personnes qui oeuvrent conjointement en faveur du droit à l'éducation dans des situations d'urgence et de reconstruction post-crise. L'activité de ce Réseau consiste à recueillir et diffuser des informations sur l'éducation d'urgence, à promouvoir le droit à l'éducation des personnes en situation d'urgence et à assurer les échanges d'informations réguliers entre ses membres et ses partenaires. Le Groupe de pilotage de l'INEE est constitué à l'heure actuelle de représentants des organismes suivants : CARE USA, Comité international de secours, Alliance internationale Save the Children, Conseil norvégien pour les réfugiés, UNESCO, HCR, UNICEF et la Banque mondiale.

Pour tout renseignement complémentaire, contacter l'INEE:

c/o UNESCO

ED/EPS

7 Place de Fontenoy

75007 Paris France

coordinator@ineesite.org

www.ineesite.org

INEE © 2004

ISBN 1-58030-C34-0

Tous droits réservés. Ce document fait l'objet de droits d'auteur. Sa reproduction dans un but éducatif et par quelque procédé que ce soit peut être autorisée sous réserve d'en obtenir l'autorisation express, laquelle est d'ordinaire accordée immédiatement.

Toute reproduction destinée à d'autres utilisations ou dans un but de réutilisation dans d'autres publications, de traduction ou d'adaptation et faite sans l'autorisation du titulaire des droits d'auteur, est illicite.

Photographies de couverture : Comité international de secours

Composition et impression : DS Print|Redesign, Londres

Table des matières

Introduction

Normes minimales d'éducation en situations d'urgence	5
1. Normes minimales communes à toutes les catégories :	11
Participation communautaire (Participation et ressources)	14
Analyse (Evaluation initiale, Intervention, Pilotage et Evaluation)	20
Appendice 1 : Cadre d'évaluation	29
Appendice 2 : Planification en situations d'urgence :	
Liste de contrôle pour une analyse de la situation	30
Appendice 3 : Formulaire de collecte d'informations	
et d'évaluation des besoins	33
2. Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage	39
Appendice 1 : Liste de contrôle pour un bilan psychosocial	49
Appendice 2 : Liste de contrôle pour la préparation	
d'un programme de distribution de repas scolaires	51
3. Enseignement et apprentissage	55
4. Enseignants et autres personnels d'éducation	63
Appendice 1 : Code de conduite	70
5. Politique éducative et coordination	77
Annexes	
Annexe 1 : Terminologie	87
Annexe 2 : Références et guide des ressources	91
Annexe 3 : Remerciements	99
Formulaire d'appréciation	103

Pour toute autre information concernant des formulaires d'évaluation et des listes de contrôle, ainsi que pour les liens avec la Charte humanitaire du projet Sphère et les documents de référence citant les liens MSEE avec les Normes du projet Sphère et les Education Field Guidelines du HCR, on pourra consulter le site Internet de l'INEE <http://www.ineesite.org/standards/msee.asp> ou se procurer le CD-ROM MSEE disponible sur ce site.

Introduction: Normes minimales d'éducation en situations d'urgence

Ce recueil de Normes minimales d'éducation en situations d'urgence (MSEE) est le fruit d'un vaste travail de collaboration. Il est l'expression d'un engagement collectif en faveur du droit de tous – enfants, jeunes et adultes – à l'éducation en situation d'urgence. Il fait écho aux principes fondamentaux du projet Sphère : alléger, par tous les moyens possibles, les souffrances humaines occasionnées par les catastrophes naturelles et les conflits et garantir aux populations sinistrées le droit de vivre dans la dignité.

Vue d'ensemble

L'éducation est un droit pour toute personne humaine. Ce droit est inscrit dans un grand nombre de conventions et de documents internationaux, parmi lesquels : la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948); la Convention relative au statut des réfugiés (1951), la quatrième Convention de Genève relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre; le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966); la Convention relative aux droits de l'enfant (1989); et le Cadre d'action de Dakar en faveur de l'Education pour tous adopté au Forum mondial sur l'éducation (2000).

L'éducation en situation d'urgence, de crise chronique et aux premières heures de la reconstruction peut à la fois sauver des vies et aider à vivre. Elle peut sauver des vies en protégeant ses bénéficiaires de l'exploitation ou de la maltraitance et en diffusant des messages de survie à propos de graves questions d'actualité, comme les mines terrestres ou la prévention du VIH/sida. Elle aide à vivre en apportant, en pleine période de crise, structure, stabilité et espoir en l'avenir, tout particulièrement aux enfants et aux adolescents. Elle aide aussi à se remettre d'expériences douloureuses et à acquérir des compétences et elle contribue à la résolution des conflits, ainsi qu'à la construction de la paix.

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. Des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes ont profité des efforts entrepris par les autorités éducatives et les organisations humanitaires locales et internationales. L'accent a porté principalement sur l'éducation, faisant ressortir deux enjeux importants :

1. la reconnaissance du fait que le droit de toute personne à l'éducation reste acquis en situation d'urgence et que l'éducation ne peut pas rester en dehors du contexte humanitaire global, mais doit être considérée comme une réponse humanitaire prioritaire; et
2. un désir et un engagement collectifs de faire afin de garantir un niveau minimum de qualité, d'accès et de responsabilité pour l'éducation dans des situations de crise.

Pour y répondre, un groupe de travail a été constitué en 2003 à l'initiative du Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (INEE) et chargé de travailler à l'élaboration de normes minimales globales sur l'éducation en situations d'urgence. Ce réseau ouvert est composé d'institutions des Nations Unies, d'ONG, de bailleurs de fonds, de praticiens, de chercheurs et de personnes appartenant à des populations sinistrées qui oeuvrent conjointement pour la sauvegarde du droit à l'éducation dans des situations d'urgence et durant la phase de reconstruction post-crise. L'activité de ce Réseau consiste à recueillir et diffuser des bonnes pratiques, des outils et des recherches, à mener des actions de promotion en faveur du droit à l'éducation des personnes victimes de situations d'urgence et à assurer les échanges d'informations réguliers entre ses membres et ses partenaires. Elle vise également à repérer les déficits de ressources et à favoriser le développement des ressources manquantes avec l'appui d'Equipes spéciales mises en place par des organisations membres de l'INEE.

Ce recueil est le fruit d'un vaste travail de concertation mené dans le but d'élaborer des normes minimales globales pour l'éducation en situation d'urgence. Depuis 2003, le Groupe de travail sur les normes minimales d'éducation en situation d'urgence de l'INEE (WGMSEE) s'est attaché à élaborer, en coopération avec de nombreuses parties prenantes, un ensemble de normes, indicateurs et notes d'orientation qui définissent le niveau minimum d'accès à l'éducation et d'offre de services éducatifs qui doit être assuré dans une situation d'urgence et aux premières heures de la reconstruction. Ce processus d'élaboration a essentiellement reposé sur des consultations nationales, sous-régionales et régionales, sur les résultats de consultations en ligne réalisées via la liste de discussion de l'INEE et sur un dispositif de révision par des pairs.

Plus de 2.250 personnes issues d'une cinquantaine de pays ont contribué à l'élaboration de ces normes minimales. Entre janvier et mai 2004, le WGMSEE a organisé quatre consultations régionales pour l'Afrique, l'Asie, l'Amérique latine, le Moyen Orient et l'Europe. Parmi les 137 délégués qui ont participé à ces consultations régionales, on compte des représentants de populations sinistrées, d'ONG internationales et locales, de gouvernements et d'institutions des Nations Unies appartenant à 51 pays. Préalablement à ces consultations régionales, des délégués et des membres de l'INEE ont coordonné le déroulement de plus d'une centaine de consultations locales, nationales et sous-régionales dans 47 pays, recueillant des données et des informations auprès de représentants d'ONG, de fonctionnaires nationaux et de fonctionnaires des Nations Unies, de bailleurs de fonds, d'universitaires, ainsi qu'auprès de plus de 1900 représentants de communautés en situation d'urgence, tels que élèves, enseignants et autres personnels d'éducation. A la lumière des normes, indicateurs et notes d'orientation élaborés lors des consultations nationales et locales et de la centaine de réponses obtenues via la liste de discussion de l'INEE, les délégués présents aux consultations régionales ont mis au point des normes minimales

régionales. Le processus de révision par des pairs s'est déroulé durant l'été 2004. Il a impliqué plus de 40 experts qui, après analyse et affinement de ces normes régionales, ont produit un seul et même corpus de normes globales.

Les normes minimales ainsi établies s'inspirent des principes fondamentaux formulés dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC), le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous (EPT), les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et la Charte humanitaire du projet Sphère. Le droit de toute personne, y compris celles qui sont frappées par une situation d'urgence, à une éducation de qualité est explicitement inscrit dans ces trois premiers documents. Ce recueil est destiné à servir d'outil pour atteindre le niveau minimum d'accès à l'éducation et d'offre de services éducatifs requis au titre du respect de ce droit.

La Charte humanitaire et les normes minimales pour les interventions lors de catastrophes du projet Sphère qui a été lancé en 1997 par un groupe d'ONG humanitaires, ainsi que par le mouvement de la Croix Rouge et du Croissant Rouge, stipulent ce que les personnes frappées par des catastrophes sont en droit d'attendre d'une aide humanitaire. Le Manuel Sphère définit une Charte humanitaire et des normes minimales dans des domaines essentiels, à savoir l'approvisionnement en eau et l'assainissement, la sécurité alimentaire, la nutrition et l'aide alimentaire, l'aménagement d'abris et de sites et les services médicaux. Le domaine de l'éducation n'y est pas abordé.

La Charte humanitaire repose sur les principes et les dispositions qui sont énoncés dans le droit humanitaire international, la législation internationale des droits de l'homme, le droit des réfugiés et le Code de conduite pour le Mouvement international de la Croix Rouge et du Croissant Rouge et pour les Organisations non gouvernementales (ONG) lors des opérations de secours en cas de catastrophes. Cette Charte expose les principes de base qui régissent l'action humanitaire et réaffirme que les populations victimes de situations d'urgence sont en droit d'attendre protection et assistance. Elle réaffirme également le droit des populations frappées par des catastrophes à vivre dans la dignité. Elle met l'accent sur les obligations juridiques qui incombent aux États et aux belligérants afin de garantir le droit à protection et assistance. Si les autorités impliquées ne peuvent pas ou ne souhaitent pas honorer leurs obligations, elles sont tenues de permettre aux organisations humanitaires d'offrir une protection et une assistance humanitaires.

Quand utiliser les normes minimales ?

Les normes minimales d'éducation en situation d'urgence (MSEE) sont destinées à être utilisées pour des interventions en cas d'urgence. Elles peuvent aussi être utiles dans le cadre de la préparation aux cas d'urgence et d'actions de promotion humanitaire. Elles sont applicables dans des situations très diverses, catastrophes naturelles et conflits armés notamment. Dans ce recueil, l'expression "situations d'urgence" est utilisée comme terme générique pour couvrir deux grandes catégories de situations : les "catastrophes naturelles" et les "cas d'urgence complexe". On en trouvera la définition ci-dessous¹

- *Par catastrophe naturelle, on entend, entre autres, les ouragans, typhons, séismes, sécheresses et inondations. Certaines catastrophes naturelles, comme les séismes, surviennent du jour au lendemain et peuvent avoir un impact considérable sur les personnes vivant à proximité de la zone touchée.*

¹ D'après les définitions de la Alliance internationale Save the Children, 2001.

D'autres, comme les sécheresses, se développent plus lentement, mais n'en produisent pas moins des dégâts tout aussi dévastateurs.

- *Par cas d'urgence complexe, on entend des situations, créées par l'homme et résultant souvent de conflits ou de troubles civils, qui peuvent être aggravées par une catastrophe naturelle. En pareil cas, la vie, la sécurité, le bien-être et la dignité des populations concernées sont mis en péril du fait de différents facteurs de crise, tels que des catastrophes naturelles, des catastrophes occasionnées par l'homme et des conflits armés.*

Les données présentées dans ce recueil ne revêtent pas de caractère prescriptif. Les présentes normes minimales ont été élaborées par des parties prenantes issues d'horizons très divers (tels que familles, communautés, autorités locales, fonctionnaires ministériels, organismes de financement, organes d'exécution, etc.), et ce à partir de cas vécus d'urgence et de reconstruction dans différentes régions du monde. Ces normes fixent des orientations sur la manière dont les autorités nationales ou autres autorités, les organismes nationaux et les organismes internationaux peuvent réagir à des situations d'urgence et instaurer des programmes éducatifs. Ces normes s'adressent aux communautés, pouvoirs publics, autres autorités et personnels humanitaires et ont pour but de les aider à répondre aux besoins éducatifs qui sont exprimés localement par les populations.

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 et à tous les stades de leur évolution, depuis leur apparition jusqu'aux premières heures de la reconstruction. Elles s'adressent par ailleurs à une grande pluralité de publics. Les indicateurs présentés dans ce recueil ne sont pas universellement applicables à toutes les situations, ni à tous les utilisateurs potentiels. La mise en œuvre de l'une des normes ou de l'un des indicateurs spécifiés peut s'étendre sur plusieurs semaines, plusieurs mois, voire plusieurs 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.

Comment utiliser les normes minimales ?

Bon nombre d'organisations internationales et d'ONG ont mis au point des manuels ou des "trousses à outils" contenant des conseils pratiques à l'usage des personnels d'éducation impliqués dans des interventions d'urgence et de reconstruction et des propositions d'activités d'apprentissage et de soutien psychosocial. Ces organismes, ainsi que divers ministères de l'Éducation et autres hauts fonctionnaires de l'éducation, ont élaboré des recommandations et des politiques relatives à l'instauration de programmes éducatifs efficaces et durables. Ce recueil n'entend pas donner une description détaillée des stratégies et programmes qu'il convient de concevoir et d'appliquer en la matière. Il vise plus précisément à présenter un ensemble de normes minimales, d'indicateurs clés et de notes d'orientation destinés à servir de base aux actions humanitaires menées sur le plan éducatif, depuis la conception de programmes d'éducation :

- **Normes minimales communes à toutes les catégories** : cette partie recoupe plus particulièrement les aspects essentiels de la participation des communautés et des ressources

locales à prendre en compte pour l'application des normes exposées dans ce recueil, ainsi que l'organisation des interventions éducatives d'urgence sur la base d'une évaluation initiale, suivie d'une intervention appropriée, d'un pilotage continu, puis d'une évaluation finale ;

- **Accès à l'éducation 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, intellectuel et psychologique ;
- **Enseignement et apprentissage** : ces normes portent sur les éléments essentiels susceptibles de contribuer à un enseignement et à un apprentissage efficaces : 1) les curricula, 2) la formation, 3) l'enseignement 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, c'est-à-dire le recrutement et la sélection, les conditions de travail, le contrôle et le soutien
- **Politique éducative et coordination** : ces normes portent sur la formulation et la promulgation des politiques, leur planification et leur mise en œuvre, ainsi que la coordination.

Différence entre normes et indicateurs

Les normes minimales reposent sur le principe selon lequel les populations frappées par des catastrophes ont le droit de vivre dans la dignité. Elles définissent le niveau minimum d'accès à l'éducation et d'offre de services éducatifs qu'il convient d'atteindre dans une situation d'aide humanitaire. Elles revêtent un caractère qualitatif et sont conçues pour être universellement applicables à tout environnement. Les indicateurs clés définis pour chaque norme sont des signaux qui indiquent si cette norme a été satisfaite. Ils servent d'instruments de mesure, qualitative ou quantitative, et de diffusion de l'impact (ou du résultat) des programmes, ainsi que du processus (ou des méthodes) qui a été appliqué. Sans ces indicateurs clés, les normes minimales ne seraient guère plus que de simples déclarations d'intention, difficilement applicables sur le terrain. Les notes d'orientation figurant dans chaque chapitre traitent des aspects spécifiques à prendre en compte lors de l'application des normes dans différentes situations. Elles contiennent des conseils sur les priorités à traiter ou la manière de résoudre les difficultés pratiques. Elles font mention des éventuels dilemmes, controverses ou manques de connaissances actuelles. Les notes d'orientation se rapportent à des indicateurs clés spécifiques qui y font explicitement référence dans le texte. Il est donc essentiel de lire les indicateurs clés en lien avec la ou les notes d'orientation indiquées.

Il importe de rappeler que tous les chapitres de ce recueil sont interdépendants. Il est donc souvent nécessaire d'étudier les normes présentées dans un chapitre à la lumière des normes exposées dans d'autres chapitres. Les notes d'orientation font, s'il y a lieu, mention des autres normes, indicateurs ou notes d'orientation s'y rapportant.

Questions transversales

Lors de l'élaboration de ces normes minimales, on s'est attaché à aborder plusieurs questions importantes. Il s'agit notamment des droits de l'homme, des droits des enfants, des disparités entre les sexes, du droit de participation de la population, du VIH/sida, du handicap et de la vulnérabilité. Plutôt que d'y consacrer un chapitre distinct, on a préféré intégrer ces questions dans le texte des normes y afférant.

Champ d'application et limites

Les normes énoncées dans les chapitres suivants ne sont pas indépendantes les unes des autres, mais liées entre elles. Une certaine distance existe néanmoins inévitablement entre la formulation de normes universelles et leur application pratique. Chaque situation est différente. C'est la raison pour laquelle l'ensemble de ce processus de formulation repose sur une participation large et diversifiée à laquelle sont associés des personnels humanitaires, des éducateurs, des fonctionnaires nationaux, des autorités éducatives, des acteurs de la société civile et des personnes sinistrées qui expérimentent des situations régionaux, nationaux et locaux différents.

Dans certains cas, les facteurs locaux rendent impossible la mise en œuvre des normes minimales et des indicateurs clés. Il est alors indispensable d'identifier l'écart qui existe entre les normes et indicateurs exposés dans ce recueil et les normes et indicateurs réellement atteints dans la pratique et d'en expliciter les raisons, ainsi que les changements à apporter pour pouvoir satisfaire aux normes.

Les normes minimales et la Charte humanitaire du projet Sphère ne résoudre certes pas tous les problèmes qui peuvent se poser dans le cadre d'interventions éducatives. Mais elles n'en constituent pas moins un outil dont les organisations humanitaires, les pouvoirs publics et les populations locales peuvent se saisir pour renforcer l'efficacité et la qualité de l'aide éducative et, partant, améliorer considérablement le sort des personnes frappées par des catastrophes.

1. Normes minimales communes à toutes les catégories

Introduction

Ce chapitre décrit en détails six normes de processus à caractère essentiel qui font partie intégrante de chacune des autres catégories analysées dans ce recueil. Ces normes concernent : 1) la participation communautaire, 2) les ressources locales, 3) l'évaluation initiale, 4) la stratégie d'intervention, 5) le pilotage et 6) l'évaluation. Elles sont classées en deux sous-groupes, le premier intitulé Participation communautaire (participation et ressources), le second intitulé Analyse (évaluation initiale, intervention, pilotage et évaluation). En appliquant ces normes, les acteurs humanitaires et les membres des communautés contribuent à la réalisation des normes présentées dans les autres catégories étudiées, c'est-à-dire Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage, Enseignement et apprentissage, Enseignants et autres personnels d'éducation, Politique éducative et coordination.

Liens avec des instruments juridiques internationaux

Toute personne a le droit de vivre dans la dignité et le respect des droits de la personne humaine qui lui sont dévolus, y compris le droit à l'éducation. Il est de la responsabilité des acteurs humanitaires d'apporter leur aide sous une forme qui soit conforme aux droits de l'homme, y compris le droit de participation, le droit à la protection contre la discrimination et le droit à l'information, tels qu'ils sont inscrits dans le corpus des textes internationaux relatifs aux droits de l'homme, aux interventions humanitaires et aux droits des réfugiés. Dans la Charte humanitaire du projet Sphère et dans le Code de conduite pour le Mouvement international de la Croix Rouge et du Croissant Rouge et pour les Organisations non gouvernementales (ONG) lors des opérations de secours en cas de catastrophes, les organisations humanitaires se considèrent investies d'une responsabilité envers les bénéficiaires potentiels de leurs activités. Les normes communes définissent dans leurs grandes lignes les responsabilités qui incombent aux organisations et aux personnes dans le cadre de l'aide éducative qu'elles apportent.

L'importance des normes communes à toutes les catégories

Il est essentiel de commencer par lire ce chapitre consacré à la participation communautaire et à l'analyse avant de passer au chapitre technique qui intéresse plus particulièrement le lecteur. En effet, ces normes communes définissent une ossature générale qui englobe toutes les normes minimales. Dans une situation d'urgence, à quelque stade que ce soit de son évolution, il est important de collecter des données sur l'éducation et de les analyser. Un bilan des ressources, des besoins et des carences doit être dressé au début de toute crise afin de pouvoir concevoir des programmes adaptés et orienter judicieusement les ressources requises.

Bien comprendre la situation est indispensable pour pouvoir mettre en place des programmes d'éducation d'urgence efficaces, aptes à répondre aux besoins des populations frappées par des catastrophes. Les évaluations initiales permettront d'analyser la nature de la situation et son impact sur une population. Il conviendra de procéder à un inventaire des capacités des personnes sinistrées et des ressources locales existantes, parallèlement à une estimation de leurs besoins et de leurs vulnérabilités et des services essentiels susceptibles de faire défaut. Pour garantir l'efficacité des programmes, il est nécessaire que participent à l'évaluation initiale d'une situation d'urgence éducative non seulement la communauté sinistrée, mais aussi les autorités locales et les acteurs humanitaires qui interviennent dans le domaine de l'éducation ou dans un autre domaine. Par ailleurs, ces évaluations initiales doivent porter sur l'éducation à la fois formelle et non formelle dont bénéficient toutes les catégories de la population. On ne peut considérer l'éducation isolément des autres secteurs ou isolément de la situation économique, des croyances religieuses et traditionnelles, des pratiques sociales, des facteurs politiques et sécuritaires, des mécanismes d'adaptation ou de l'évolution prévisible de la situation. Il est capital d'analyser les causes et les effets de la situation d'urgence. A défaut de bien cerner et comprendre le problème, il sera difficile, sinon impossible, d'engager une intervention appropriée.

Le type d'intervention dépend d'une multitude de facteurs, parmi lesquels les capacités des acteurs, leur(s) domaine(s) de compétences, leurs contraintes budgétaires, leur connaissance de la région ou de la situation et les risques qui pèsent sur la sécurité de leurs personnels et sur la sécurité des apprenants. Les normes d'intervention décrites ici ont pour but de délimiter clairement "qui fait quoi et quand". Après avoir défini une intervention appropriée, il y a lieu d'établir des mécanismes de ciblage de telle sorte que les acteurs puissent apporter leur aide en toute impartialité, sans discrimination et à la mesure des besoins.

Dès la phase initiale du processus, il convient de mettre en place des systèmes de pilotage pour la collecte et l'analyse des données afin de permettre un suivi continu des progrès accomplis par rapport aux objectifs fixés et de vérifier périodiquement la pertinence du programme à mesure que la situation évolue. Les évaluations qui seront le cas échéant réalisées pendant ou après l'intervention devront avoir lieu à intervalles réguliers selon une périodicité établie en fonction de la durée du programme. Elles auront pour objet de déterminer l'efficacité globale du programme et d'en tirer des enseignements utiles pour les programmes analogues qui pourraient être ultérieurement entrepris. Il est souhaitable que les parties prenantes et les apprenants concernés prennent une part active au processus d'évaluation. S'agissant des méthodes, contenus et résultats du processus de pilotage et d'évaluation, il y a lieu d'en préserver la transparence, de même que d'en assurer une large diffusion auprès des bénéficiaires et autres parties prenantes sans pour autant compromettre la sécurité des participants. Certaines informations peuvent revêtir un caractère sensible sur le plan politique ou socioculturel, d'où la nécessité de faire preuve de prudence lors du traitement des données ainsi collectées.

L'efficacité des programmes d'éducation d'urgence repose sur une connaissance approfondie de la communauté touchée par la crise et sur une contribution active de cette communauté à leur conception. Par "participation communautaire", on entend les processus et les activités qui permettent aux membres d'une population sinistrée de faire entendre leur voix en leur donnant le droit de participer aux processus de décision et la possibilité d'agir directement sur des problèmes liés à l'éducation. Il existe différents degrés ou niveaux de participation : participation symbolique/de pure forme, consultation et participation pleine et entière. Dans les situations d'urgence couramment rencontrées, le mode de participation pleine et entière est souvent difficile à mettre en œuvre. Néanmoins, dans une situation d'éducation d'urgence, la participation pleine et entière de tous est l'objectif idéal à atteindre, la consultation étant l'objectif minimum à rechercher.

L'expérience a montré qu'en ne donnant droit qu'à une participation symbolique, il n'y a aucune chance d'instaurer des programmes durables et de qualité. Une participation aussi étendue que possible des membres d'une communauté victime d'une situation d'urgence, notamment de groupes vulnérables, aux phases d'évaluation initiale, de planification, de mise en œuvre, de gestion et de pilotage des interventions est au contraire propice à des interventions appropriées, efficaces et de qualité. Une participation active de la communauté permet de repérer plus facilement les enjeux éducatifs spécifiques à cette communauté et aide à définir les stratégies efficaces à mettre en œuvre pour y faire face. En outre, la participation communautaire est un moyen de recenser et de mobiliser les ressources locales dont dispose une communauté, ainsi que de réunir un consensus et un soutien en faveur d'un programme d'éducation. La participation communautaire doit comporter un renforcement des capacités et une autonomisation authentique et durable et s'appuyer sur les efforts déjà engagés sur le terrain.

Une mise en commun systématique des connaissances et des informations entre toutes les personnes impliquées dans l'intervention est cruciale pour parvenir à une compréhension commune des problèmes et à une coordination efficace entre les différentes organisations. Des méthodes et des systèmes normalisés de collecte et d'analyse des données seront à prévoir, afin de faciliter l'enregistrement, l'échange et la diffusion des informations.

Normes minimales : elles revêtent un caractère qualitatif et définissent les niveaux minimums à atteindre pour mettre en place une intervention éducative.

Indicateurs clés : ce sont des "signaux" qui indiquent si la norme a été satisfaite. Ils servent d'instrument 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 et indicateurs dans différentes situations et contiennent des recommandations sur la manière de résoudre les difficultés pratiques et des conseils sur les priorités à traiter. Elles peuvent aussi traiter de problèmes cruciaux relatifs à la norme ou aux indicateurs et faire mention d'éventuels dilemmes, controverses ou manques de connaissances actuelles. On trouvera à l'Annexe 2 une liste de références bibliographiques dans laquelle sont indiquées des sources d'informations concernant les questions d'ordre général et les questions techniques spécifiquement liées à ce chapitre.

Participation Communautaire

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 pilotage et l'évaluation du programme d'éducation

Norme 2 Ressources

Les ressources communautaires locales sont recensées, mobilisées et utilisées afin de mettre en œuvre des programmes d'éducation et d'autres activités d'apprentissage.

Annexe 2 : Références bibliographiques et guide des ressources
Rubrique Participation communautaire

Norme 1 relative à la participation communautaire: 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 pilotage et l'évaluation du programme d'éducation.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- La communauté victime d'une situation d'urgence participe, par le biais des personnes qu'elle a choisies pour la représenter, à la définition des priorités et à la planification des activités éducatives en vue de garantir l'efficacité du programme éducatif qui est dispensé (cf. notes d'orientation 1-5).
- Les enfants et les jeunes participent à la conception et à la réalisation des activités éducatives (cf. note d'orientation 6).
- Le comité d'éducation communautaire organise des réunions publiques pour réaliser un audit social des activités éducatives et de leurs budgets (cf. note d'orientation 7).
- Des offres de formation et de renforcement des capacités en matière de gestion des activités éducatives sont mises en place pour les membres de la communauté, y compris les enfants et les jeunes (cf. note d'orientation 8).

Notes d'orientation

1. Représentation communautaire dans le cadre de programmes éducatifs : dans ce recueil des normes minimales, on entend par "comité d'éducation communautaire" un comité chargé de recenser les besoins éducatifs d'une communauté et d'y répondre et constitué, entre autres, de représentants de parents ou d'associations de parents et d'enseignants, d'organismes locaux, d'associations de la société civile, d'organisations communautaires, de groupes de jeunes et d'associations de femmes, ainsi que d'enseignants et d'apprenants (le cas échéant). Le comité d'éducation communautaire peut être constitué de sous-comités et compte, en pareil cas, des représentants de ces sous-comités parmi ses membres. Le comité d'éducation communautaire peut, selon le cas, être responsable d'un seul ou de plusieurs programmes d'éducation dans un même lieu.

Dans une situation d'urgence, les liens entre la famille, la communauté et l'école sont renforcés au travers de l'implication des parents ou des tuteurs dans l'élaboration et la gestion de l'environnement d'apprentissage. Des structures visant à favoriser les liens entre la famille, la communauté et l'école sont à mettre en place sur un mode participatif et consultatif. Ceci s'applique à la constitution de comités d'éducation communautaires, d'associations de parents et d'enseignants, etc., ainsi qu'à l'instauration des mesures requises pour faire face, localement, à des circonstances et à des problèmes particuliers (foyers avec des enfants chefs de famille par ex.). Une approche à assise communautaire est de nature à faciliter la création de structures nouvelles (s'il n'en existe pas déjà) et à renforcer les structures déjà existantes fondées sur le respect

des traditions culturelles et éducatives locales et sur des mécanismes d'adaptation de la population locale.

2. **Comités d'éducation communautaires** : un mode de représentation propice à l'intégration est à privilégier, avec la participation de groupes et d'institutions, tels que ONG locales, institutions confessionnelles, leaders traditionnels, groupes ayant des besoins éducatifs spéciaux, groupes marginalisés, femmes et filles, clans, tribus, groupes d'âge, etc. Le choix des représentants sera fait autant que possible par la voie démocratique. Durant la phase de reconstruction, on veillera à conférer au comité d'éducation communautaire une reconnaissance statutaire et à procéder à son enregistrement conformément à la législation afin qu'il ait qualité pour agir en tant qu'institution ou organisation officielle. S'il existe déjà des comités d'éducation communautaires investis de fonctions et de responsabilités comparables, on en tiendra compte pour éviter de créer des institutions parallèles.

Le comité d'éducation communautaire, outre un mode de représentation intégrateur et équilibré, reflétera autant que possible la diversité de la population sinistrée, notamment, mais non exclusivement, en termes de parité hommes/femmes, d'âges, d'origine ethnique, de religion et de statut social. Il est important d'inciter les femmes et les filles à prendre leur place d'égal à égal comme partenaires du développement en améliorant et en garantissant l'équité au sein des comités d'éducation communautaires.

3. **Les rôles et attributions** des membres des comités d'éducation communautaires seront clairement définis et aisément accessibles à la communauté. Ils pourront par exemple, mais non exclusivement, consister à :
- se réunir régulièrement pour aborder divers sujets de préoccupation et prendre des décisions ;
 - conserver les comptes rendus des réunions et des décisions et les relevés des prestations, financières ou en nature, de la communauté ;
 - instituer des méthodes adaptées au situation culturel (par ex. calendriers scolaires flexibles, curricula de programmes éducatifs qui reflètent le situation communautaire et encouragent la participation de membres de la communauté, etc.) ; et
 - communiquer avec la communauté, les responsables du programme éducatif et les autorités nationales et locales afin de favoriser les bonnes relations entre les responsables du programme éducatif et les membres de la communauté.
4. **Participation communautaire à la conception des interventions éducatives** : tous les organismes publics et privés établiront et adopteront des procédures visant à préserver la participation de la communauté à la conception des interventions éducatives. Élément essentiel de toute intervention immédiate dès le premier jour, ces procédures prévoient également le recours à des méthodologies participatives afin que soient rapidement définis :
- les besoins éducatifs immédiats de différents sous-groupes (enfants, jeunes et adultes ;
 - le potentiel humain et le temps disponibles, ainsi que les ressources financières et matérielles existantes ;
 - les synergies entre sous-groupes, y compris entre groupes linguistiques ;
 - les contraintes en matière de sécurité ;
 - les lieux où l'offre éducative peut être dispensée en toute sécurité ; et
 - les stratégies permettant d'intégrer des messages éducatifs vitaux et pertinents dans tous les aspects du secours d'urgence.

(cf. aussi Norme 2 relative à l'analyse, note d'observation 5 - page 24, Norme 3 relative à l'analyse - page 25 et Norme 2 relative à la politique éducative et la coordination - page 76).

5. **Plan d'action éducative locale** : la communauté et le comité d'éducation communautaire définiront la nature et les priorités des activités éducatives en engageant un processus de planification participatif au niveau local où les besoins, préoccupations et valeurs des personnes en situation d'urgence, en particulier des personnes appartenant à des groupes vulnérables, seront pris en compte. Ce processus de planification aboutira à l'élaboration d'un plan d'action éducative à assise communautaire. Ce plan servira de cadre pour améliorer les services et programmes d'éducation formelle ou non formelle.

Un plan d'action éducative pourra comporter plusieurs objectifs, parmi lesquels :

- développer entre les différents acteurs une vision collective commune de ce que pourrait devenir l'environnement d'apprentissage, en termes d'activités, d'indicateurs et d'objectifs;
- obtenir l'accord et la mobilisation des acteurs sur les stratégies prioritaires à engager pour améliorer certains aspects de l'environnement d'apprentissage; et
- formuler un plan d'action dans lequel sont définies les tâches et responsabilités spécifiques dont les diverses parties prenantes doivent s'acquitter dans des délais convenus afin d'atteindre les objectifs énoncés dans ce plan.

Les plans d'action éducative locale spécifieront les rôles respectifs de toutes les parties prenantes, notamment des organismes de soutien, des comités d'éducation communautaires et des partenaires du programme éducatif. Ces plans d'action pourront également inclure un code de conduite visant à garantir un pilotage et une évaluation réguliers de la communauté et à développer la culture d'une large participation communautaire. Ils porteront par exemple sur les domaines suivants : la planification, la protection de l'enfant, la promotion de la participation des filles, des femmes et des personnes appartenant à des groupes vulnérables, la mise en œuvre d'activités pédagogiques et didactiques, le contrôle, le pilotage, la mobilisation des ressources, le recrutement et la formation des personnels, la conception et la maintenance des infrastructures, la coordination avec des organismes externes compétents et la coordination avec des interventions en matière de santé, d'hygiène, de nutrition, d'alimentation en eau et d'assainissement, le cas échéant. L'accès de tous les membres de la communauté à l'information sera garanti de telle sorte qu'ils puissent prodiguer, au comité d'éducation communautaire, des conseils sur la manière de gérer le programme éducatif dans des conditions d'efficacité optimales (cf. aussi Norme 2 relative aux enseignants et autres personnels d'éducation - page 67 et Norme 3 relative à la politique éducative et la coordination - page 77).

6. **Participation des enfants à des activités éducatives** : l'Article 13 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CRC) reconnaît à l'enfant le droit d'exprimer son opinion sur toute question intéressant sa propre vie et de se préparer à assumer les responsabilités de sa vie d'adulte dans la société. Cet article s'applique à tous les enfants qui sont touchés par une situation d'urgence, quelle qu'elle soit, y compris par une situation de crise chronique et aux premières heures de la reconstruction.

Il est souhaitable que les apprenants, en particulier les jeunes et les adultes, soient impliqués dans la conception et la gestion du système qui leur dispense des services éducatifs. Les enfants recevront un enseignement sur les pratiques susceptibles de les aider à se protéger, ainsi qu'à protéger les autres enfants de leur communauté. Cet enseignement mettra l'accent sur

l'attitude constructive qu'ils peuvent adopter et les changements positifs qu'ils peuvent susciter, par exemple en suggérant d'améliorer tel ou tel aspect des activités scolaires ou, dans le cas de mauvais traitements survenant dans le cadre de l'environnement d'apprentissage, en les signalant et en les empêchant (cf. aussi Norme 2 relative à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage - page 45 et Norme 3 relative aux enseignants et autres personnels d'éducation - page 69).

Les tâches à accomplir en situation d'urgence (par ex. offrir des activités récréatives à des enfants et à des jeunes) peuvent être un moyen d'impliquer des jeunes, en particulier des jeunes qui ne fréquentent pas l'école, dans des activités qui sont importantes pour la communauté. Ces jeunes se verront par ce biais offrir des activités utiles, plutôt que de succomber à de mauvaises influences, telles que la criminalité, la participation à des groupes armés, etc.

7. **Audit social** : il s'agit d'une évaluation du programme d'éducation au niveau de la communauté. Le but d'un audit social est notamment d'évaluer les ressources humaines, financières et matérielles de la communauté, de recenser les besoins qui restent à couvrir et les moyens réels dont elle dispose, et de piloter l'efficacité du programme.

Il n'est pas toujours possible d'effectuer un audit social au début ou au cœur d'une situation d'urgence. Cependant, une fois la situation stabilisée (crise chronique durable ou phases préliminaires de reconstruction par exemple), un audit social peut être l'occasion, pour une communauté, de renforcer ses capacités afin de permettre un pilotage plus efficace de ses programmes d'éducation (cf. aussi Norme 4 relative à l'analyse - page 27).

8. **Renforcement des capacités** : on ne peut raisonnablement attendre des membres d'une communauté qu'ils possèdent, sans recevoir une formation et un soutien suffisants et adaptés, les compétences techniques requises pour gérer les activités éducatives et se les approprier. Les programmes de formation comporteront une évaluation des capacités de la communauté, de même qu'une analyse des besoins de formation et des solutions envisageables pour y faire face. Outre un renforcement des capacités des membres du comité d'éducation communautaire, les programmes d'éducation permettront d'associer les membres de la communauté aux travaux réalisés dans ce cadre et de leur dispenser une formation dans le but de leur apporter un soutien efficace et durable.

Norme 2 relative à la participation communautaire: ressources

Les ressources communautaires locales sont recensées, mobilisées et utilisées afin de mettre en œuvre des programmes d'éducation et d'autres activités d'apprentissage.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Les communautés, le personnel d'éducation et les apprenants recensent les ressources éducatives qui existent au sein de la communauté (cf. note d'orientation 1).
- Les ressources de la communauté sont mobilisées en vue d'élargir l'accès à l'éducation, la

protection et la qualité des programmes d'éducation (cf. notes d'orientation 2-3).

- Les parties prenantes reconnaissent et soutiennent les capacités des communautés. Les programmes d'éducation visent à optimiser l'utilisation des compétences et des capacités locales (cf. notes d'orientation 4-5).

Notes d'orientation

1. **Ressources communautaires** elles désignent notamment les ressources humaines, intellectuelles, financières ou matérielles qui existent au sein de la communauté. La mobilisation des ressources sera menée dans l'optique d'améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage. Il peut s'agir de l'environnement matériel (par ex. contribution matérielle et contribution en main d'œuvre à des travaux de construction, de maintenance et de réparation d'une école) ou de l'environnement psychologique et affectif (par ex. soutien psychosocial dispensé à des élèves, des enseignants et des animateurs, ou débats sur les problèmes de protection). Il est important d'en conserver une trace écrite afin de favoriser la transparence et la responsabilité (cf. aussi Normes 2 et 3 relatives à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage - pages 45-48).
2. **Promouvoir l'accès à l'éducation en toute sécurité** : les membres de la communauté seront sensibilisés à la nécessité de consacrer du temps et des moyens aux enfants de groupes vulnérables en les incitant à s'inscrire à l'école et à la fréquenter régulièrement, sous la forme, par exemple, d'actions organisées par des groupes de femmes ou de jeunes pour fournir des vêtements décents à des enfants de familles pauvres ou pour apporter des aides alimentaires à des foyers dont les chefs de famille sont des enfants. Les femmes pourront contribuer à la scolarisation des filles par leur présence dans les classes en tant qu'assistantes ou par le climat sécurisant qu'elles créent vis-à-vis du harcèlement. Les membres de la communauté pourront aussi donner de leur temps en accompagnant, si nécessaire, les enfants dans leurs trajets scolaires (cf. aussi Normes 2 et 3 relatives à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage - pages 45-48).
3. **Garantir la durabilité** : les communautés bénéficieront d'une formation sur les rôles et attributions à exercer dans le cadre de la gestion de l'environnement d'apprentissage, de la mobilisation et de l'affectation des ressources, ainsi que de la durabilité à plus long terme (par ex. maintenance des installations, mesures spéciales en faveur de la participation des élèves vulnérables, etc.).
4. **Prise en compte des contributions des communautés**: les rapports présentés aux bailleurs de fonds contiendront des données quantitatives et qualitatives sur la contribution des communautés. Une contribution importante d'une communauté peut être le signe d'une forte mobilisation locale et d'une durabilité probable des programmes.
5. **Capacités locales** : la participation aux interventions est un moyen pour des populations en temps de crise de retrouver dignité et espoir. Les programmes s'appuieront sur les capacités locales et valoriseront les stratégies d'adaptation des populations.

Analyse

Norme 1 Evaluation initiale

Une évaluation de la situation d'urgence éducative est menée en temps opportun sur une base holistique et participative.

Norme 2 Stratégie d'intervention

Un cadre d'action pour une intervention éducative est mis au point, accompagné d'une description claire et précise du problème et d'une stratégie d'action détaillée.

Norme 3 Pilotage

Toutes les parties prenantes compétentes suivent régulièrement les activités prévues au titre de l'intervention éducative et l'évolution des besoins éducatifs de la population sinistrée.

Norme 4 Evaluation

Une évaluation systématique et objective de l'intervention éducative est faite dans le but d'améliorer les pratiques et de renforcer la responsabilité.

Appendice 1 *Cadre d'évaluation*

Appendice 2 *Planification en situation d'urgence : liste de contrôle pour une analyse de la situation*

Appendice 3 *Formulaire de collecte de données et d'évaluation des besoins*

Annexe 2 : Références bibliographiques et guide des ressources *Rubrique Analyse*

Norme 1 relative à l'analyse: évaluation initiale

Une évaluation de la situation d'urgence éducative est menée en temps opportun sur une base holistique et participative.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Une évaluation initiale rapide de la situation éducatif est entreprise dès que possible, en tenant compte des aspects de sécurité et de protection (cf. notes d'orientation 1-3).
- Les principales parties prenantes participent à la réflexion sur la nature des données qu'il convient de collecter; à l'élaboration des indicateurs, ainsi qu'à leur interprétation et leur amélioration; et à la gestion des informations et à leur diffusion (cf. notes d'orientation 4-5).
- Une évaluation initiale complète des besoins éducatifs et des ressources éducatives disponibles à chaque échelon de l'éducation, dans les différents types d'éducation et dans tous les lieux en situation d'urgence est entreprise en collaboration avec les principales parties prenantes et fait l'objet d'une mise à jour régulière (cf. note d'orientation 4).
- L'éducation est l'un des volets d'une évaluation intersectorielle portant sur la collecte de données relatives à l'environnement politique, social, économique et sécuritaire, de données démographiques et de ressources disponibles en vue de déterminer les services dont a besoin la population sinistrée (cf. note d'orientation 6).
- L'évaluation initiale comprend une analyse des menaces existantes et potentielles qui pèsent sur la protection des apprenants à partir d'une évaluation structurée des risques en termes de menaces, de vulnérabilités et de capacités (cf. note d'orientation 7).
- Un inventaire des capacités, ressources et stratégies d'apprentissage et d'éducation locales, avant et après le situation d'urgence, est dressé.
- Dans le cadre de l'évaluation initiale, la manière dont sont perçues localement la finalité et la pertinence de l'éducation, de même que les priorités en termes de besoins éducatifs et d'activités éducatives, est examinée
- Un système de mise en commun des conclusions de l'évaluation initiale et de stockage des données éducatives est mis en place (cf. note d'orientation 8).

Notes d'orientation

1. *Déroulement des évaluations initiales* : la sécurité et la protection de l'équipe en charge de l'évaluation initiale et de la population sinistrée seront prises en compte. Si les conditions d'accès sont difficiles, d'autres stratégies seront à envisager, telles que sources secondaires, leadership local et réseaux communautaires. Si les conditions d'accès sont plus favorables, on s'efforcera autant que possible d'élargir le champ d'application de la première évaluation et l'étendue des données collectées. Une mise à jour régulière de l'évaluation initiale (une fois par trimestre au moins) sera réalisée à la lumière des données de suivi et d'évaluation, de l'examen

des résultats et des limites des programmes et des informations recueillies sur les besoins restant à couvrir.

2. **Collecte des données d'évaluation** : cette collecte sera planifiée et conçue pour obtenir une connaissance approfondie des besoins, capacités, ressources et lacunes dans le domaine de l'éducation. Une évaluation globale, couvrant tous les types d'éducation et tous les lieux concernés, sera réalisée dès que possible, sans pour autant retarder la mise en place des évaluations partielles devant servir de base à l'action immédiate. On s'efforcera de coordonner les visites sur le terrain des différents prestataires de services éducatifs afin d'éviter qu'un flux continu de visiteurs ne risque de troubler l'activité des personnels d'intervention d'urgence..

On s'assurera de la conformité des instruments d'évaluation qualitative et quantitative avec les normes internationales, les objectifs de l'EPT et les directives formulées à l'égard du respect des droits. Ceci devrait favoriser les liens entre les initiatives globales et la communauté locale, de même que l'intégration, à l'échelon local, des cadres et indicateurs globaux. Les formulaires de collecte de données seront normalisés pour un même pays de manière à faciliter la coordination entre les agences et à alléger la tâche de ceux qui fournissent les informations. Un espace suffisant sera prévu dans ces formulaires pour que les personnes interrogées, à l'échelon tant local que communautaire, puissent y ajouter les commentaires qu'elles jugent importants.

Dans toute collecte de données réalisée dans le cadre d'une intervention humanitaire, les aspects éthiques occupent une place essentielle. Collecter des données dans quelque but que ce soit, y compris à des fins de pilotage, d'évaluation ou d'enquête, peut comporter des risques pour les personnes concernées, non seulement parce que les informations recueillies peuvent revêtir un caractère sensible, mais aussi parce que, en participant à un tel processus, ces personnes risquent d'être prises pour cible ou mises en danger. Respect, bienveillance et refus de la discrimination sont des principes fondamentaux qu'il est crucial de préserver et il est de la responsabilité de ceux qui collectent les données de protéger les participants et de les informer de leurs droits. Cf. Références bibliographiques, rubrique Analyse, à l'annexe 2 (page 86), pour le lien avec le document intitulé *Making Protection A Priority : A Guidebook for Incorporating Protection into Data Collection in Humanitarian Assistance*.

3. **Méthodes d'analyse** : par souci d'objectivité, il est recommandé de recouper les informations obtenues auprès de multiples sources durant l'analyse avant de tirer des conclusions. Le recouplement d'informations est une méthode d'analyse croisée appliquée dans le cadre de la collecte et de l'analyse de données qui permet de mesurer le degré de coïncidence et de divergence entre les différents aspects d'un phénomène et, par là même, d'avoir une compréhension plus approfondie et plus fiable des données qualitatives. La façon dont la situation est perçue à l'échelon local fait aussi partie de l'analyse. On évitera ainsi que l'intervention humanitaire soit définie exclusivement d'après la perception que des personnes extérieures ont de la situation et selon les priorités qu'elles ont fixées.
4. **Les parties prenantes rassembleront autant que possible** un maximum de personnes appartenant au(x) groupe(s) de population sinistrée(s). Il est possible que, compte tenu des circonstances qui prévalent pendant la phase d'évaluation initiale, la participation des parties

prenantes à la collecte des données, à leur analyse, à la gestion et à la diffusion des informations soit limitée. Cette participation pourra être étendue au cours des phases ultérieures d'évaluation initiale, de pilotage et d'évaluation.

5. **Conclusions des évaluations initiales** : elles seront communiquées dès que possible de façon à pouvoir planifier rapidement les activités. Les informations pré-crise et les évaluations post-crise relatives aux besoins éducatifs et aux ressources éducatives (tels que recensés par les autorités, les ONG, les organismes spécialisés de la communauté humanitaire et la communauté locale) seront mises à la disposition de tous les acteurs dans les meilleurs délais. Ces données sont extrêmement utiles, notamment lorsque, dans une situation d'urgence, les acteurs n'ont pas la possibilité d'accéder sur place.
6. **Evaluations initiales globales de l'urgence** : l'équipe d'intervention d'urgence comptera, parmi ses membres, un spécialiste de l'éducation ou de la protection de l'enfance chargé de recueillir des données spécifiques sur les besoins et les ressources en matière d'éducation et de protection de l'enfant. Les organismes auront le souci de mobiliser les ressources et de renforcer les capacités institutionnelles et humaines requises pour mener à bien ces activités.
7. **Analyse des risques** : la prise en compte de tous les aspects d'une situation susceptibles de porter atteinte à la santé et à la sécurité des enfants et des jeunes est un élément capital dans la mesure où l'éducation peut être aussi bien un facteur de protection qu'un facteur de risque. L'évaluation initiale comportera une liste ou un tableau des risques ("matrice des risques") dans lequel seront indiqués, pour chaque tranche d'âge et pour les différents groupes vulnérables, les risques afférents à différents facteurs, tels que : catastrophes naturelles et risques pour l'environnement; mines terrestres ou munitions non explosées; sécurité des bâtiments et autres infrastructures; protection et sécurité de l'enfant; menaces pour la santé psychologique et physique; problèmes concernant les qualifications des enseignants, la scolarisation et les curricula; et autres informations pertinentes (pour un exemple de matrice de risques, cf. le CD-ROM MSEE).

L'évaluation initiale définira les stratégies de gestion des risques requises au titre de la prévention des situations d'urgence, de l'atténuation de leurs conséquences et des actions d'urgence à engager (préparation, intervention, reconstruction et réadaptation) lors de catastrophes d'origine naturelle ou provoquées par l'homme. La mise en place, par chaque centre éducatif, d'un plan d'action conjoncturelle et de sécurité scolaire axé sur la prévention et les interventions en cas d'urgence sera, dans certains cas, nécessaire. Si besoin est, chaque centre éducatif préparera une cartographie des risques illustrant les menaces potentielles et mettant en évidence les facteurs de vulnérabilité auxquels il est exposé.

8. **Mise en commun des conclusions de l'évaluation initiale** : la coordination en la matière sera de préférence assurée par les autorités, locales ou nationales, compétentes. En l'absence d'autorités ou d'organisations compétentes, on désignera un acteur international pilote, comme le Bureau de la coordination des affaires humanitaires (BCAH) des Nations Unies, chargé de contrôler la coordination et la mise en commun des informations. La mise en commun des conclusions de l'évaluation initiale est de nature à faciliter la création d'un cadre statistique et la fourniture de données utilisables par toutes les parties prenantes (cf. aussi Norme 3 relative à la politique éducative et la coordination - page 77).

Norme 2 relative à l'analyse: stratégie d'intervention

Un cadre d'action pour une intervention éducative est mis au point, accompagné d'une description claire et précise du problème et d'une stratégie d'action détaillée.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Une collecte des données de base est effectuée systématiquement au début d'un programme.
- Les stratégies d'intervention éducative d'urgence reflètent une parfaite compréhension des données globales (cf. notes d'orientation 1-2).
- Des critères et des indicateurs valides sont définis pour permettre un suivi des effets de l'intervention éducative sur les enfants, les jeunes et l'ensemble de la communauté.
- Les informations recueillies dans le cadre de l'évaluation initiale sont mises à jour à mesure que des données plus récentes sur le déroulement du programme en cours sont disponibles (cf. note d'orientation 3).
- Les stratégies d'intervention éducative privilégient la sécurité et le bien-être de tous les enfants et les jeunes, y compris ceux qui sont vulnérables ou qui ont des besoins éducatifs spéciaux.
- Les stratégies d'intervention éducative répondent progressivement aux besoins qu'ont les populations victimes de situations d'urgence d'une éducation intégratrice de qualité et elles contribuent à consolider les programmes nationaux d'éducation (cf. notes d'orientation 4-6).

Notes d'orientation

- 1. Propositions d'intervention :** elles prévoient un budget pour les activités essentielles et la mise à disposition de crédits suffisants pour satisfaire aux normes minimales décrites dans le présent recueil. Elles préciseront la nature des activités éducatives envisagées, ainsi que le lieu où elles se dérouleront, le degré prévu de couverture des besoins qui ont été estimés à chaque échelon de l'éducation et pour chaque type d'éducation et les autres organisations engagées, s'il y a lieu, au service des autres besoins. Un maximum de souplesse s'impose pour pouvoir faire face à la demande éducative réelle dans l'hypothèse où celle-ci devait dépasser les prévisions. Des efforts seront faits pour promouvoir la viabilité des interventions et l'harmonisation entre les organisations lors de l'établissement des montants et des types de dépenses éducatives d'urgence (par ex. en matière de rémunérations, d'équipements, etc.).
- 2. Renforcement des capacités de collecte et d'analyse des données :** les propositions porteront notamment sur le renforcement des ressources humaines, plus particulièrement nationales, capables d'assurer la collecte et l'analyse des données de base et de mener à bien les tâches de pilotage et d'évaluation. Ces aspects sont bien souvent négligés durant la phase de proposition.
- 3. Mise à jour des stratégies :** les propositions d'intervention seront examinées et mises à jour au moins une fois par trimestre, pendant la situation d'urgence et aux premières heures de la

reconstruction. Il sera tenu compte des progrès qui ont été accomplis, de l'évolution de la situation d'urgence et des dernières estimations des besoins restant à couvrir. L'objectif sera autant que possible d'améliorer progressivement la qualité et la couverture des interventions et, le cas échéant, de renforcer leur durabilité à plus long terme

4. **Action des bailleurs de fonds** : les bailleurs de fonds contrôleront régulièrement la qualité et la couverture des interventions éducatives d'urgence, y compris la scolarisation et la rétention des apprenants appartenant à des groupes vulnérables. Ils veilleront à ce que l'accès à des activités éducatives soit assuré dans les diverses zones sinistrées. Le financement sera organisé de telle sorte que l'éducation des populations locales se trouvant dans des zones qui abritent des réfugiés ou des populations déplacées dans leur pays soit dispensée dans le respect des normes minimales (cf. aussi Norme 1 relative à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage, note d'orientation 8 - page 44).
5. **Appui des programmes nationaux** : les interventions éducatives d'urgence, notamment celles qui sont destinées à des populations déplacées dans leur pays ou qui sont menées aux premières heures de la reconstruction, seront conçues en harmonie avec les programmes nationaux d'éducation et elles viseront à les consolider, quel que soit le domaine sur lequel ils portent, par exemple la planification, l'administration ou la gestion de l'éducation à l'échelon national et local, la formation continue et le soutien des enseignants.
6. **Contraintes imposées par les mandats des organisations** : les organismes d'aide disposant d'un mandat limité (par ex. limité aux enfants ou aux réfugiés et à leur rapatriement) adapteront leur intervention éducative en fonction de l'action des pouvoirs publics et des organisations disposant d'un mandat plus étendu, de manière à couvrir la totalité des besoins éducatifs. Les stratégies éducatives destinées aux régions sinistrées pourvoiront aux besoins de développement de la petite enfance et aux besoins des jeunes, y compris dans le domaine de l'enseignement secondaire, supérieur et professionnel, de la formation initiale des enseignants et des formes nouvelles d'éducation. Les stratégies de promotion de l'éducation destinées à des zones accueillant des rapatriés prévoient des mécanismes conçus pour prolonger l'application des programmes élaborés avec l'aide d'organisations humanitaires dont la durée de mandat est limitée (par ex. aide au rapatriement et durant la phase initiale de réinsertion des réfugiés).

Norme 3 relative à l'analyse: pilotage

Toutes les parties prenantes compétentes suivent régulièrement les activités prévues au titre de l'intervention éducative et l'évolution des besoins éducatifs de la population sinistrée.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Des systèmes de pilotage continu des situations et des interventions d'urgence sont en place et en service (cf. notes d'orientation 1-2).

- Les femmes, les hommes, les enfants et les jeunes appartenant à tous les groupes de population sinistrés sont périodiquement consultés et associés à des activités de pilotage (cf. note d'orientation 2).
- Une collecte systématique et périodique des données sur l'éducation est effectuée, depuis les données de base jusqu'au suivi des évolutions et tendances ultérieures (cf. notes d'orientation 3-4).
- Les personnels reçoivent une formation à la méthodologie de collecte et d'analyse des données dans le but de garantir la fiabilité de ces données et de pouvoir vérifier la crédibilité de l'analyse et la validité des résultats (cf. note d'orientation 5).
- Les données sur l'éducation font l'objet d'analyses et de mises en commun périodiques entre toutes les parties prenantes à des dates prédéfinies (cf. note d'orientation 3).
- Une mise à jour périodique des systèmes de pilotage et des bases de données est effectuée à la lumière des informations en retour afin de prendre en compte l'évolution de la situation et de permettre la prise de décisions en connaissance de cause.
- Les données relatives à l'évolution de la situation, aux changements intervenus, aux besoins et aux ressources sont transmises à intervalles réguliers aux directeurs de programmes éducatifs.
- Des ajustements sont apportés, le cas échéant, aux programmes en fonction des résultats du pilotage.

Notes d'orientation

1. **Pilotage** : il est censé refléter l'évolution des besoins éducatifs de la population et la capacité des programmes à satisfaire ces besoins de façon à mettre en place une intervention pertinente et modulée en tenant compte des possibilités d'amélioration. La périodicité des collectes est variable selon le type de données. C'est pourquoi, dans le cadre du pilotage, il convient de définir la fréquence de collecte de certaines catégories de données en fonction des besoins et le volume de ressources affectées à la collecte et au traitement des données. Les données collectées par échantillonnage auprès des écoles ou via d'autres programmes éducatifs sont d'une extrême diversité et donnent un aperçu immédiat des besoins et des problèmes (par ex. données sur le taux d'inscription, les abandons, l'absorption ou non d'un petit déjeuner par les élèves avant de se rendre à l'école, le nombre de manuels scolaires, les matériels didactiques et pédagogiques disponibles, etc.). L'organisation de visites auprès d'un petit échantillon de foyers dans des lieux bien définis ou de réunions avec des groupes communautaires est également un moyen de suivre les enfants en dehors du cadre scolaire et de connaître les raisons pour lesquelles ils ne viennent pas ou peu à l'école.
2. **Personnes participant au pilotage** : la participation de personnes aptes, d'une manière compatible avec le contexte culturel, en particulier au regard du genre et des compétences linguistiques, à collecter des informations auprès de tous les groupes de la population sinistrée est à favoriser. En effet, selon les traditions culturelles locales, il peut s'avérer nécessaire de consulter séparément les femmes ou les membres de groupes minoritaires et de faire appel, en la matière, à des personnes possédant un certain profil culturel.
3. **Systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (EMIS)** : il faut s'attendre à ce que ces systèmes aient été perturbés en raison de la situation d'urgence. Restaurer un mécanisme simple de collecte et de traitement des données de base fait partie des priorités

et il incombe aux différentes institutions d'y contribuer et d'apporter leur soutien en ce sens aux autorités nationales. Qu'il s'agisse de créer ou de restaurer un système EMIS national, il peut être nécessaire de renforcer des capacités et de mobiliser des ressources à l'échelon national, régional et local dans le but de générer, collecter, gérer, interpréter, appliquer et diffuser les informations disponibles. Cette action est à engager sans délai dès que survient une situation d'urgence, afin de pouvoir disposer d'un système de pilotage efficace dès les premières heures de la reconstruction.

La compatibilité entre logiciels est un des points critiques d'un système EMIS. Il est souhaitable de doter les bureaux éducatifs nationaux et régionaux et d'autres sous-secteurs de l'éducation (par ex. les instituts nationaux de formation) de logiciels complémentaires pour pouvoir constituer des bases de données compatibles susceptibles de faciliter les échanges d'informations.

4. **Suivi des apprenants** : ce suivi est souhaitable aussi souvent qu'il est possible, à la fin d'un cours ou lorsque l'apprenant quitte un cours. Il peut porter sur les compétences en lecture, écriture et calcul et sur l'accès à d'autres ouvrages de post-alphabétisation. Dans le domaine de la formation professionnelle, il peut s'agir d'études de suivi réalisées par des bureaux de recrutement ou d'autres types d'études de contrôle visant à analyser les perspectives d'emploi et l'usage que les anciens stagiaires font de leurs qualifications professionnelles. Le suivi post-programme fournit des enseignements fort utiles pour l'élaboration des programmes (cf. aussi Norme 4 relative à l'enseignement et l'apprentissage - page 62).
5. **Validité des données** : toutes les analyses sont censées contenir des indications sur 1) la définition des indicateurs, 2) les sources de données, 3) la méthode de collecte, 4) les collecteurs de données et 5) les procédures d'analyse de données. Elles indiquent également les anomalies éventuelles survenues pendant l'administration, la collecte ou l'analyse des données. Les personnes interrogées peuvent par ailleurs fausser les données afin d'obtenir davantage de ressources (par ex. en gonflant le nombre d'inscrits ou le taux d'assiduité) ou d'éviter des blâmes. Parallèlement à la formation des personnels, la pratique de visites de contrôle surprise est de nature à améliorer la validité des données.

Norme 4 relative à l'analyse: évaluation

Une évaluation systématique et objective de l'intervention éducative est faite dans le but d'améliorer les pratiques et de renforcer la responsabilité.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Une évaluation des politiques, programmes et résultats des interventions est réalisée à des dates judicieusement choisies afin de les comparer avec des stratégies globales d'intervention, des objectifs spécifiques d'éducation et de protection de la petite enfance et les normes minimales (cf. note d'orientation 1).

- Des recherches sont faites pour obtenir des informations sur les effets involontaires de l'intervention
- Les informations sont recueillies auprès de toutes les parties prenantes, y compris les populations sinistrées et les partenaires intervenant dans d'autres secteurs, selon une méthode de collecte transparente et objective.
- Toutes les parties prenantes, y compris les groupes marginalisés, les comités d'éducation communautaires, les hauts responsables nationaux et locaux de l'éducation, les enseignants et les apprenants, participent aux activités d'évaluation (cf. note d'orientation 2)
- Une large diffusion des bonnes pratiques et des enseignements tirés de l'expérience dans la communauté nationale et locale élargie et dans la communauté humanitaire est effectuée. Ces enseignements et bonnes pratiques sont pris en compte dans les programmes, politiques et actions de promotion post-crise afin de contribuer à la réalisation des objectifs nationaux et mondiaux de l'éducation (cf. note d'orientation 3).

Notes d'orientation

1. **Evaluations** : elles consistent à collecter des données qualitatives et quantitatives en vue de fournir une représentation holistique de la situation. Les données qualitatives apportent des informations contextuelles et aident à comprendre les statistiques ainsi obtenues. Les données qualitatives sont collectées au moyen d'entretiens ou d'observations ou extraites de documents écrits; les données quantitatives sont collectées par le biais d'enquêtes ou de questionnaires.

Les évaluations fournissent une première estimation globale des ressources humaines, matérielles et financières; de l'accès des apprenants à l'éducation, de leur assiduité, de leur intégration et de leur protection; des processus d'apprentissage et d'enseignement; de la reconnaissance et de l'accréditation des apprentissages; de la formation continue des enseignants; de l'impact produit sur les apprenants, y compris des perspectives d'études ultérieures et d'emploi; et de l'impact exercé sur la communauté élargie.

2. **Renforcement des capacités par le biais de l'évaluation** : dans le budget d'évaluation, on prévoira des crédits pour l'organisation d'ateliers avec les parties prenantes en vue de présenter les concepts d'évaluation, d'élaborer un cadre et des processus d'évaluation sur une base participative et d'analyser et d'interpréter les conclusions. Impliquer les personnes affectées à l'exécution d'un programme éducatif dans tous les aspects du processus d'évaluation présente de multiples avantages. En effet, ces personnes sont ainsi mieux préparées intellectuellement à la phase ultérieure d'appropriation et de mise en œuvre des recommandations. Les bénéficiaires du projet, comme les enseignants et autres personnels d'éducation par exemple, peuvent aussi signaler les difficultés pratiques auxquelles ils sont confrontés et les difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans l'application de telle ou telle recommandation.
3. **Mise en commun des conclusions et enseignements tirés de l'expérience** : il est souhaitable que les évaluateurs prévoient, dans leur rapport, de consacrer une première partie à des informations relevant du domaine public et de réserver une deuxième partie à des informations confidentielles ou à des conclusions à usage interne destinées à une diffusion plus restreinte.

Normes minimales communes à toutes les catégories: appendices

Appendice 1 : Cadre d'évaluation

PARTICIPATION A L'ANALYSE DES CAPACITES et DES TYPES DE VULNERABILITE par ex. inégalités entre les sexes, y compris ventilation par âge, par sexe)	PROTECTION (physique, juridique et matérielle)/DROITS DE L'HOMME/SOUVERAINETE DU DROIT						DEMOCRAPHIE (population totale, groupes vulnérables spécifiques, taille de la population hôte, personnes déplacées, personnes disparues, répartition par âge et par sexe, etc)
	MORTALITE						
	MORBIDITE			ETAT NUTRITIONNEL			
	ACCES A L'EAU POTABLE	ACCES A DES SERVICES DE BASE EN TERME DE SANTE, NUTRITION ET SOUTIEN PSYCHOSOCIAL	RATIONS ALIMENTAIRES	EXISTENCE D'ABRIS SUFFISANTS	COMPORTEMENTS SAINS	NIVEAUX D'HYGIENE	
	SECURITE ALIMENTAIRE			PERFORMANCES DES SERVICES DE SANTE, DE NUTRITION ET DE SOUTIEN PSYCHOSOCIAL			
	SITUATION ECONOMIQUE ET COMMERCIAL DES MENAGES	EDUCATION	SITUATION SOCIAL ET CULTUREL		INEGALITES		
	SITUATION NATIONAL			MARCHES NATIONAUX			
Politique, économique, historique, social, capacités des pouvoirs publics, infrastructures, systèmes, géographie, climat, risques naturels, organisations internationales, etc.			Bon fonctionnement (et de ce fait, appel à l'aide extérieure de moins en moins nécessaire) ou dysfonctionnements ?				

Le Cadre d'évaluation sert de base de discussion et d'analyse pour obtenir une vision commune des besoins d'une population donnée. Cette analyse associe des éléments d'appréciation factuels et des éléments d'appréciation subjectifs. Certaines catégories de ce cadre d'évaluation portent sur des sujets de préoccupation qui méritent attention, sans être pour autant des besoins en soi. Ce cadre sous-entend l'existence de liens de causalité entre diverses catégories, mais il n'en fait pas explicitement mention, d'où la nécessité, pour les équipes en charge de l'évaluation, de disposer d'outils plus élaborés. Dans l'attente de tels outils, ces équipes peuvent choisir leur propre approche de la causalité. Ce cadre fournit une plateforme plus cohérente et plus transparente pour des échanges d'informations en vue de planifier une intervention humanitaire en cas de crise et de définir les priorités d'action y afférentes. La hiérarchie des préoccupations qui transparaît à chaque niveau du cadre d'évaluation n'induit pas automatiquement une hiérarchie correspondante des priorités de cette intervention. Ce cadre montre le caractère interdépendant des différentes catégories qu'il contient. Pour chacune de ces catégories, une évaluation individuelle (par ex. l'éducation) et une évaluation intégrée (par ex. l'impact de la situation de l'éducation sur d'autres catégories indiquées dans le cadre) sont à prévoir. La protection, les droits de l'homme et la souveraineté du droit sont des questions générales qui sont à traiter séparément et à intégrer. Le groupe géographique ou le groupe de population constitue le point de départ de l'évaluation.

Source : Le Cadre d'évaluation a été élaboré par le sous-groupe de travail CAP du Comité permanent interinstitutions (IASC) et revu au cours d'une séance de travail qui a réuni des bailleurs de fonds, des institutions des Nations Unies, la Croix Rouge et des ONG le 25 janvier 2004.

Appendice 2 : Planification en situation d'urgence :

Liste de contrôle pour une analyse de la situation

Facteurs, problèmes, populations et institutions qu'il faut connaître et comprendre pour préparer et mettre en œuvre le programme.

1. Evaluation initiale des données de base

- Quelles sont les données indispensables pour réaliser une étude de base ?
- Quelles sont les données dont vous avez besoin pour préparer la mise en œuvre du programme par rapport aux données qui sont disponibles, par ex. lieux d'implantation des écoles (nombre, lieu); effectifs scolaires prévus; effectifs d'enseignants; etc ?
- Est-il possible de collecter des données de base avant de démarrer le programme ?

2. La nature de la situation

- De quelle nature est la situation (apparition lente ou soudaine) ?
- Y a-t-il des groupes (culture, âge, sexe, etc.) qui sont particulièrement vulnérables ou touchés par la situation d'urgence ?

3. La stabilité de la situation

- La situation est-elle stable (à court terme/à moyen terme) ou continue-t-elle d'évoluer ?
- Peut-on s'attendre à d'autres situations d'urgence prévisibles (nouvelle situation d'urgence ou modification profonde du contexte actuel) ?
- Peut-on entrevoir des facteurs qui sont susceptibles d'entraîner des changements brutaux ou importants ?

4. Le système éducatif actuel

Le système éducatif

- Le système éducatif est-il en état de fonctionner ?
- Y a-t-il d'autres systèmes qui fonctionnent au sein de la population cible ?
- Quelle a été l'incidence de la situation d'urgence actuel sur le ou les systèmes éducatifs existants ?
- Y a-t-il des bâtiments et des infrastructures scolaires qui font défaut ou qui ont été détruits (cuisines, installations sanitaires, lieux de stockage, etc.) ?
- Quel est l'état actuel de l'environnement d'apprentissage (espace, matériels, salles de classe, personnel, etc.) ?
- La situation est-elle la même pour les garçons et pour les filles, ou pour des enfants de différentes origines géographique/ethnique, etc. ?
- Y a-t-il des enfants inscrits à l'école et y vont-ils régulièrement ? Dans le cas contraire, pourquoi ?
- Les enfants souffrent-ils de la faim lorsqu'ils sont à l'école (par ex. absence de petit déjeuner, longueur du trajet jusqu'à l'école, mauvais état nutritionnel) ?
- Les enfants souffrent-ils de carences spécifiques en micro-éléments nutritifs ? Lesquelles ?

Curriculum et enseignement

- Y a-t-il un curriculum commun ?
- Y a-t-il une langue (ou des langues) d'enseignement commune ?
- Y a-t-il des enseignants, des assistants d'enseignement ou des assistants d'éducation ?
- Y a-t-il un besoin de formation ou de recyclage des enseignants ?
- Y a-t-il un besoin de programmes d'éducation informelle et de formation qualifiante (pour des (enfants) soldats démobilisés, des enfants non scolarisés ou pour d'autres groupes particulièrement défavorisés) ?

5. Principales parties prenantes

Identifier les principales parties prenantes

- Qui fait quoi ?
- Qui est responsable de quoi ?
- Qui prépare quoi ?
- Qui est responsable de quelles ressources ?
- Qui est responsable de quelles décisions ?
- Autres organisations internationales
- ONG (internationales et locales)
- Les autorités :
 - Quel est le statut actuel des autorités nationales et des autorités locales (légitimité, par intérim) ?
 - Qui est en charge de l'administration de l'éducation ?
- Ecoles (enseignants, chefs d'établissement, associations parents/enseignants)
- Communauté (responsables, personnes âgées, chefs religieux, associations de femmes, personnels de santé ou autres groupes communautaires)
- Famille
 - Quelle est la structure prédominante ?
 - La situation d'urgence a-t-elle eu une incidence sur la structure familiale ?
 - Qui prend les décisions en matière de scolarisation des enfants (en particulier des filles) ?

6. Ressources disponibles

Concernant l'éducation (cf. aussi : "Le système éducatif actuel" ci-dessus)

- La sécurité des lieux d'apprentissage est-elle assurée ?
- Les équipements scolaires sont-ils utilisables ?
- Y a-t-il suffisamment d'enseignants et de personnel scolaire pour assurer la bonne marche de l'école au jour le jour ?

Concernant l'aide alimentaire

- Dans quel délai faut-il débiter les distributions de denrées alimentaires ?
- De quel personnel dispose-t-on pour préparer les repas ?
- De quels équipements dispose-t-on pour préparer les repas (cuisines scolaires, réserves, ustensiles de cuisine, vaisselle, combustible pour la cuisson, points d'eau) ?
- La mise en place des équipements est-elle réalisable ?
- Existe-t-il des infrastructures de transport/livraison/stockage ?
- Quelles seront les denrées alimentaires disponibles ? Où et quand pourra-t-on se les procurer et les livrer dans les différents lieux de distribution alimentaire ?
- Existe-t-il des programmes de santé scolaire complémentaires ou sur lesquels s'appuyer ?
- Y a-t-il actuellement des engagements de la part de bailleurs de fonds ?

- Y a-t-il des partenaires potentiels susceptibles de participer à la mise en œuvre ?

7. Contraintes réelles et potentielles

Sécurité

- La sécurité des lieux d'apprentissage est-elle assurée ?
- La sécurité d'accès des enfants, enseignants et personnels des organismes d'aide aux lieux d'apprentissage est-elle assurée ?
- Existe-t-il un lieu sûr pour préparer ou distribuer les denrées alimentaires ?
- La sécurité de transport et de livraison des denrées alimentaires est-elle assurée ?
- Les denrées alimentaires sont-elles stockées en lieu sûr ?

Contraintes liées au sexe/à l'origine ethnique

- Y a-t-il des contraintes ou difficultés particulières qui sont spécifiques à l'un ou l'autre des sexes ?
- Y a-t-il des contraintes ou difficultés particulières qui sont spécifiques à des groupes (ethniques, géographiques) ?

Légitimité

- Existe-t-il un partenaire public clairement identifié pour la préparation et la mise en œuvre des activités ?
- La création et le soutien des activités éducatives bénéficient-ils de l'appui des dirigeants politiques ou locaux ? Dans le cas contraire, pourquoi ?
- Y a-t-il des risques à poursuivre ces activités alors que cet appui fait défaut ?
- Est-il justifié de poursuivre ces activités alors que cet appui fait défaut ?
- Un renforcement du partenariat est-il possible ?
- Le programme peut-il être conçu pour renforcer ou susciter des appuis ?

Appendice 3 : Collecte de données et évaluation des besoins

Questionnaire

Lieu(x) : _____

Nature de la situation d'urgence : _____

Principal (aux) problème(s) : _____

Y a-t-il des écoles qui restent ouvertes ?

<u>Oui/Non</u>	<u>Lieu(x)</u>	<u>Nombre d'enfants présents</u>	
		<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

1. 1. Principale(s) cause(s) du problème ou forme sous laquelle il se manifeste

Bâtiments scolaires endommagés	<input type="checkbox"/>	Les enseignants ne travailleront pas s'ils ne sont pas payés	<input type="checkbox"/>
Absence/mauvaise qualité de l'eau dans les locaux scolaires	<input type="checkbox"/>	Déplacements devenus dangereux	<input type="checkbox"/>
Enfants inoccupés/non scolarisés	<input type="checkbox"/>	Enseignants enrôlés dans l'armée	<input type="checkbox"/>
Absence d'équipements/de matériels	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont traumatisés	<input type="checkbox"/>
Les familles n'ont pas les moyens d'acheter les fournitures	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont handicapés	<input type="checkbox"/>
Les enseignants sont partis ou ont peur	<input type="checkbox"/>	Enfants enrôlés dans l'armée	<input type="checkbox"/>
Manque d'adultes instruits pour remplacer les enseignants	<input type="checkbox"/>		

2. Composition de la population d'enfants

	<u>Total</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
Nombre d'enfants	_____	_____	_____
De 0 à 5 ans	_____%	_____%	_____%
De 6 à 13 ans	_____%	_____%	_____%
De 14 à 18 ans	_____%	_____%	_____%
Résidents	_____%	_____%	_____%
Récents arrivants	_____%	_____%	_____%

3. Comparaison avec la situation antérieure

	<u>Total</u>			<u>Filles</u>			<u>Garçons</u>		
	Inférieur	Identique	Supérieur	Inférieur	Identique	Supérieur	Inférieur	Identique	Supérieur
Nombre d'enfants									
De 0 à 5 ans									
De 6 à 13 ans									
De 14 à 18 ans									
Résidents									
Récents arrivants									

Expliquer les écarts importants entre garçons et filles

Y a-t-il d'autres problèmes graves à résoudre, par ex. la présence de groupes ethniques ? Expliquer

4. Quel est le niveau d'études des enfants ?

Education de la petite enfance Enseignement primaire Enseignement secondaire premier cycle
(Préadolescents)

% de la tranche d'âge
de la population
ayant achevé le cycle

5. Quelle(s) langue(s) les enfants utilisent-ils ?

	Mother tongue	Parlée <input checked="" type="checkbox"/>	Ecrite <input checked="" type="checkbox"/>
Langues locales (préciser)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres (préciser)	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6a. Possédez-vous une carte de la région sur laquelle sont indiqués les bâtiments communautaires (par ex. écoles, centres médico-sociaux, églises) ?

6b. Si la réponse à la question 6a est non, pourriez-vous vous en procurer une ?

6c. Si la réponse à la question 6b est non, indiquez comment obtenir ces informations

7. Quels sont les lieux qui peuvent être utilisés comme salles de classe ?

	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Capacité d'accueil (en nombre d'enfants)</u>
Ecole/salles de classe	<input type="checkbox"/>	_____
Centre de réadaptation	<input type="checkbox"/>	_____
Abris	<input type="checkbox"/>	_____
En plein air (à l'ombre/arbre)	<input type="checkbox"/>	_____
Maison	<input type="checkbox"/>	_____
Bâtiments confessionnels	<input type="checkbox"/>	_____
Dispensaire	<input type="checkbox"/>	_____
Autres (préciser)	<input type="checkbox"/>	_____

8. Les équipements ci-dessous sont-ils aisément accessibles ?

	<u>Sur place</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Distance (en mètres)</u> <input checked="" type="checkbox"/>	<u>Inaccessibles</u> <input checked="" type="checkbox"/>
Point d'eau (préciser)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lavabos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Douches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toilettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipements médicaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipements pour handicapés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Electricité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Quelle est la distance que les enfants auraient à parcourir pour aller en classe ?

	<u>0-25%</u>	<u>26-50%</u>	<u>51-75%</u>	<u>76-100%</u>
(en mètres)	(% du groupe d'enfants)			
500 mètres ou moins	_____	_____	_____	_____
Entre 500 et 1000 mètres	_____	_____	_____	_____
> 1000 mètres	_____	_____	_____	_____
(en milles)				
1/2 mille ou moins	_____	_____	_____	_____
Entre 1/2 et 1 mille	_____	_____	_____	_____
> 1 mile	_____	_____	_____	_____

10. Y a-t-il des enfants qui participent aux tâches ménagères ou à d'autres types de travaux ?

	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
%	_____	_____
Nombre d'heures	_____	_____
par jour	_____	_____
Plutôt le matin	_____	_____
ou l'après-midi .	_____	_____

11. Quelle est la quantité (approximative) de matériels scolaires disponibles ou manquants ?

(par enfant)	<u>Disponibles</u>	<u>Manquants</u>
Manuels	_____	_____
Matière 2	_____	_____
Matière 3	_____	_____
Ardoise(s)	_____	_____
Craie(s)	_____	_____
Eponge(s)	_____	_____
Livre(s) d'exercice	_____	_____
Stylo(s)/crayon(s)	_____	_____
Gomme(s)	_____	_____
Crayon(s) de couleur	_____	_____
Autres (préciser)	_____	_____

12. Quelle est la quantité (approximative) de matériels d'enseignement disponibles ou manquants ?

	Disponibles	Manquants
(par classe)	_____	_____
Guides/manuels	_____	_____
Cahier de classe	_____	_____
Tableau noir	_____	_____
Boîte(s) à craie	_____	_____
Planches/cartes murales	_____	_____
Stylo(s)/crayon(s)	_____	_____
Fournitures	_____	_____
Autres (préciser)	_____	_____
Matériels récréatifs	_____	_____

13. Qui est ou serait disponible pour faire la classe aux enfants ?

	No.	Femmes (%)	Hommes(%)
Enseignants certifiés	_____	_____	_____
Paraprofessionnels	_____	_____	_____
Professionnels d'autres secteurs (par ex. médical ou paramédical)	_____	_____	_____
Enfants plus âgés	_____	_____	_____
Membres de la communauté	_____	_____	_____
Membres d'ONG	_____	_____	_____
Bénévoles	_____	_____	_____
Autres (préciser)	_____	_____	_____

14. Quelles sont les ressources humaines adultes disponibles pour aider les enseignants ?

	No.	Femmes(%)	Hommes(%)	Niveau
<u>d'études/Qualifications</u>				
Paraprofessionnels	_____	_____	_____	_____
Professionnels d'autres secteurs (par ex. médical ou paramédical)	_____	_____	_____	_____
Enfants plus âgés	_____	_____	_____	_____
Membres de la communauté	_____	_____	_____	_____
Membres d'ONG	_____	_____	_____	_____
Bénévoles	_____	_____	_____	_____
Autres (préciser)	_____	_____	_____	_____

15. Qui accompagne les enfants ?% du groupe d'enfants

La famille au complet

Au moins un parent

Des frères et sœurs plus âgés

D'autres membres de la famille

Des bénévoles

Personne

16. Qui est le chef de famille ?% du groupe d'enfants

Mère

Père

Autre adulte (préciser)

Autre enfant (sœur plus âgée)

Autre enfant (frère plus âgé)

Autres (préciser)

17. Statut économique de la famille des enfants ?%

Paysans

Artisans

Nomades

Éleveurs de bétail

Autres (préciser)

18. Quels types de messages particuliers faut-il faire passer aux enfants ?

Messages à propos de l'hygiène et de la salubrité _____

Messages à propos de la santé _____

Messages sur les risques potentiels, comme les mines terrestres _____

Compétences nécessaires pour la vie courante (préciser) _____

Autres (préciser) _____

19. Institutions clés en service et en place dans les communautés sinistrées (indiquer quelques noms) :

Comités communautaires	Toujours	Très souvent	Rarement	Jamais
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ressources du ministère de l'Education	Toujours	Très souvent	Rarement	Jamais
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instituts de formation des enseignants	Toujours	Très souvent	Rarement	Jamais
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ONG nationales actives dans le secteur éducatif	Toujours	Très souvent	Rarement	Jamais
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Education-active int'l NGOs	Toujours	Très souvent	Rarement	Jamais
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UN agencies	Toujours	Très souvent	Rarement	Jamais
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other (specify)	Toujours	Très souvent	Rarement	Jamais
1 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage

Introduction

En période de crise, l'accès à l'éducation – vitale en tant que droit et en tant que ressource – est souvent très limité. Or l'éducation peut jouer un rôle crucial en aidant la population sinistrée à s'adapter à sa situation grâce à l'acquisition de connaissances et de compétences nouvelles essentielles à sa survie et à réinstaurer dans son existence un semblant de normalité. Par ailleurs, il est en général plus difficile d'organiser des activités éducatives dans une situation d'urgence, d'où le risque pour certains groupes, en particulier les groupes vulnérables, de ne pas bénéficier des offres de services éducatifs. Il est de la responsabilité des pouvoirs publics, des communautés et des organisations humanitaires de veiller à ce que l'accès de tous à une éducation pertinente de qualité soit assuré et à ce que les environnements d'apprentissage soient sans danger et contribuent à la protection et au bien-être psychologique, affectif et physique des apprenants.

Les programmes d'éducation en situation d'urgence sont un moyen de protéger les apprenants, en particulier les enfants et les jeunes, et le personnel éducatif sur le plan physique, social et intellectuel. Trop souvent pourtant, les apprenants sont exposés à des risques physiques ou psychologiques sur le trajet de l'école et dans l'environnement d'apprentissage lui-même. Les filles et les enseignantes en sont les premières victimes. Dans le cadre de l'offre de services éducatifs, il est donc impératif de veiller à ce que les élèves ne courent aucun risque, aussi bien pendant les trajets scolaires que dans l'environnement d'apprentissage lui-même.

Un accès progressivement de plus en plus large à diverses possibilités d'éducation formelle et non formelle est à mettre en place. S'il n'est pas possible d'offrir une éducation formelle à bref délai,

en l'occurrence dès l'apparition d'une situation d'urgence, on instaurera des programmes éducatifs axés vers des activités récréatives (sportives et ludiques); des activités d'éducation non formelle; des programmes de rattrapage pour les enfants plus âgés (si nécessaire); des activités destinées aux jeunes pour leur permettre de conserver leurs qualifications et de les approfondir; et d'autres formes d'éducation non formelle ou de formation qualifiante destinées à des enfants, des jeunes et des adultes qui n'ont reçu aucune éducation de base ou qui ne l'ont pas poursuivie jusqu'à son terme.

Certains groupes ou certaines personnes ont parfois des difficultés particulières pour accéder à l'éducation dans une situation d'urgence. Toutefois, nul ne devrait se voir interdire l'accès à des offres d'éducation et d'apprentissage pour cause de discrimination. Les prestataires de services éducatifs ont le devoir d'évaluer les besoins spéciaux de groupes vulnérables, comme les handicapés, les adolescentes, les enfants associés à des forces combattantes (CAFF), les enfants kidnappés, les mères adolescentes, etc. et de s'assurer qu'ils bénéficient de possibilités d'éducation. Dans le cadre d'interventions éducatives, la priorité doit être donnée non seulement aux services d'éducation formelle et non formelle, mais aussi à l'élimination des obstacles responsables de l'exclusion de certains groupes, comme la discrimination, les frais de scolarité et la barrière des langues. Il est notamment indispensable de mettre en place d'autres formes d'éducation, formelle, non formelle ou professionnelle, pour répondre aux besoins des filles et des femmes qui n'ont pas eu accès à une éducation ou qui rencontrent des difficultés pour poursuivre leurs études.

Liens avec les normes communes à toutes les catégories

La conception et la mise en œuvre d'une intervention éducative sont des facteurs clés de son efficacité. Il est recommandé de lire ce chapitre en lien avec les normes communes à toutes les catégories qui portent sur la participation communautaire, les ressources locales, l'évaluation initiale, l'intervention, le pilotage et l'évaluation. Il est en particulier souhaitable d'élargir au maximum la participation de personnes frappées par la catastrophe, notamment de personnes appartenant à des groupes vulnérables. L'intervention en sera d'autant plus adaptée et efficace

Normes minimales : elles revêtent un caractère qualitatif et définissent les niveaux minimums à atteindre pour mettre en place une intervention éducative.

Indicateurs clés : ce sont des "signaux" qui indiquent si la norme a été satisfaite. Ils servent d'instrument 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 et indicateurs dans différentes situations et contiennent des recommandations sur la manière de résoudre les difficultés pratiques et des conseils sur les priorités à traiter. Elles peuvent aussi traiter de problèmes cruciaux relatifs à la norme ou aux indicateurs et faire mention d'éventuels dilemmes, controverses ou manques de connaissances actuelles. On trouvera à l'Annexe 2 une liste de références bibliographiques dans laquelle sont indiquées des sources d'informations concernant les questions d'ordre général et les questions techniques spécifiquement liées à ce chapitre.

Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage

Norme 1 Egalité d'accès

Toutes les personnes ont accès à une éducation pertinente et de qualité.

Norme 2 Protection et bien-être

Les environnements d'apprentissage sont sans danger et contribuent à la protection et au bien-être psychologique et affectif des apprenants..

Norme 3 Equipements

Les équipements éducatifs sont propices au bien-être physique des apprenants.

Appendice 1

Liste de contrôle pour un bilan psychosocial

Appendice 2

Liste de contrôle pour la préparation d'un programme de distribution de repas

Annexe 2 : Références bibliographiques et guide des ressources
Rubrique Participation communautaire

Norme 1 relative à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage: égalité d'accès

Toutes les personnes ont accès à une éducation pertinente et de qualité.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Nul ne se verra interdire l'accès à des offres d'éducation et d'apprentissage pour cause de discrimination (cf. notes d'orientation 1-2).
- L'absence des documents ou des autres pièces justificatives exigés ne fait pas obstacle à l'inscription d'un enfant à l'école (cf. note d'orientation 3).
- Un accès progressivement de plus en plus large à diverses possibilités d'éducation formelle et non formelle est mis en place pour répondre aux besoins éducatifs de la population sinistrée (cf. notes d'orientation 4-5).
- A travers la formation et les actions de sensibilisation, les communautés s'impliquent de plus en plus dans le respect du droit à une éducation pertinente et de qualité pour tous leurs membres (cf. notes d'orientation 6-7).
- Les autorités, bailleurs de fonds, ONG, autres partenaires de développement et communautés fournissent un volume de ressources suffisant pour garantir la continuité et la qualité des activités éducatives pendant toute la durée de la situation d'urgence et aux premières heures de la reconstruction (cf. note d'orientation 8).
- Les apprenants ont la possibilité d'intégrer ou de réintégrer, en toute sécurité, le système d'éducation formelle, et ce dès que possible après qu'il ait été perturbé en raison d'une situation d'urgence.
- Le programme d'éducation est officiellement reconnu par les autorités éducatives du pays hôte ou du pays d'origine.

Notes d'orientation

1. **Discrimination** : la discrimination fait référence en particulier, mais de façon non limitative, aux obstacles imposés par la pauvreté, le sexe, l'âge, la nationalité, la race, l'appartenance ethnique, la religion, la langue, la culture, l'affiliation politique, l'orientation sexuelle, le statut socioéconomique, l'implantation géographique ou des besoins éducatifs spéciaux.

Aux termes du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, les Etats parties reconnaissent :

- à l'Article 2, "le droit à l'éducation sans discrimination aucune fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation";
- à l'Article 13, le droit de toute personne à l'éducation et conviennent que l'éducation "doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer

le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix". Aux termes de l'Article 13, les Etats parties s'engagent également à reconnaître qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit : 1) l'enseignement primaire doit être obligatoire et gratuit pour tous; 2) 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 par l'instauration progressive de la gratuité; 3) l'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme.

2. **Les instruments et cadres internationaux** qui affirment le droit à l'éducation en situation d'urgence doivent être respectés. On citera en particulier, mais de façon non limitative :
 - Le Cadre d'action de Dakar en faveur de l'Education pour tous adopté au Forum mondial sur l'éducation qui énonce, parmi ses objectifs, que les gouvernements s'engagent à "répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de situations de conflit, de catastrophes naturelles et d'instabilité et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance et à prévenir la violence et les conflits";
 - la quatrième Convention de Genève relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre (Article 50) : "La Puissance occupante facilitera, avec le concours des autorités nationales et locales, le bon fonctionnement des établissements consacrés aux soins et à l'éducation des enfants";
 - la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC) des Nations Unies qui offre un cadre normatif en faveur de la protection de l'apprentissage en situation d'urgence, du point de vue physique, psychosocial et intellectuel.
3. **Admission et inscription à l'école** : s'agissant des documents exigés pour ces formalités, on fera preuve de souplesse et on s'abstiendra de réclamer des certificats de naturalisation, actes de naissance, justificatifs d'âge, papiers d'identité, certificats de scolarité, etc. dans la mesure où les populations frappées par des situations d'urgence risquent de ne plus être en possession de ces documents. Aucune limite d'âge ne sera appliquée aux enfants et aux jeunes en situation d'urgence. Ceux qui ont abandonné l'école auront l'autorisation de se réinscrire. Des efforts particuliers seront faits auprès des apprenants les plus marginalisés et les plus vulnérables pour les inciter à fréquenter l'école. En cas de risques pour la sécurité, on préservera la confidentialité des documents et renseignements exigés pour l'inscription à l'école.
4. **Accès étendu à des offres éducatives** : ces offres éducatives couvriront l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement supérieur, les compétences nécessaires pour la vie courante, la formation professionnelle, l'éducation non formelle (y compris la lecture, l'écriture et le calcul) et les offres d'apprentissage intensif, le cas échéant. Dans la mesure du possible, on s'efforcera d'éviter que les apprenants, en sus des éventuels traumatismes subis à cause de la situation d'urgence lui-même, ne soient privés d'accès à l'éducation.

Divers moyens peuvent être utilisés pour permettre à un plus grand nombre d'apprenants de bénéficier d'offres éducatives, parmi lesquels la mise en place d'emplois du temps flexibles, avec horaires scolaires variables et fonctionnement par vacances, de programmes éducatifs de proximité, de services de garderie d'enfants pour les mères adolescentes, de cours de soutien entre pairs pour les élèves en difficulté dans des structures scolaires classiques, de programmes "passerelles" et de cours de vacances. Intégrer de force les apprenants plus âgés dans des classes prévues pour des enfants plus jeunes ou les autoriser à s'y intégrer volontairement peut avoir des effets négatifs, aussi bien sur les plus jeunes que sur les plus âgés, et compromettre l'efficacité de l'apprentissage chez les uns comme chez les autres. Selon les circonstances, on aura recours à d'autres solutions, comme des classes spéciales pour les élèves plus âgés et des cours intensifs. On aura soin, autant que possible, de consulter des représentants de jeunes, des associations de femmes, divers membres de la communauté et des responsables de communauté avant de remplacer les programmes scolaires classiques par d'autres formes d'éducation.

Avant et après une situation d'urgence, on pourra aussi recourir à des dispositifs comme la carte scolaire pour organiser, dans des conditions de rentabilité optimales, l'accès d'apprenants potentiels venant de différents lieux à l'ensemble des activités éducatives offertes dans une situation d'urgence.

5. **Tranches d'âge** : les activités éducatives seront classées par ordre de priorité selon la tranche d'âge visée (par ex. enfants et jeunes) et selon leur contenu (par ex. informations à caractère vital et destinées à tous durant la phase initiale d'une situation d'urgence). Une fois la situation stabilisée, les offres d'éducation seront étendues à tous les groupes de population et couvriront des domaines plus diversifiés susceptibles d'améliorer leurs conditions de vie.
6. **"Éducation de qualité" et "éducation pertinente"** : cf. Annexe 1 : Normes minimales d'éducation en situation d'urgence : Terminologie - page 79, définition de ces termes.
7. **Participation communautaire** : une participation active des communautés aux processus éducatifs est souhaitable. Elle peut contribuer à améliorer la communication entre les intervenants, à mobiliser des ressources supplémentaires, à résoudre les problèmes de sécurité et à favoriser la participation au sein de groupes marginalisés (cf. aussi Annexe 1 : Terminologie - page 79 et Normes 1 et 2 relatives à la participation communautaire - pages 14-19).
8. **Ressources** : les bailleurs de fonds feront preuve de souplesse et encourageront les stratégies visant à garantir la continuité des projets éducatifs ainsi mis en œuvre, depuis l'apparition de la situation d'urgence jusqu'à la phase de reconstruction. C'est d'abord et avant tout aux autorités nationales qu'incombe la responsabilité de l'éducation. Elles peuvent, à ce titre, bénéficier de diverses sources de financement. Parmi les autres bailleurs de fonds figurent la communauté internationale (organismes bilatéraux et multilatéraux), les ONG locales et internationales, les autorités locales, les organisations confessionnelles, les associations de la société civile et d'autres partenaires de développement (cf. aussi Norme 2 relative à l'analyse, note d'orientation 4 - page 24).

Dans le cadre de la planification des ressources, l'accent sera placé sur l'élargissement des premières activités éducatives mises en place, tout en se plaçant dans une perspective plus vaste de permanence, de planification à long terme (dans l'hypothèse où la situation d'urgence

se prolongerait) et de reconstruction future. La collaboration et la coordination avec les autorités concernées peuvent contribuer à stabiliser la situation (cf. aussi Norme 3 relative à la politique éducative et la coordination - page 77).

Pour mener une intervention éducative rapide en situation d'urgence, il est nécessaire d'avoir immédiatement accès à des moyens de financement, tels que fonds de secours d'urgence ou capitaux de départ par exemple. En cas de prolongation d'une situation d'urgence, les moyens de financement doivent être suffisants pour pourvoir à l'éducation des enfants et des jeunes à plus long terme en leur permettant de poursuivre leur scolarité dans le cadre d'un programme scolaire normal. Aux premières heures de la reconstruction, le financement sera défini en fonction des besoins et axé sur le renforcement des structures nationales et locales responsables de l'administration et de la planification de l'éducation. Les ressources mises à disposition par des bailleurs de fonds seront destinées à faciliter la reprise des programmes éducatifs dans tous les lieux possibles grâce à la mise en place d'abris temporaires et à la fourniture de matériels pédagogiques et didactiques.

Norme 2 relative à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage: protection et bien-être

Les environnements d'apprentissage sont sans danger et contribuent à la protection et au bien-être psychologique et affectif des apprenants.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Les écoles et les autres environnements d'apprentissage sont situés à proximité immédiate des populations auxquelles ils sont destinés (cf. notes d'orientation 1-2).
- Sur les itinéraires d'accès à l'environnement d'apprentissage, toutes les conditions de sécurité et de protection sont réunies pour tous (cf. note d'orientation 3).
- L'environnement d'apprentissage ne comporte ni danger ni risque pour les apprenants (cf. notes d'orientation 4-5).
- Des programmes de formation sont mis en place pour les enseignants, les apprenants et la communauté afin de contribuer à leur sécurité et à leur protection.
- Les enseignants et autres personnels d'éducation sont formés pour apporter un soutien psychosocial aux apprenants et concourir à leur bien-être affectif (cf. note d'orientation 6).
- La communauté est associée aux décisions concernant l'implantation de l'environnement d'apprentissage et à l'instauration de systèmes et de politiques propices à la sécurité et à la protection des apprenants.
- Des moyens de répondre aux besoins nutritifs et aux besoins alimentaires à court terme des apprenants sont mis en place de telle sorte que leur apprentissage dans l'environnement prévu soit efficace (cf. note d'orientation 7)

Notes d'orientation

1. **Proximité** : elle est à définir sur la base de critères locaux/nationaux et en tenant compte d'éventuels problèmes de sécurité ou de protection. Si les distances à parcourir sont élevées, on encouragera l'implantation d'antennes scolaires annexes (dites "satellite" ou "feeder") dans des lieux plus proches des foyers où résident en particulier des enfants n'ayant pas la possibilité d'effectuer des trajets, c'est-à-dire les plus jeunes ou les adolescentes.
2. **Sécurité** : si les locaux scolaires classiques sont indisponibles ou peu sûrs, on choisira d'autres sites offrant toutes les garanties de sécurité et de protection. Les écoles ne seront pas utilisées comme abris temporaires par les forces de sécurité.
3. **Itinéraires d'accès** : l'Etat a le devoir d'assurer la sécurité et, à ce titre, il peut être conduit à recourir aux services d'unités de maintien de l'ordre et au déploiement de forces armées, ainsi qu'il le jugera approprié et nécessaire. Pour assurer cette protection et sécuriser les itinéraires d'accès empruntés par tous les apprenants et tout le personnel d'éducation (sans distinction de sexe, d'âge, de nationalité, de race, d'origine ethnique ou de capacité physique), les communautés seront associées aux discussions et aux décisions concernant les mesures de prévention à appliquer, telles que l'accompagnement par des adultes. Ces initiatives peuvent aussi faire partie du plan d'action pris en charge par les comités d'éducation communautaires.
4. **Protection** : il y a lieu de protéger les apprenants contre les dangers qu'ils peuvent encourir, notamment, mais de façon non limitative : les risques naturels, les armes, les munitions, les mines terrestres, les munitions non explosées, les unités armées, les zones exposées à des tirs croisés, les menaces politiques et militaires et le recrutement.

Les élèves, en particulier les élèves appartenant à des groupes minoritaires et les élèves de sexe féminin, sont souvent victimes de maltraitance, de violence, d'enlèvement ou de tentatives de recrutement sur les trajets scolaires. En pareilles circonstances, on s'emploiera à renforcer la protection des élèves en menant des campagnes d'information au sein de la communauté et en organisant l'accompagnement de ces élèves par des adultes de la communauté. Dans les régions où les élèves effectuent les trajets à pied et de nuit sur des routes mal éclairées, il est recommandé de fixer sur leurs vêtements ou leurs sacs des réflecteurs ou des bandes réfléchissantes ou bien de mettre en place des escortes munies de lampes électriques. La présence de femmes dans les locaux scolaires qui est rassurante pour des élèves de sexe féminin sera, dans toute la mesure du possible, encouragée. Dans le cadre des programmes d'éducation, des mesures seront prévues pour suivre les cas de harcèlement dont peuvent être victimes les filles et les femmes.

5. **Gestion de la non-violence dans les classes** : l'intimidation peut revêtir différentes formes, parmi lesquelles les pressions psychologiques, la violence, la maltraitance et la discrimination. Les enseignants recevront une formation sur les méthodes de gestion positive à appliquer dans leurs classes pour éviter de telles pratiques. Aucune punition corporelle ne sera infligée, ni évoquée.
6. **Bien-être** : par bien-être affectif et psychologique, on entend l'ensemble des facteurs qui sont bénéfiques pour une personne, c'est-à-dire la sécurité, la protection, la qualité de service, le bonheur et les bonnes relations humaines entre prestataires d'éducation et apprenants. Les

activités conçues pour assurer le bien-être des apprenants viseront à favoriser leur plein épanouissement sur le plan intellectuel, relationnel, social, et sanitaire. Le bien-être des apprenants est également pour eux un facteur de réussite dans un programme d'éducation formelle ou non formelle (cf. Appendice 1 - page 49, Liste de contrôle pour un bilan psychosocial).

7. Nutrition : pour répondre aux besoins nutritionnels et aux besoins alimentaires à court terme, on mettra en place des programmes de distribution de repas scolaires et d'autres programmes de sécurité alimentaire en dehors de l'environnement d'apprentissage. S'agissant de programmes de distribution de repas scolaires, on fera en sorte qu'ils soient conformes aux principes directeurs reconnus et appliqués par d'autres organismes, comme le Programme alimentaire mondial (cf. Appendice 2 - page 51, Liste de contrôle pour la préparation d'un programme de distribution de repas scolaires).

Norme 3 relative à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage: équipements

Les équipements éducatifs sont propices au bien-être physique des apprenants

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Les constructions et le site d'apprentissage sont accessibles à tous, indépendamment de leur capacité physique.
- L'environnement d'apprentissage est clairement délimité et identifié par des signes visibles appropriés.
- Les constructions érigées sur le site d'apprentissage sont adaptées à la situation et offrent un espace suffisant pour abriter les classes, les locaux administratifs, les équipements récréatifs et les installations sanitaires (cf. note d'orientation 1).
- Les conditions d'aménagement des classes et des emplacements pour s'asseoir sont calculées sur la base de la surface au sol requise par élève et par enseignant, de même que par niveau de scolarité, telle que convenue pour promouvoir les méthodologies participatives et les approches centrées sur l'apprenant (cf. note d'orientation 1).
- Les communautés participent à la construction et à l'entretien de l'environnement d'apprentissage (cf. note d'orientation 2).
- La promotion de l'hygiène et de la santé est assurée au sein de l'environnement d'apprentissage.
- Des installations sanitaires appropriées sont prévues, en tenant compte de l'âge, du sexe, des besoins éducatifs spéciaux liés à des facteurs particuliers, notamment l'accès des personnes présentant un handicap (cf. note d'orientation 3).
- Une alimentation suffisante en eau potable et en eau destinée à l'hygiène corporelle est disponible sur le site d'apprentissage (cf. note d'orientation 4).

Notes d'orientation

1. **Structures** : pour réaliser des constructions adaptées à la situation, on tiendra compte de leur éventuelle utilisation à long terme (après une situation d'urgence), du budget disponible, de la participation communautaire, de la possibilité d'une prise en charge de leur maintenance par les autorités locales ou par la communauté locale à un coût raisonnable. Il pourra s'agir de constructions temporaires, semi permanentes, permanentes, mobiles ou d'extensions.

D'autres aspects seront pris en considération :

- pour ces constructions, on fera, si possible, appel à des matériaux et à de la main d'œuvre d'origine locale. La rentabilité des constructions et la durabilité de leurs composants (toits et planchers par ex.) feront l'objet d'une attention particulière;
- des dispositifs d'éclairage, de ventilation transversale et de chauffage (le cas échéant) adaptés et propices à de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage seront installés;
- s'agissant de la taille maximale des classes, on fixera une norme réaliste en tenant compte des conditions locales; on veillera à prévoir suffisamment d'espace pour l'aménagement de classes supplémentaires dans l'hypothèse d'une augmentation des effectifs scolaires afin de réduire progressivement le nombre de vacances;
- les programmes d'éducation pourront débiter avant que tous les éléments d'infrastructures et les espaces mentionnés ci-dessus n'aient été sécurisés. Leur installation ou leur mise en conformité devra néanmoins intervenir dans les meilleurs délais.

(cf. Liens avec les normes du projet Sphère – Annexe, CD-ROM MSEE, normes Sphère applicables aux abris.)

2. **Maintenance de l'environnement d'apprentissage** : elle s'étend notamment aux installations (par ex. latrines, pompes à eau, etc.) et aux meubles (par ex. bureaux, chaises, tableaux noirs, placards, etc.).
3. **Installations sanitaires** : elles comprennent les dispositifs d'évacuation des déchets solides (conteneurs, fosses à déchets), de drainage (puits d'infiltration, canaux de drainage) et d'alimentation en eau destinée à l'hygiène corporelle et au nettoyage des latrines ou toilettes. Les environnements d'apprentissage comporteront des toilettes séparées pour les femmes et les hommes et elles garantiront le degré d'intimité nécessaire. Des matériels sanitaires seront mis à la disposition des femmes (voir Liens avec les normes du projet Sphère – Annexe, CD-ROM MSEE, normes Sphère applicables pour l'élimination des déchets et les vêtements).
4. **Eau** : des points d'eau seront prévus à l'intérieur et à proximité de l'environnement d'apprentissage conformément aux normes locales/internationales (cf. Liens avec les normes du projet Sphère – Annexe, CD-ROM MSEE, normes Sphère applicables pour l'eau).

Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage: appendices:

Appendice 1 : Liste de contrôle pour un bilan psychosocial

Les méthodes spécifiques d'enquête seront définies en fonction de la situation et de la culture locales. La liste ci-dessous donne un aperçu des informations utiles pour gérer les problèmes liés au bien-être psychosocial et à la réadaptation.

Conditions générales

- Y a-t-il eu des cas de violation des droits de l'enfant qui ont été à l'origine d'événements traumatisants ?
- Les cas de maltraitance ont-ils cessé ou se poursuivent-ils au point de créer un climat d'insécurité pour les enfants et dans leurs familles ?
- Des familles vivent-elles ensemble ?
- Disposent-elles d'une intimité suffisante ?
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour permettre aux familles de vivre dans la dignité et d'apporter soin et protection à leurs enfants ? Quels moyens supplémentaires peut-on envisager ?
- Quelles sont les activités habituellement proposées dans la communauté pour aider les enfants en difficulté ?
- WQuels sont les mécanismes couramment disponibles dans la communauté pour répondre ou faire face à des cas de détresse psychosociale ? Comment peut-on les renforcer et les développer ?
- Quelle est l'incidence des conditions générales de vie et de l'organisation sociale de la population sur les soins et la protection des enfants ?
- Quelles mesures pourrait-on instaurer pour améliorer les conditions de vie des enfants et de leurs familles ?
- Existe-t-il dans la communauté des personnes susceptibles d'offrir des activités régulières aux enfants, telles que des activités d'éducation non formelle, des activités ludiques et des activités récréatives ?

Parents

- A quel type de difficultés et de pressions les parents sont-ils confrontés qui nuisent à leur bien-être et à la manière dont ils s'occupent de leurs enfants ?
- Quelles sont les mesures que l'on pourrait prendre pour alléger ces difficultés ?
- A-t-on constaté que des parents frappaient leurs enfants au-delà de ce qui est normalement admissible dans la situation culturelle donnée ?
- Des moyens sont-ils mis à la disposition des parents pour leur permettre de discuter des difficultés auxquelles eux-mêmes et leurs enfants sont confrontés et d'obtenir un soutien dans ce domaine ?

Enfants

- Y a-t-il des enfants qui manquent de soins et de nourriture ?
- Quelles sont les mesures qui pourraient être prises pour améliorer les soins qui sont prodigués à ces enfants ?
- Y a-t-il des enfants qui sont seuls ?
- Y a-t-il des enfants qui ont des comportements agressifs et violents ?
- Des moyens adaptés au plan culturel sont-ils mis à la disposition des enfants pour leur permettre de parler de leurs préoccupations, des idées qu'ils peuvent avoir et des questions qu'ils se posent ?
- Les enfants ont-ils la possibilité de jouer ?
- Les besoins spéciaux des enfants non accompagnés, des enfants en séjour longue durée dans des camps et des enfants en détention sont-ils pris en compte ?

Services

- Des activités éducatives et autres sont-elles proposées aux enfants pour leur permettre de participer régulièrement à des activités épanouissantes et les aider à retrouver un rythme de vie régulier ?
- Les réfugiés, adultes et enfants, ont-ils accès à des services sociaux destinés à les aider à résoudre leurs difficultés ?
- A-t-on instauré des systèmes permettant de repérer et d'aider les enfants en situation de détresse psychosociale ?
- Les enseignants bénéficient-ils d'une formation et d'un soutien ? Dispose-t-on de personnels dispensateurs de soins primaires ou d'autres prestations capables de les aider à améliorer le soutien qu'ils apportent aux enfants ?
- Existe-t-il des services spécialisés de santé mentale capables d'accueillir les enfants en situation de détresse grave ?

Appendice 2 : Liste de contrôle pour la préparation d'un programme de distribution de repas scolaires

Les questions importantes à étudier si l'on utilise l'aide alimentaire comme l'un des volets d'une intervention éducative sont les suivantes :

Objectifs du programme

- Si des denrées alimentaires sont proposées, sous quelle forme seront-elles utilisées ? Repas scolaires, rations à emporter, vivres contre travail, vivres contre formation, nourriture pour les enseignants ?
- Quelles sont les raisons qui, dans le situation actuel, justifient de mettre en œuvre un programme de distribution de repas scolaires ?
- Quels sont les objectifs du programme ? Le projet alimentaire prévu contribuera-t-il à répondre aux besoins éducatifs qui ont été identifiés ? La nourriture est-elle un moyen d'attirer un plus grand nombre d'enfants à l'école ?
- Parmi ces objectifs, lesquels sont spécifiquement liés au situation d'urgence ?
- Disposez-vous des données requises pour justifier la nécessité d'atteindre ces objectifs (état nutritionnel, statistiques sur les effectifs scolaires et sur la fréquentation scolaire, etc.) ?

Population cible

- Quels sont les bénéficiaires du programme ?
- Disposez-vous des données requises pour identifier les écoles ou les régions qui sont les plus touchées ou qui ont le plus besoin d'aide (niveau de sécurité alimentaire, statistiques d'alphabétisation, effectifs scolaires, etc.) ?
- Quels sont les groupes qui seraient susceptibles de bénéficier de rations alimentaires à emporter (par ex. les filles, les minorités, etc.) ?

Renforcement des capacités, durabilité et coordination

- Quelles sont les mesures de renforcement des capacités à mettre en œuvre avant le lancement du programme ?
- Les écoles possèdent-elles des infrastructures compatibles avec l'instauration d'un programme de distribution de repas scolaires (par ex. points d'eau, équipements pour faire la cuisine, ustensiles de cuisine, etc.) ?
- Quelle est, à l'heure actuelle, la demande d'éducation dans les communautés, chez les parents et chez les enfants eux-mêmes ? Quel sera l'impact de la fourniture de denrées alimentaires sur cette demande ?
- Quelle est la position des communautés, des parents, des enseignants, des élèves et des hauts fonctionnaires de l'éducation vis-à-vis de l'instauration d'un programme alimentaire ? Ce projet risque-t-il de créer ou d'aggraver les tensions entre les communautés et à l'intérieur des communautés ?
- Quelles sont les infrastructures à mettre en place avant de pouvoir commencer la distribution de denrées alimentaires ? Quels sont les circuits d'approvisionnement et de sous-traitance à prévoir ?
- Quelles sont les infrastructures à mettre en place avant de pouvoir commencer la préparation des repas et leur distribution aux enfants ?
- Quelles sont les dispositions à prendre au niveau des bureaux, entrepôts de stockage et bases de transport ? Des télécommunications ? Des véhicules et des routes ?
- Y a-t-il suffisamment d'enseignants, de matériels et d'infrastructures adaptées pour pouvoir accueillir et prendre en charge d'autres apprenants ? L'introduction d'un programme alimentaire ne risque-t-elle pas d'être un fardeau supplémentaire pour un système éducatif déjà surchargé ?
- Le programme alimentaire est-il destiné à durer ? Si oui, dans quelles conditions ? Quelle est la

stratégie de réduction progressive de cette aide alimentaire ? Quel en sera l'impact sur l'éducation ?

- Y a-t-il, dans la même région ou à proximité, d'autres organisations humanitaires travaillant dans le domaine de l'éducation ? Est-ce qu'elles prévoient d'utiliser l'aide alimentaire comme l'un des volets de leurs programmes d'éducation ? Si oui, sous quelle forme ? Sont-elles disposées à coordonner leur action ? L'aide alimentaire sera-t-elle utilisée de manière uniforme et concordante entre les différentes organisations ? Dans quelle mesure des inégalités de distribution de denrées alimentaires pourraient-elles attirer des élèves et des enseignants d'une école ou d'une région vers une autre école ou une autre région ?
- Quelles sont les conséquences pour nous ou pour nos partenaires en termes de moyens en personnel ? Les effectifs actuels du personnel sont-ils suffisants pour gérer un programme éducatif doublé d'une aide alimentaire sans pour autant les détourner de leurs responsabilités actuelles ? Faut-il prévoir un renforcement des effectifs ?

Choix des denrées et aspects nutritionnels

- Quel type de denrées alimentaires allez-vous fournir ?
- Le programme prévoit-il de distribuer des rations à emporter ? Comment sera assuré le pilotage du programme ?
- Quelles sont les denrées alimentaires disponibles ?
- Y a-t-il des problèmes particuliers de maladie, de malnutrition ou de parasites chez les élèves ? Si oui, est-il possible de faire face à ces carences spécifiques en micro-éléments nutritifs grâce à l'apport de certaines denrées alimentaires ou vitamines ?
- Quels sont les goûts et les préférences alimentaires des élèves en lien avec leur culture ?

Sécurité alimentaire, santé et hygiène

- Les écoles disposent-elles d'installations sanitaires et d'eau potable ?
- Quel type de formation est à intégrer dans le programme pour éduquer et responsabiliser les personnes appelées à manipuler les denrées alimentaires ?
- Comment faire pour atténuer les risques de contamination ?
- Il y a-t-il des problèmes de parasitose causée par des helminthes intestinaux chez les élèves ? Si oui, faut-il prévoir l'application de traitements vermifuges périodiques dans le cadre du programme de distribution de repas scolaires ?
- Existe-t-il des programmes d'éducation à la prévention du VIH/sida pour les élèves ?
- Comment intégrer une éducation à la prévention du VIH/sida dans le programme ?
- Quel plan d'action conjoncturelle sera mis en place si des enseignants meurent du VIH/sida ?

Phases de l'opération

- Quelle est la durée prévue de l'opération ?
- Quels sont les données disponibles à chaque phase de l'opération (évaluation initiale, étude de base, pilotage et évaluation) ?
- Quand les denrées alimentaires seront-elles disponibles ?
- Quelles sont les mesures de renforcement des capacités à mettre en œuvre avant le lancement du programme et quelle est la date de lancement prévue ?
- Comment l'aide de secours (et ultérieurement au relèvement) sera-t-elle échelonnée dans le temps et comment assurer, le cas échéant, une transition harmonieuse vers une phase ultérieure de développement ?

Bailleurs de fonds

- Qui sont les bailleurs de fonds potentiels ? Quand les bailleurs de fonds mettront-ils leurs ressources à disposition ?
- Les bailleurs de fonds ont-ils élaboré un projet complet et détaillé du scénario idéal ?
- Sur quelle période s'étendra l'aide alimentaire fournie par les bailleurs de fonds ? Plusieurs mois, 1 à 2 ans, 5 à 10 ans ? *(Si la période durant laquelle l'aide alimentaire sera fournie par les bailleurs de fonds ne dure que quelques mois, il sera peut-être préférable de l'employer à titre incitatif pour les enseignants plutôt que pour des programmes de distribution de repas scolaires dont la mise en place requiert précisément quelques mois).*

3. Enseignement et apprentissage

Introduction

Sur quels points axer le contenu de l'enseignement ? Tout éducateur sait combien ce choix est difficile. En situation d'urgence, ces décisions sont d'une importance capitale. Quel type de services éducatifs offrir : éducation formelle ou éducation non formelle ? Quels curricula choisir, ceux du pays d'origine ou ceux du pays hôte ? Quelles priorités d'apprentissage fixer : la survie, les qualifications professionnelles ou les compétences scolaires ? Dans certains cas, il faut aussi revoir les curricula ou en élaborer de nouveaux.

Il est vital d'offrir aux apprenants une éducation pertinente. Pour y parvenir, il faut être à l'écoute de la communauté et travailler en liaison étroite avec ses membres afin de définir leurs besoins éducatifs. En règle générale, il est préférable d'utiliser autant que possible les systèmes éducatifs existants plutôt que créer des structures séparées. Il faut aussi encourager la communauté à prendre une part active à toutes les initiatives éducatives, y compris aux décisions relatives au contenu de l'apprentissage. Il est également souhaitable d'adopter des curricula qui aient un rapport direct avec les besoins actuels des apprenants ou leurs besoins futurs escomptés et qui puissent apporter à la communauté les éléments dont elle a besoin pour faire face à la nouvelle situation occasionnée par la crise, comme par exemple les compétences nécessaires pour la vie courante, l'éducation à la paix, l'éducation civique, les risques liés aux mines terrestres, la santé, la nutrition, le VIH/sida, les droits de l'homme et l'environnement. Pour les enfants non scolarisés, leurs parents, les personnes âgées et les groupes marginalisés, une éducation complémentaire sur les compétences de base pour la vie quotidienne est nécessaire.

Les programmes d'éducation d'urgence confèrent une dimension psychosociale aux interventions : ils se créent un environnement d'apprentissage familial, instaurent un rythme de vie régulier et redonnent espoir en l'avenir. Il serait bon que tous les acteurs impliqués dans l'offre éducative, en particulier les

enseignants et les administrateurs scolaires, bénéficient de conseils sur la façon dont ils peuvent atténuer les effets psychologiques et sociaux d'une situation de crise sur les apprenants.

Il est important de prendre conscience des différences qui existent entre les personnes, quant à leur manière d'apprendre ou à leur rapidité d'acquisition des compétences, et de la nécessité de les rendre pleinement actrices du processus d'apprentissage. Pour qu'un apprentissage soit efficace, il est essentiel de recourir à des techniques d'enseignement et d'apprentissage participatives et à des méthodologies centrées sur l'apprenant. Les méthodes centrées sur l'enfant doivent reposer sur une prise en compte globale de ses besoins, sur les compétences pédagogiques nécessaires à sa survie, sur son épanouissement individuel, sur ses relations sociales et sur ses compétences scolaires. S'agissant des adultes, l'apprentissage s'étend sur toute une vie et s'appuie sur l'expérience. Il sera d'autant plus efficace si ces adultes perçoivent la finalité, l'intérêt et la pertinence de ce qu'ils apprennent et si on leur donne la possibilité d'être acteurs à part entière de leur propre apprentissage.

Lorsque ceux qui dispensent l'enseignement ne possèdent aucune formation, il est capital de les préparer à leur mission en leur inculquant des compétences non seulement sur les matières de base, mais aussi sur des domaines qui présentent un lien direct avec des situations d'urgence. Une formation complémentaire pour la prise en charge des besoins psychosociaux de la population cible est également à prévoir.

Pour les communautés, il est important de savoir que les études de leurs enfants seront reconnues par des gouvernements et qu'elles leur permettront de poursuivre ultérieurement des études supérieures et de trouver un emploi. La reconnaissance des curricula et des diplômes par les gouvernements, les établissements d'enseignement et les employeurs est un sujet de préoccupation majeur. Si les diplômes sanctionnent les résultats obtenus par les élèves aux examens, ils attestent aussi des compétences acquises par ces élèves et les motivent dans leurs études. Pour les réfugiés, l'accréditation de leurs qualifications nécessite de longues négociations entre le pays d'accueil et le pays d'origine. L'idéal pour des réfugiés de longue durée est que les curricula bénéficient de la double équivalence et soient reconnus dans le pays d'accueil et dans le pays d'origine. Un vaste travail de coordination entre les régions et entre les institutions est donc nécessaire pour harmoniser les activités éducatives et les dossiers des réfugiés dans les différents pays.

Liens avec les normes communes à toutes les catégories

La conception et la mise en œuvre d'une intervention éducative sont des facteurs clés de son efficacité. Il est recommandé de lire ce chapitre en lien avec les normes communes à toutes les catégories qui portent sur la participation communautaire, les ressources locales, l'évaluation initiale, l'intervention, le pilotage et l'évaluation. Il est en particulier souhaitable d'élargir au maximum la participation de personnes frappées par la catastrophe, notamment de personnes appartenant à des groupes vulnérables. L'intervention en sera d'autant plus adaptée et efficace.

Normes minimales : elles revêtent un caractère qualitatif et définissent les niveaux minimums à atteindre pour mettre en place une intervention éducative.

Indicateurs clés : ce sont des "signaux" qui indiquent si la norme a été satisfaite. Ils servent d'instrument 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 et indicateurs dans différentes situations et contiennent des recommandations sur la manière de résoudre les difficultés pratiques et des conseils sur les priorités à traiter. Elles peuvent aussi traiter de problèmes cruciaux relatifs à la norme ou aux indicateurs et faire mention d'éventuels dilemmes, controverses ou manques de connaissances actuelles. On trouvera à l'Annexe 2 une liste de références bibliographiques dans laquelle sont indiquées des sources d'informations concernant les questions d'ordre général et les questions techniques spécifiquement liées à ce chapitre.

Enseignement et apprentissage

Norme 1 Curricula

La pertinence culturelle, sociale et linguistique des curricula utilisés permet de dispenser des offres d'éducation formelle et non formelle adaptées à chaque situation d'urgence particulière.

Standard 2 Training

Les enseignants et autres personnels d'éducation reçoivent une formation périodique, pertinente, structurée, adaptée aux besoins et aux circonstances.

Standard 3 Instruction

L'enseignement est participatif, intégrateur et centré sur l'apprenant.

Standard 4 Assessment

Des méthodes appropriées d'évaluation et de validation des acquis de l'apprentissage sont appliquées.

Annexe 2 : Références bibliographiques et guide des ressources
Rubrique Enseignement et apprentissage

Norme 1 relative à l'enseignement et l'apprentissage: curricula

La pertinence culturelle, sociale et linguistique des curricula utilisés permet de dispenser des offres d'éducation formelle et non formelle adaptées à chaque situation d'urgence particulier.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- L'adéquation des curricula avec l'âge ou le stade de développement des apprenants victimes d'une situation d'urgence, avec leur langue, leur culture, leurs capacités et leurs besoins fait l'objet d'un examen attentif. Les curricula sont appliqués, adaptés ou complétés en fonction des besoins (cf. notes d'orientation 1-3).
- Le processus d'élaboration ou d'adaptation d'un curriculum est mené en coopération avec les parties prenantes compétentes et en tenant compte des intérêts et des besoins des apprenants (cf. notes d'orientation 1-3).
- Les curricula portent sur les compétences nécessaires pour la vie courante, les compétences en lecture, écriture et calcul et les compétences essentielles de l'éducation de base pertinentes compte tenu du stade d'évolution de la situation d'urgence (cf. notes d'orientation 4-5).
- Les curricula répondent aux besoins de soutien psychosocial des enseignants et des apprenants afin de les aider à s'adapter plus facilement aux circonstances pendant et après la situation d'urgence (cf. note d'orientation 6).
- La langue utilisée pour transmettre le contenu de l'apprentissage, les matériels et l'enseignement est la ou les langues des apprenants et des enseignants, en particulier durant les premières années de l'apprentissage (cf. note d'orientation 7).
- Les curricula et les méthodes d'enseignement répondent aux besoins présents des apprenants et visent à élargir l'accès à des possibilités ultérieures d'apprentissage (cf. note d'orientation 8).
- Les curricula et les matériels didactiques sont adaptés au sexe; ils tiennent compte de la diversité des apprenants et incitent à une attitude de respect à leur égard (cf. note d'orientation 9).
- Les matériels pédagogiques et didactiques sont mis à disposition en quantité suffisante et nécessaire et dans les délais requis pour favoriser l'exécution d'activités éducatives pertinentes. L'utilisation de matériels disponibles localement et, de ce fait, susceptibles d'une plus grande durabilité, est privilégiée (cf. note d'orientation 10).

Notes d'orientation

1. **Définition d'un curriculum** : un curriculum est un plan d'action destiné à aider les apprenants à approfondir leurs connaissances et leurs compétences. Au sens des présentes normes minimales, "curriculum" est un terme général qui s'applique à des programmes d'éducation formelle et d'éducation non formelle. Il couvre les objectifs d'apprentissage, le contenu de l'apprentissage, les méthodologies et les techniques d'enseignement, les matériels didactiques et les méthodes d'évaluation. Les programmes d'éducation formelle ou d'éducation non formelle sont à définir par rapport à un curriculum fondé sur les connaissances et l'expérience des apprenants et pertinent par

- rapport à l'environnement immédiat. Au sens des présentes normes minimales, on entend par :
- *objectifs d'apprentissage*, les connaissances, compétences, valeurs et attitudes qui seront développées par le biais des activités éducatives;
 - *contenu de l'apprentissage*, les matières (connaissances, compétences, valeurs et attitudes) à étudier ou à acquérir;
 - *méthodologie d'enseignement*, l'approche choisie ou utilisée pour présenter le contenu de l'apprentissage;
 - *technique d'enseignement*, l'une des composantes de la méthodologie qui désigne le processus appliqué pour mettre en œuvre l'ensemble de la méthodologie; et par
 - *matériel didactique*, les livres, images et autres matériels d'enseignement et d'apprentissage.

La pertinence des curricula d'éducation formelle et non formelle réside dans leur contenu d'apprentissage : ce contenu doit être de bonne qualité, adapté au sexe, cohérent avec le niveau d'apprentissage et formulé dans une ou des langues que les apprenants et les enseignants comprennent. Les méthodologies participatives font également partie des curricula; elles incitent les apprenants à être davantage acteurs de leur apprentissage (cf. Annexe 1 : Terminologie - page 79, définitions des termes "éducation de qualité" et "éducation pertinente").

2. *Âges et stades de développement* : les curricula feront l'objet d'un examen attentif afin de s'assurer qu'ils sont adaptés à l'âge des apprenants, mais aussi que le stade de développement des apprenants est compatible avec leur progression. Les âges et les stades de développement peuvent varier considérablement au sein d'un programme d'éducation formelle ou non formelle utilisé en situation d'urgence, d'où la nécessité d'adapter les curricula et les méthodes en fonction des circonstances. Le terme "adapté à l'âge" fait référence à une classe d'âge, tandis que le terme "adapté au stade de développement" se rapporte aux facultés cognitives et aux besoins réels des apprenants.

3. *Elaboration d'un curriculum* : c'est un processus qui peut être long et complexe; en situation d'urgence, néanmoins, les curricula sont bien souvent adaptés à partir du pays hôte, du pays d'origine ou d'une autre situation d'urgence. Il importe de s'assurer que les curricula d'enseignement formel et non formel accéléré tiennent compte des besoins spéciaux de tous les apprenants, notamment les enfants associés à des forces combattantes (CAFF), les filles, les apprenants plus âgés que la moyenne d'âge de leur classe, ceux qui ont abandonné l'école et les apprenants adultes. De même, il convient de veiller à ce que les parties prenantes prennent une part active à la conception des curricula comme aux réexamens périodiques des programmes éducatifs. Divers acteurs seront consultés, parmi lesquels des apprenants, des membres des communautés, des enseignants, des animateurs, des autorités éducatives et des directeurs de programme.

Pour ce qui est des programmes d'éducation formelle instaurés pendant et après une situation d'urgence, il conviendra d'utiliser, si nécessaire en les adaptant et en les complétant, les curricula officiels de l'enseignement primaire et secondaire. Concernant les programmes d'éducation formelle destinés aux réfugiés, on adoptera de préférence les curricula du pays d'origine afin de faciliter le rapatriement volontaire, même si cela n'est pas toujours possible ni pertinent. Pour ce type de décision, il sera tenu compte des circonstances propres aux réfugiés et au pays hôte.

L'idéal pour des réfugiés de longue durée est que les curricula bénéficient de la double équivalence et soient reconnus dans le pays d'accueil et dans le pays d'origine. Un vaste travail de coordination entre les régions et entre les institutions est donc nécessaire pour harmoniser les activités éducatives et les dossiers des réfugiés dans les différents pays. Les compétences linguistiques, ainsi que la reconnaissance des résultats d'examen et leur validation, comptent parmi les problèmes spécifiques qui peuvent se poser en la matière.

4. **Méthodologies didactiques appropriées** : il est souhaitable d'élaborer des méthodologies didactiques adaptées au contexte, aux besoins, à l'âge et aux aptitudes des apprenants. Instaurer de nouvelles méthodologies pendant les phases initiales d'une situation d'urgence peut être source de stress aussi bien pour des enseignants expérimentés que pour des apprenants, des parents et des membres des communautés : ils risquent d'avoir le sentiment d'un changement trop important et trop rapide. L'éducation en situation d'urgence ou aux premières heures de la reconstruction doit être, pour les enseignants qui exercent leur métier dans un cadre éducatif formel, l'occasion de changer certes, mais la transition vers des méthodes d'enseignement participatives ou faciles d'accès pour l'apprenant doit être progressive et harmonieuse. Dans le cas d'activités d'éducation non formelle, mises en œuvre par des bénévoles, des animateurs et des assistants, l'introduction d'approches centrées sur l'apprenant peut être plus rapide.
5. **Compétences essentielles** : celles doivent être définies avant d'élaborer ou d'adapter le contenu de l'apprentissage ou les matériels de formation des enseignants. Outre les compétences fonctionnelles que sont la lecture, l'écriture et le calcul, les "compétences essentielles de l'éducation de base" désignent les connaissances, compétences, attitudes et pratiques fondamentales dont ont besoin les apprenants appartenant à une population victime d'une situation d'urgence pour participer, en tant que membres actifs et responsables, à la vie de leur communauté ou de leur pays.
6. **Développement et besoins psychosociaux** : il est essentiel d'être attentif au développement et aux besoins psychosociaux des apprenants et du personnel d'éducation à tous les stades d'évolution d'une situation d'urgence, y compris au cœur de la crise et pendant la phase de rétablissement, et de répondre à leurs besoins. L'ensemble du personnel d'éducation, formelle et non formelle, doit être formé pour être capable d'identifier les signes de détresse chez des apprenants et de réagir, par des moyens appropriés, à ce type de comportement dans l'environnement d'apprentissage. Des mécanismes d'orientation clairement définis sont à prévoir pour le personnel d'éducation afin qu'il puisse offrir un soutien supplémentaire à des apprenants en situation de détresse grave. Certaines méthodes d'enseignement sont plus particulièrement adaptées à des enfants et à des jeunes ayant subi des traumatismes, par exemple des structures prévisibles, des périodes d'apprentissage plus courtes et donc plus propices à la concentration, une discipline positive, la participation de tous les élèves aux activités d'apprentissage et des jeux collectifs.

Les besoins psychosociaux du personnel d'éducation méritent aussi l'attention dans la mesure où celui-ci est souvent lui-même issu de la population sinistrée et subit, par conséquent, les mêmes tensions ou traumatismes que les apprenants. Il convient d'en tenir compte dans le cadre de la formation, du contrôle et du suivi (cf. Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage, Appendice 1 - page 49, Liste de contrôle pour un bilan psychosocial; cf. aussi Norme 2 relative à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage - page 45 et Norme 3 relative aux Enseignants et autres personnels d'éducation - page 69).

7. **Langue** : il n'est pas rare que les pays d'accueil insistent sur l'obligation de conformité des programmes d'éducation des réfugiés avec leurs propres normes, y compris sur l'utilisation de leurs propres langues et curricula. Il est néanmoins important de prendre en considération l'avenir des apprenants, notamment de ceux qui souhaitent poursuivre leurs études une fois sortis de la situation d'urgence. Il incombe ainsi aux acteurs humanitaires d'encourager vivement les gouvernements hôtes à autoriser les réfugiés à étudier dans leur langue natale ou nationale. Si c'est le cas, il faudra traduire dans la langue d'enseignement l'ensemble du contenu d'apprentissage, des manuels des enseignants, des manuels des élèves et des autres supports écrits et audiovisuels qui ne sont pas rédigés dans la langue natale des apprenants et des enseignants. Dans le cas contraire, il faudra mettre en place des cours et des activités supplémentaires dans la langue des apprenants.

8. **Contenu de l'apprentissage et concepts clés** : lors de l'élaboration du contenu de l'apprentissage, on tiendra compte des connaissances, compétences et langue(s) dont les apprenants auront besoin à chaque stade d'évolution d'une situation d'urgence, auxquels il faut ajouter les compétences susceptibles de les aider à mener une vie autonome et utile pendant et après la situation d'urgence, ainsi qu'à pouvoir accéder à d'autres possibilités d'apprentissage.

Le contenu d'apprentissage et les concepts clés pertinents en ce sens porteront sur :

- une éducation à la santé fondée sur les compétences (en fonction de l'âge et de la situation) : premiers soins, santé reproductive, infections sexuellement transmissibles, VIH/sida;
- les droits de l'homme et les normes humanitaires; une citoyenneté active; l'éducation à la paix et la consolidation de la paix; la non violence; la prévention/ la gestion/la résolution des conflits; la protection de l'enfant; la sécurité et la protection;
- des activités culturelles, telles que musique, danse, théâtre, sports et jeux;
- des informations nécessaires pour survivre dans le nouvel environnement : sensibilisation aux mines terrestres et aux munitions non explosées, évacuation rapide, accès aux services;
- l'épanouissement de l'enfant et l'adolescence; et
- une éducation sur les moyens de subsistance et la formation professionnelle.

9. **Diversité** : la diversité sera intégrée dans la conception et la mise en œuvre des activités éducatives à chaque stade d'évolution d'une situation d'urgence, en particulier en ce qui concerne l'intégration de différents apprenants, l'intégration d'enseignants et d'animateurs de différentes origines et la promotion des valeurs de tolérance et de respect. Les efforts déployés en faveur de la diversité porteront notamment sur le sexe, la culture, la nationalité, l'origine ethnique, la religion, la capacité d'apprentissage, les apprenants présentant des besoins éducatifs spéciaux et l'enseignement commun à plusieurs niveaux et plusieurs âges.

10. **Matériels d'apprentissage disponibles localement** : une évaluation de ces matériels sera faite au début de la situation d'urgence. Pour les réfugiés, il s'agit également de matériels provenant de leur pays ou de leur lieu d'origine. Des dispositions seront prises pour adapter, mettre au point ou acquérir ces matériels, et ce en quantité suffisante. Le stockage, la distribution et l'utilisation de tous ces matériels devront être contrôlés. Les apprenants devront pouvoir faire le lien entre ces matériels et le contenu de l'apprentissage. Les matériels devront refléter et respecter la culture des apprenants.

Norme 2 relative à l'enseignement et l'apprentissage : formation

Les enseignants et autres personnels d'éducation reçoivent une formation périodique, pertinente, structurée, adaptée aux besoins et aux circonstances.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- La formation répond aux besoins reconnus comme prioritaires, aux objectifs des activités éducatives et au contenu de l'apprentissage (cf. notes d'orientation 1-2).
- La formation est, s'il y a lieu, reconnue et validée par les autorités éducatives compétentes (cf. notes d'orientation 3-4).
- Des enseignants qualifiés dispensent les cours de formation et des moyens de soutien continu et d'orientation, de suivi, de contrôle et de surveillance sont mis en place localement, ainsi que des stages de recyclage (cf. note d'orientation 4).
- La formation, y compris le contrôle et le suivi, vise à inciter l'enseignant à jouer le rôle d'animateur dans la situation d'apprentissage, à encourager l'adoption de méthodes d'enseignement participatives et à présenter concrètement l'utilisation des aides pédagogiques.
- Le contenu de la formation fait l'objet d'une évaluation périodique afin de vérifier s'il répond aux besoins des enseignants, des élèves et de la communauté et, le cas échéant, il fait l'objet d'une révision.
- La formation inculque aux enseignants les compétences dont ils ont besoin pour assumer leur rôle de leadership à la demande des membres de la communauté.

Notes d'orientation

1. **"Enseignant"** : ce terme désigne les personnes qui dispensent un enseignement dans le cadre de programmes d'éducation formelle et les assistants ou animateurs qui interviennent dans le cadre de programmes d'éducation non formelle (cf. Normes 1-3 relatives aux enseignants et autres personnels d'éducation - pages 65-69, où l'on trouvera des informations sur le recrutement et la sélection, les conditions de travail, le soutien et le contrôle).
2. **Elaboration des curricula et du contenu des formations** : on s'appuiera en la matière sur les besoins particuliers du personnel d'éducation dans le situation considéré, en tenant compte des contraintes de financement et de délais. Les programmes de formation doivent être à la hauteur des enjeux éducatifs imposés par la situation d'urgence et comporter, si nécessaire, une éducation sur les compétences nécessaires pour la vie courante et une éducation à la paix.

Les curricula de formation porteront notamment, mais de façon non limitative, sur : les connaissances dans les matières essentielles; les méthodes pédagogiques et les méthodologies d'enseignement; le développement de l'enfant; l'enseignement à des adultes; le respect de la diversité; l'enseignement à des apprenants présentant des besoins spéciaux; le développement et les besoins psychosociaux; la prévention/la résolution des conflits et l'éducation à la paix; les droits de l'homme et les droits de l'enfant; les codes de conduite; les compétences nécessaires pour la vie courante des enseignants (notamment sur le VIH/sida); les relations entre écoles

et communautés; l'utilisation des ressources communautaires; la définition et la satisfaction des besoins de populations en transit ou en cours de rapatriement, telles que les populations déplacées dans leur pays ou les réfugiés.

3. **Training support and coordination**: une fois la situation d'urgence stabilisée, les autorités éducatives nationales et locales et les comités d'éducation communautaires prendront part autant que possible à la conception et à la mise en œuvre des activités de formation des enseignants, à caractère formel et non formel. Il est souhaitable d'instaurer, au début de l'intervention d'urgence, un dialogue sur les curricula de formation continue des enseignants et sur les mécanismes permettant la reconnaissance des formations reçues. Dans bon nombre de situations de réfugiés, toutefois, les contacts entre la communauté des réfugiés et ses programmes éducatifs d'une part et le système éducatif local d'autre part sont souvent inexistants.

Lorsque cela est possible, il conviendra de repérer les formateurs locaux susceptibles de prendre en charge la conception d'une formation adaptée pour les enseignants, ainsi que sa mise en œuvre, et on prévoira de renforcer leurs capacités d'animation et de formation si nécessaire. Si le nombre de formateurs disponibles est faible ou qu'ils n'ont pas de formation suffisante, les organismes extérieurs (par ex. Nations Unies, ONG internationales) et les institutions locales, nationales et régionales uniront leurs efforts pour renforcer les structures et institutions, existantes ou temporaires, chargées de dispenser une formation préparatoire et continue aux enseignants.

4. **Reconnaissance et accréditation** : on s'attachera à faire valider et accréditer les formations par les autorités éducatives nationales et locales, dans le but d'en garantir la qualité et la reconnaissance dans la situation immédiate d'une part et dans la perspective de la situation de post-urgence d'autre part. En ce qui concerne les enseignants réfugiés, une reconnaissance de la formation par les autorités éducatives du pays hôte ou natal ou de la région hôte ou natale est nécessaire. A cette fin, il est essentiel que les cours de formation dispensés aux enseignants soient parfaitement structurés et documentés, qu'ils répondent aux critères de qualification des enseignants imposés par les autorités éducatives et qu'ils tiennent compte, le cas échéant, des autres facteurs liés à la situation d'urgence.

Norme 3 relative à l'enseignement et l'apprentissage: enseignement

L'enseignement est participatif, intégrateur et centré sur l'apprenant.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Les apprenants ont la possibilité de s'investir activement dans leur propre apprentissage (cf. note d'orientation 1).
- Les méthodes participatives facilitent l'implication de l'apprenant dans son propre apprentissage et améliorent l'environnement d'apprentissage.

- Au travers de la pratique et des interactions avec les apprenants, les enseignants démontrent qu'ils ont compris le contenu des leçons et les techniques d'enseignement acquises pendant leur formation.
- L'enseignement répond aux besoins de tous les apprenants, y compris les apprenants ayant des besoins particuliers, en favorisant l'intégration et en éliminant les obstacles à l'apprentissage (cf. note d'orientation 2).
- Les parents et les responsables des communautés comprennent et acceptent le contenu de l'apprentissage et les méthodes d'enseignement qui sont utilisées (cf. note d'orientation 3).

Notes d'orientation

1. **Investissement actif** : l'enseignement doit être interactif et participatif. Il doit par ailleurs s'appuyer sur des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées et propices au développement. Il peut comprendre notamment : un travail collaboratif, des études de projet, une éducation entre pairs, des jeux de rôle, des narrations, des jeux, des vidéos et des récits. L'apprentissage actif favorise la création de liens entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants. Il contribue également à un climat positif de bien-être psychosocial (cf. Norme 2 relative à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage, note d'orientation 6 - page 46).
2. **Obstacles à l'apprentissage** : il est souhaitable d'apprendre aux enseignants la manière de s'y prendre pour discuter, avec les parents, les membres des communautés, les responsables de communautés et les autres parties prenantes, de l'importance des activités d'éducation formelle et non formelle en situation d'urgence et la manière d'aborder les problèmes de diversité, d'insertion et de solidarité. Dialoguer avec les responsables de l'éducation, les parents et les membres des communautés est indispensable pour comprendre et faire accepter le concept d'intégration et pour garantir la mise à disposition des ressources requises.
3. **Choix et utilisation des méthodes d'enseignement** : pour ce faire, il convient de prendre en compte le type d'éducation, l'expérience, la formation et les besoins des enseignants. Les enseignants ont besoin de se familiariser avec les nouveaux contenus et avec les nouveaux modes de pensée et les changements de comportement escomptés des enseignants. L'implication positive des parents, de la communauté, des leaders traditionnels et des chefs religieux dans ce processus permet d'ajuster de façon optimale les activités et les méthodes d'enseignement aux besoins de la communauté.

Norme 4 relative à l'enseignement et l'apprentissage: évaluation

Des méthodes appropriées d'évaluation et de validation des acquis de l'apprentissage sont appliquées.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Diverses méthodes d'évaluation continue et d'évaluation finale sont mises en place pour permettre une appréciation régulière et appropriée de la qualité de l'apprentissage. Des procédures visant à utiliser les informations ains obtenues pour améliorer la qualité de l'enseignement sont appliquées (cf. note d'orientation 1).
- Les acquis des apprenants sont validés et donnent lieu à la délivrance de crédits ou certificats de présence (cf. note d'orientation 2).
- Les méthodes d'évaluation sont équitables, fiables et sans risque pour l'apprenant (cf. note d'orientation 3).

Notes d'orientation

- Méthodes et mesures d'évaluation efficaces** : elles ont pour objet d'évaluer :
 - *la pertinence* (par ex. les tests et les examens sont pertinents et adaptés au situation d'apprentissage);
 - *la cohérence* (par ex. les méthodes d'évaluation sont connues et appliquées partout et par tous dans les mêmes conditions);
 - *la facilité d'accès* (en cas d'absence, les apprenants peuvent avoir accès à d'autres modes d'évaluation);
 - *leur échelonnement dans le temps* (l'évaluation intervient au cours et à la fin de l'enseignement);
 - *la périodicité* (elle peut varier selon les circonstances imposées par la situation);
 - *l'environnement* (un environnement ou un local adapté est disponible durant les évaluations formelles réalisées par un personnel d'éducation compétent); et
 - *les parties prenantes et la transparence* (les résultats de l'évaluation sont communiqués aux apprenants et, s'il s'agit d'enfants, à leurs parents).
- Résultats d'évaluation** : dans le cas de programmes d'éducation formelle, l'évaluation est conçue de telle sorte que les acquis des apprenants et leurs résultats d'examen puissent faire l'objet d'une reconnaissance par les autorités éducatives du pays hôte ou du pays natal. S'agissant de réfugiés, il convient d'en obtenir la reconnaissance par les autorités éducatives du pays ou de la région d'origine. Divers actes peuvent faire office de certificats de présence parmi lesquels, mais de façon non limitative, des diplômes, des certificats d'aptitudes, etc.
- Code de déontologie des évaluations** : ces évaluations seront conçues et menées selon un code de déontologie. Elles seront équitables et fiables et éviteront d'aggraver la peur ou le traumatisme des apprenants. On s'abstiendra de toute pression sur les apprenants en échange de bonnes notes ou de progrès obtenus à l'école ou dans un programme donné.

4. Enseignants et autres personnels d'éducation

Introduction

Tous les aspects de l'aide humanitaire reposent sur les compétences, les connaissances et l'engagement de personnels et de bénévoles qui oeuvrent dans des conditions difficiles, voire dangereuses. Les sollicitations dont ils font l'objet peuvent être très fortes et, pour qu'ils soient en mesure de respecter ces normes minimales, il est essentiel qu'ils bénéficient d'une formation adaptée, de structures de gestion et de pilotage approprié et qu'ils soient dotés des moyens, du soutien et du contrôle nécessaires.

Dans une situation d'urgence, il est capital que le recrutement et la sélection des enseignants et du personnel d'éducation se déroulent sur la base d'un processus participatif et transparent et selon des critères bien définis. Le personnel éducatif doit autant que possible être issu de la population sinistrée. Il est ainsi plus facile d'intégrer, dans les programmes éducatifs, des traditions, coutumes et expériences culturelles qui respectent les pratiques positives, les systèmes de croyance et les besoins de la ou des populations sinistrées.

Une fois recrutés, les enseignants et le personnel d'éducation doivent œuvrer en lien avec la communauté pour élaborer un code de conduite et définir les conditions de travail. L'embauche des enseignants et des autres personnels d'éducation fera l'objet de dispositions contractuelles énonçant clairement leurs droits (salaires ou primes, jours et heures de travail, conditions de travail, etc.), leurs attributions et leurs obligations. Le code de conduite établira explicitement les règles de comportement à respecter par les enseignants et les personnels d'éducation et spécifiera les conséquences encourues par les personnes qui ne s'y conformeraient pas. Quant au soutien de la population sinistrée en faveur de l'éducation, il facilitera le recrutement et la rétention des enseignants et du personnel d'éducation et incitera les parents à envoyer plus volontiers leurs enfants à l'école.

Dans les zones de crise, les enseignants et les personnels d'éducation doivent, comme tout autre membre de la communauté, accepter les expériences qu'ils ont vécues et s'efforcer de reconstruire leur vie. Pour les personnes impliquées dans la mise en œuvre de programmes d'éducation, aussi bien formelle que non formelle, un soutien est indispensable afin qu'elles soient capables de s'adapter à la situation et d'aider à surmonter les traumatismes et les tensions occasionnées par la catastrophe ou le conflit. L'objectif des mécanismes de soutien qui seront instaurés est de favoriser l'entraide entre ces personnes et de les doter des outils et des compétences requises pour améliorer le bien-être des apprenants.

Le succès des programmes d'éducation d'urgence passe par une formation appropriée des enseignants et des autres personnels d'éducation. Les normes applicables en matière de formation sont présentées au chapitre consacré à l'enseignement et l'apprentissage.

Une autre forme de soutien dont ont besoin les enseignants et les autres personnels d'éducation est le contrôle. A l'échelon de la communauté, il est nécessaire que les parents, chefs de villages, comités d'éducation communautaires et fonctionnaires locaux ont besoin d'une formation relative au pilotage et au soutien des programmes éducatifs mis en œuvre localement. Si les populations sinistrées sont habilitées à contrôler les programmes éducatifs, elles seront en mesure de se prendre en charge et de résoudre elles-mêmes leurs problèmes. La participation de la communauté au soutien et au contrôle des personnels d'éducation favorise les bonnes relations entre la communauté et l'enseignant dans son environnement d'apprentissage.

La mise en place d'un pilotage et d'une évaluation continue des performances de gestion, des enseignants et des autres personnes d'éducation est de nature à garantir la qualité et le soutien durable de la population sinistrée. Il importe de conduire le pilotage et l'évaluation dans l'optique d'une orientation et non dans celle d'un contrôle. Pilotage et évaluation participative font partie intégrante de l'amélioration des performances et des pratiques des enseignants. Il est souhaitable que ces bilans de performances soient, autant que possible, ressentis par les enseignants comme une expérience pédagogique positive.

Liens avec les normes communes à toutes les catégories

La conception et la mise en œuvre d'une intervention éducative sont des facteurs clés de son efficacité. Il est recommandé de lire ce chapitre en lien avec les normes communes à toutes les catégories qui portent sur la participation communautaire, les ressources locales, l'évaluation initiale, l'intervention, le pilotage et l'évaluation. Il est en particulier souhaitable d'élargir au maximum la participation de personnes frappées par la catastrophe, notamment de personnes appartenant à des groupes vulnérables. L'intervention en sera d'autant plus adaptée et efficace.

Normes minimales : elles revêtent un caractère qualitatif et définissent les niveaux minimums à atteindre pour mettre en place une intervention éducative.

Indicateurs clés : ce sont des "signaux" qui indiquent si la norme a été satisfaite. Ils servent d'instrument 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 et indicateurs dans différentes situations et contiennent des recommandations sur la manière de résoudre les difficultés pratiques et des conseils sur les priorités à traiter. Elles peuvent aussi traiter de problèmes cruciaux relatifs à la norme ou aux indicateurs et faire mention d'éventuels dilemmes, controverses ou manques de connaissances actuelles. On trouvera à l'Annexe 2 une liste de références bibliographiques dans laquelle sont indiquées des sources d'informations concernant les questions d'ordre général et les questions techniques spécifiquement liées à ce chapitre.

Enseignants et autres personnels d'éducation

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 diversité et d'équité.

Norme 2 Conditions de travail

Les enseignants et les autres personnels d'éducation ont clairement défini les conditions de travail, respectent un code de conduite et perçoivent une rémunération convenable

Norme 3 Soutien et contrôle

Des mécanismes de contrôle et de soutien réguliers sont mis en place à l'attention des enseignants et des autres personnels d'éducation.

Appendice 1 Code de conduite

Annexe 2 : Références bibliographiques et guide des ressources *Rubrique Enseignants et autres personnels d'éducation*

Norme 1 relative aux enseignants et aux autres personnels d'éducation: recrutement et sélection

Un nombre suffisant d'enseignants et autres personnels d'éducation dûment qualifiés sont recrutés dans un processus participatif et transparent et selon des critères de diversité et d'équité.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Une définition claire et précise des postes est élaborée avant le processus de recrutement (cf. note d'orientation 1).
- Les directives applicables en matière de recrutement sont clairement énoncées.
- Un comité de sélection auquel participent des représentants de la communauté effectue la sélection des enseignants sur la base d'un processus transparent d'évaluation des compétences des candidats et en tenant compte de critères de genre, de diversité et d'acceptation par la communauté (cf. notes d'orientation 2-5).
- Le nombre d'enseignants recrutés et déployés est suffisant pour éviter que les classes ne soient en sureffectif (cf. note d'orientation 6).

Notes d'orientation

1. **Définitions de poste** : dans une définition de poste sont notamment spécifiés les rôles et attributions qui incombent au titulaire du poste, les règles de présentation de rapports et le code de conduite.
2. **Expérience et qualifications** : dans une situation d'urgence, l'objectif est de recruter des enseignants certifiés et dotés de qualifications reconnues. Dans certains cas, toutefois, on peut être conduit à recruter des enseignants n'ayant pas ou peu d'expérience, auquel cas une formation devra leur être dispensée. Si les enseignants certifiés ne sont plus en possession de leurs diplômes ou de diverses pièces justificatives, le recours à d'autres moyens de vérification, tels que faire passer des tests aux candidats, s'impose. L'âge minimum des enseignants est de 18 ans, mais on pourra le cas échéant nommer des enseignants plus jeunes. Selon les possibilités et les besoins, on pourra également recruter des enseignants de sexe féminin dans un but proactif ou ajuster les critères ou les modalités de recrutement afin de favoriser la parité entre les sexes.

Il est nécessaire de recruter des enseignants parlant la ou les langues natales des apprenants qui appartiennent à des groupes minoritaires et qui suivent l'enseignement dans une langue nationale autre que la leur. Selon les possibilités et les besoins, on mettra en place des cours intensifs de langue – langue nationale ou langue du pays hôte (cf. aussi Norme 1 relative à

l'enseignement et l'apprentissage, note d'orientation 7 - page 58).

3. **Critères de sélection possibles** : divers critères de sélection pourront être appliqués, parmi lesquels :
 - qualifications professionnelles : expérience dans le domaine scolaire, pédagogique ou psychosocial; autres compétences/expériences; connaissances linguistiques utiles;
 - renseignements personnels : âge; sexe (les recruteurs s'efforceront autant que possible d'équilibrer les effectifs hommes/femmes); origine ethnique et religion; diversité (pour garantir une représentativité optimale de la communauté);
 - autres qualifications : acceptation de la communauté et liens avec la communauté; appartenance à la population sinistrée.
4. **Sélection** : les enseignants et les autres personnels d'éducation seront pour la plupart issus de la population sinistrée; le cas échéant, ils seront recrutés à l'extérieur. Sur les sites qui accueillent des réfugiés ou des populations déplacées dans leur pays, les demandes émanant de candidats locaux qui remplissent les conditions requises pourront être retenues si elles sont de nature à favoriser les bonnes relations entre les communautés. Dans le cadre de la sélection, la communauté concernée, la communauté hôte et les autorités locales seront consultées.
5. **Références** : en situation de crise, il est recommandé de demander aux enseignants et aux autres personnels d'éducation de produire des références afin d'éviter le recrutement de personnes susceptibles d'avoir une mauvaise influence sur les apprenants ou de ne pas respecter pleinement leurs droits.
6. **Règle établie en fonction de la réalité locale** : une règle fixant les effectifs maximum d'une classe sera établie et on fera en sorte de la respecter dans toute la mesure du possible en recrutant un nombre suffisant d'enseignants. Dans les comptes rendus de suivi, le nombre de classes en sureffectif pour chaque niveau de scolarité sera précisé.

Norme 2 relative aux enseignants et aux autres personnels d'éducation: conditions de travail

Les enseignants et les autres personnels d'éducation ont clairement défini les conditions

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- La rémunération et les conditions de travail font l'objet d'un contrat de travail. La rémunération est attribuée sur une base régulière et elle tient compte du degré de professionnalisme et du rendement obtenu (cf. notes d'orientation 1-2).
- Les acteurs internationaux, de concert avec les autorités éducatives, les comités d'éducation communautaires et les ONG, élaborent des stratégies appropriées et acceptent d'appliquer des barèmes de rémunération équitables, acceptables et viables pour les enseignants et autres

personnels d'éducation de chaque catégorie et de chaque échelon (cf. note d'orientation 2).

- Le code de conduite et la définition des conditions de travail sont élaborés avec la participation de membres du personnel d'éducation et de membres de la communauté. Des directives claires et précises sont fixées pour leur mise en œuvre (cf. notes d'orientation 1 et 3).
- Le code de conduite est signé et respecté par le personnel d'éducation et des mesures appropriées sont explicitement prévues et appliquées en cas d'inconduite ou de violation du code de conduite (cf. notes d'orientation 3-4).

Notes d'orientation

1. **Conditions de travail** : elles concernent la définition du poste, la rémunération, les conditions de présence, les jours et heures de travail, la durée du contrat, les mécanismes de soutien et de contrôle et les procédures de règlement des litiges (cf. aussi Norme 1, note d'orientation 1 ci-dessus).

2. **Rémunération** : elle peut être monétaire ou non monétaire. Elle fera l'objet d'un versement régulier et sera d'un montant approprié (conforme au montant convenu) et définie dans le cadre d'un processus participatif mené en étroite concertation avec les acteurs concernés. Le niveau devrait assurer qu'un certain niveau de professionnalisme, d'assiduité et de permanence soit maintenu. La rémunération sera en particulier d'un niveau suffisant pour permettre aux enseignants de consacrer l'essentiel de leur temps à leur activité professionnelle, sans avoir besoin de rechercher d'autres sources de revenu pour subvenir à leurs besoins essentiels. La rémunération sera subordonnée à l'acceptation des conditions de travail et du code de conduite.

On évitera dans la mesure du possible que des enseignants de différentes origines (par ex. les ressortissants nationaux et les réfugiés) perçoivent des salaires différents. Des acteurs clés prendront part à l'élaboration de stratégies à long terme concernant un système de rémunération viable. Les Nations Unies, les ONG, les autorités éducatives et d'autres organisations oeuvreront de concert à l'établissement de niveaux communs de rémunération.

3. **Code de conduite** : il énoncera clairement les règles de comportement à respecter par le personnel d'éducation et il précisera les conséquences qu'un manquement à ces règles entraînera obligatoirement pour les personnes qui ne les respecteront pas. Ce code s'appliquera à l'environnement d'apprentissage et aux manifestations ou événements organisés dans le cadre du programme d'éducation (cf. Appendice 1 - page 70, exemple de code de conduite).

Ce code incitera les enseignants et le personnel d'éducation à promouvoir un environnement d'apprentissage propice et à favoriser le bien-être des apprenants. Il encouragera notamment le personnel d'éducation à :

- adopter une attitude professionnelle en faisant preuve de tenue, de maîtrise de soi et de conscience morale et éthique;
- contribuer à créer un environnement accueillant et ouvert à tous les élèves;
- préserver un environnement sain et sûr, exempt de tout risque de harcèlement (y compris harcèlement sexuel), menaces, maltraitance, violence et discrimination;
- veiller au respect de l'assiduité et de la ponctualité;
- faire preuve de professionnalisme et d'efficacité dans le travail; et
- adopter les autres comportements considérés comme appropriés par la communauté

et les parties prenantes de l'éducation

4. **Directives relatives à l'application du code de conduite** : une information sur le code de conduite sera dispensée à l'ensemble du personnel qui travaille en lien direct ou non avec l'éducation dans l'environnement d'apprentissage. Une formation et un soutien seront dispensés aux membres des comités d'éducation communautaires, aux inspecteurs et aux administrateurs de l'éducation afin de les informer sur les rôles et attributions qui leur incombent au titre de l'application des codes de conduite. Une aide leur sera également fournie pour qu'ils puissent repérer les principaux problèmes susceptibles de se poser en relation avec les codes de conduite et les prendre en compte dans le cadre de plans d'actions de programmes d'éducation scolaire et non formelle. Des mécanismes de contrôle fixeront

Norme 3 relative aux enseignants et aux autres personnels d'éducation : soutien et contrôle

Des mécanismes de contrôle et de soutien réguliers sont mis en place à l'attention des enseignants et des autres personnels d'éducation.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Un mécanisme de contrôle est prévu pour permettre une évaluation, un suivi et un soutien réguliers des enseignants et des autres personnels d'éducation (cf. notes d'orientation 1-2).
- Les performances du personnel sont régulièrement évaluées; un compte rendu est rédigé et un entretien est organisé avec chacune des personnes concernées (cf. note d'orientation 3).
- Des offres de soutien psychosocial et de conseil sont faites, selon les besoins et sous des formes appropriées et accessibles, aux enseignants et aux autres personnels d'éducation (cf. note d'orientation 4).

Notes d'orientation

1. **Mécanismes de contrôle** : chaque pays ou chaque zone sinistrée doit fixer des règles pour les enseignants et les autres personnels d'éducation et concevoir et appliquer un mécanisme de soutien et de contrôle. Ce mécanisme peut inclure des représentants de la communauté (y compris des chefs religieux et des leaders traditionnels), des organisations scolaires communautaires, tels que associations de parents et d'enseignants, autorités locales, chefs d'établissement et syndicats d'enseignants. Ce mécanisme de contrôle fonctionnera en lien étroit avec le comité d'éducation communautaire. Le comité sera notamment compétent pour contrôler le respect des codes de conduite par le personnel d'éducation et veiller, en particulier, au professionnalisme, à la tenue et l'efficacité de ce personnel dans son travail (cf. aussi Norme 1 relative à la participation communautaire - page 15).

2. **Formation** : cf. Norme 2 relative à l'enseignement et l'apprentissage - page 59, informations sur la formation du personnel d'éducation.
3. **Evaluations des performances du personnel** : elles porteront autant que possible sur le rendement et l'efficacité des enseignants et des autres personnels d'éducation et seront, pour les enseignants, les chefs d'établissement et tout autres personnels concernés, des occasions de réflexion commune et concertée sur les problèmes rencontrés et sur les activités de suivi à mettre en place. Le cas échéant, des évaluations seront faites pour valider les performances obtenues et en féliciter les auteurs dans le but de motiver le personnel d'éducation. Pilotage et évaluation participative sont susceptibles de renforcer la motivation des enseignants dans leur travail et d'améliorer leurs compétences.
4. **Soutien en situation de crise** : les enseignants et les autres personnels d'éducation, même s'ils ont acquis une formation et de l'expérience, peuvent être eux-mêmes traumatisés par certains événements et confrontés à des défis nouveaux et des responsabilités nouvelles vis-à-vis des apprenants. Leur aptitude à réagir et à surmonter ces difficultés dépend des possibilités de soutien qui leur sont offertes du soutien et de la qualité de ce soutien. Un mécanisme de soutien sera à instaurer au sein de la communauté en vue d'aider les enseignants et autres personnels d'éducation à gérer des situations de crise.

Enseignement et apprentissage: appendice

Appendice 1 : Code de conduite de l'enseignant

En toute circonstance, l'enseignant :

- se comporte de manière honorable et digne de sa profession
- s'abstient de divulguer les confidences qu'il aurait reçues d'un élève sous le sceau du secret
- protège les élèves de toute situation de nature à gêner leur apprentissage ou à nuire à leur santé et à leur sécurité
- n'utilise pas sa position pour en tirer quel que profit que ce soit
- n'exerce aucun harcèlement sexuel à l'égard d'un élève et n'a aucune relation à caractère sexuel avec un élève
- est un modèle d'honnêteté et de bienveillance.

Dans la salle de classe, l'enseignant :

- favorise une situation d'apprentissage positif et sans risque
- prodigue un enseignement respectueux de la dignité et des droits de tous les élèves
- promeut chez les élèves le respect de soi, la confiance en soi et la valorisation individuelle
- incite les élèves à se dépasser et les aide à développer tout leur potentiel
- encourage les élèves à devenir des apprenants actifs, responsables et efficaces
- crée un climat de confiance.

Dans sa vie professionnelle, l'enseignant :

- possède des compétences de base dans le domaine pédagogique et dans la matière qu'il enseigne
- montre (par son enseignement) qu'il comprend la façon dont les enfants apprennent
- arrive en classe à l'heure et en ayant préparé son cours
- s'abstient de toute activité susceptible de nuire à la qualité de son enseignement
- tire parti de toutes les possibilités de développement professionnel et applique des méthodes d'enseignement modernes et reconnues
- enseigne les principes de bonne citoyenneté, de paix et de solidarité sociale
- rend compte avec loyauté des performances et des résultats aux examens des élèves.

Vis-à-vis de la communauté, l'enseignant :

- encourage les parents à suivre l'apprentissage de leurs enfants et à y participer
- reconnaît l'importance d'une implication des familles et de la communauté dans l'école
- défend et favorise une image positive de l'école.

Outre les différents points énumérés ci-dessus, l'enseignant est censé se conformer à toutes les autres règles et politiques relatives à l'environnement élargi (camp, école, etc.).

5. Politique éducative et coordination

Introduction

Les instruments internationaux et les déclarations internationales proclament le droit de toute personne à l'éducation, en tant que fondement de tous les droits de la personne humaine. Le droit à la liberté d'expression, le droit à l'égalité et le droit d'exprimer son avis sur des décisions concernant les politiques sociales et éducatives font partie intégrante de l'éducation.

En situation d'urgence, la sauvegarde de ces droits est essentielle. Dans le cadre d'une intervention d'urgence, il est souhaitable que les autorités éducatives et les principales parties prenantes élaborent et mettent en œuvre un plan d'éducation qui tienne compte des politiques éducatives, tant nationales qu'internationales, assure le respect du droit à l'éducation et réponde aux besoins d'apprentissage des populations sinistrées. L'objectif est d'améliorer la qualité de l'éducation, de faciliter l'accès à l'école et de matérialiser la transition entre l'intervention d'urgence et le développement. L'implication de la communauté dans la planification et la mise en œuvre des interventions, des programmes et des politiques, est vitale pour le succès d'une intervention d'urgence.

Dans des situations d'urgence, la coordination fait souvent défaut, les différentes parties prenantes menant leurs propres programmes éducatifs indépendamment les unes des autres. Des mécanismes de coordination interinstitutions, fondés sur l'intégration et la transparence, sont nécessaires à l'échelon d'un établissement humain, d'une communauté, d'un district, d'un pays ou d'une région. Ces mécanismes sont indispensables pour permettre d'évaluer les besoins, concevoir des approches uniformisées et assurer la mise en commun des ressources et des informations entre tous les acteurs et parties prenantes.

Il importe de coordonner les interventions éducatives avec l'ensemble élargi des interventions humanitaires menées dans le domaine de l'alimentation, des abris, de la santé, de l'eau et de l'assainissement. S'appuyant sur des bonnes pratiques éprouvées, les interventions éducatives seront adaptées aux besoins de la communauté et au situation d'urgence spécifique auquel la communauté est confrontée. Toutes les tranches d'âge auront accès à une initiation sur les compétences nécessaires à la survie, au travers par exemple de campagnes de sensibilisation sur les mines terrestres, l'hygiène et le VIH/sida.

Liens avec les normes communes à toutes les catégories

La conception et la mise en œuvre d'une intervention éducative sont des facteurs clés de son efficacité. Il est recommandé de lire ce chapitre en lien avec les normes communes à toutes les catégories qui portent sur la participation communautaire, les ressources locales, l'évaluation initiale, l'intervention, le pilotage et l'évaluation. Il est en particulier souhaitable d'élargir au maximum la participation de personnes frappées par la catastrophe, notamment de personnes appartenant à des groupes vulnérables. L'intervention en sera d'autant plus adaptée et efficace.

Normes minimales : elles revêtent un caractère qualitatif et définissent les niveaux minimums à atteindre pour mettre en place une intervention éducative.

Indicateurs clés : ce sont des "signaux" qui indiquent si la norme a été satisfaite. Ils servent d'instrument 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 et indicateurs dans différentes situations et contiennent des recommandations sur la manière de résoudre les difficultés pratiques et des conseils sur les priorités à traiter. Elles peuvent aussi traiter de problèmes cruciaux relatifs à la norme ou aux indicateurs et faire mention d'éventuels dilemmes, controverses ou manques de connaissances actuelles. On trouvera à l'Annexe 2 une liste de références bibliographiques dans laquelle sont indiquées des sources d'informations concernant les questions d'ordre général et les questions techniques spécifiquement liées à ce chapitre.

Politique éducative et coordination

Norme 1 Formulation et promulgation de politiques

Les autorités éducatives font de la liberté d'accès de tous à l'enseignement scolaire une priorité et elles promulguent des politiques souples visant à promouvoir une éducation intégratrice et de qualité compte tenu de la situation d'urgence.

Norme 2 Planification et mise en œuvre

Les activités éducatives d'urgence tiennent compte des politiques et normes éducatives nationales et internationales, ainsi que des besoins d'apprentissage des populations sinistrées.

Norme 3 Coordination

Un mécanisme transparent est mis en place aux fins d'une coordination des activités éducatives d'urgence et d'une mise en commun efficace des informations entre les parties prenantes.

Annexe 2 : Références bibliographiques et guide des ressources
Rubrique Politique éducative et coordination

Norme 1 relative à la politique éducative et la coordination: formulation et promulgation de politiques

Les autorités éducatives font de la liberté d'accès de tous à l'enseignement scolaire une priorité et elles promulguent des politiques souples visant à promouvoir une éducation intégratrice et de qualité compte tenu de la situation d'urgence.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientations)

- Pendant et après une situation d'urgence, les lois et politiques en matière d'éducation garantissent le respect du droit à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans les déclarations et instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme (cf. notes d'orientation 1-2).
- Les lois, règlements et politiques protègent les groupes vulnérables et marginalisés contre toute discrimination dans l'éducation (cf. note d'orientation 3).
- Les lois, règlements et politiques en vigueur veillent à ce que l'accès à l'éducation ne soit pas interdit à un apprenant au prétexte que lui ou sa famille ne dispose que de ressources limitées (cf. note d'orientation 4).
- Les lois, règlements et politiques n'interdisent pas aux écoles pour réfugiés d'appliquer les curricula du pays ou de la région d'origine de ces réfugiés.
- Les lois, règlements et politiques autorisent, si besoin est, la mise en place d'installations éducatives d'urgence par des acteurs du secteur privé sous réserve de respecter les directives émanant des autorités éducatives et d'accepter l'inspection de ces installations par ces mêmes autorités.
- Les lois, règlements et politiques sont diffusés sous une forme intelligible à toutes les parties prenantes.
- La politique éducative encourage la conception et l'utilisation d'une base de données EMIS (Système d'information pour la gestion de l'éducation) aux fins de pouvoir analyser les statistiques d'accès à l'éducation et d'achèvement des différents cycles et de réagir à l'évolution de la situation en la matière (cf. note d'orientation 5).
- Les politiques éducatives nationales s'appuient sur des cadres juridiques et budgétaires qui permettent une réponse rapide à des situations d'urgence (cf. note d'orientation 6).

Notes d'orientation

1. *Déclarations et instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme* : il importe de les respecter, notamment, mais de manière non limitative, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989), la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) et le Cadre d'action de Dakar en faveur de l'Education pour tous (2000).

Font également partie des instruments et cadres juridiques applicables, les règles internationales afférentes à la prise en charge des populations et, tout particulièrement, des enfants et des jeunes, dans des domaines tels que la santé mentale, la nutrition, les activités récréatives, la culture, la prévention de la maltraitance et l'enseignement préscolaire pour les enfants de moins de six ans (cf. aussi Norme 1 relative à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage, note d'orientation 2 - page 43).

2. **Réfugiés, populations déplacées, populations hôtes** : toutes les parties prenantes concernées doivent autant que possible unir leurs efforts en faveur d'un accès équitable de tous les groupes à l'éducation. Il y a lieu en particulier de respecter la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés qui, à l'Article 22 (Education publique), stipule que les réfugiés disposent des mêmes droits à l'éducation que les nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire et leur reconnaît le droit de bénéficier d'un traitement non moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers quant aux autres niveaux d'enseignement, notamment en ce qui concerne l'accès aux études, la reconnaissance des certificats, diplômes et titres universitaires, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études. Bien qu'elles n'aient pas droit à une protection spéciale, les populations déplacées dans leur pays doivent se voir accorder les mêmes garanties. De même, les organisations ont pour tâche de promouvoir le respect du droit à l'éducation des étudiants nationaux dans des pays ou des zones qui accueillent des réfugiés et dans des pays touchés par la guerre.
3. **Groupes marginalisés** : il s'agit de groupes de population qui vivent dans une société ou communauté et dont les intérêts ne sont pas représentés au sein du système politique de cette société. On distingue les groupes marginalisés selon des critères socioéconomiques ou culturels, comme le revenu ou la situation de fortune d'une personne, son origine ethnique ou sa race, son sexe, son implantation géographique, sa religion, sa qualité de citoyen, son statut de personne déplacée dans son pays ou son état physique ou mental. Le droit à l'éducation doit être accordé aux enfants demandeurs d'asile, puisque la Convention relative aux droits de l'enfant s'applique à tous les enfants et adolescents âgés de moins de 18 ans et présents sur le territoire d'un Etat (cf. aussi Norme 1 relative à l'accès à l'éducation et l'environnement d'apprentissage, note d'orientation 1 - page 42).
4. **Coûts de l'éducation** : aucun apprenant ne doit se voir interdire l'accès à des programmes d'éducation du fait de son incapacité à en assumer le coût, que ce soit en termes de frais de scolarité ou d'autres frais connexes, tels que le coût des matériels d'apprentissage ou le coût de l'uniforme. Aucun effort ne sera épargné pour réduire les frais indirects de scolarité, tels que coûts de transport et perte de revenu, et pour permettre à tous les enfants, jeunes et adultes de participer à de tels programmes.
5. **Données EMIS** : il est souhaitable de relier ces données EMIS avec les informations concernant des régions et des groupes de population particulièrement exposés à certaines catégories d'urgence. Cette stratégie axée vers la préparation aux situations d'urgence est conçue pour servir de base à une planification de l'éducation à l'échelon national et local. Les données sur l'éducation seront, dans la mesure du possible, collectées auprès de la communauté et alimenteront un système EMIS national. Les organisations de soutien s'efforceront d'aider les communautés à définir les moyens d'accroître les taux de scolarisation, de rétention et d'achèvement des différents cycles des élèves, ainsi qu'à pourvoir aux besoins des jeunes non

scolarisés (cf. aussi Normes 1et 3 relatives à l'analyse - page 21 et page 25).

6. **Cadres d'action d'urgence** : l'éducation est à intégrer dans le cadre d'une stratégie nationale de préparation aux catastrophes. La mise à disposition des ressources requises pour permettre une intervention éducative efficace et rapide est à prévoir. Les acteurs internationaux qui apportent leur soutien à des programmes nationaux ou locaux de développement de l'éducation doivent faire en sorte que la préparation aux interventions éducatives d'urgence constitue l'un des volets de ces programmes.

Norme 2 relative à la politique éducative et la coordination : planification et mise en œuvre

Les activités éducatives d'urgence tiennent compte des politiques et normes éducatives nationales et internationales, ainsi que des besoins d'apprentissage des populations sinistrées.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Les programmes d'éducation des organismes de secours et de développement reflètent les politiques et les cadres juridiques internationaux et nationaux (cf. note d'orientation 1).
- Les programmes d'éducation d'urgence sont planifiés et mis en œuvre dans la perspective de leur intégration ultérieure dans le développement du secteur éducatif à moyen terme.
- Les autorités éducatives et les autres acteurs clés élaborent des plans d'éducation nationaux et locaux aptes à répondre aux situations d'urgence présentes et à venir et créent un système de révision périodique de ces plans (cf. note d'orientation 2).
- Pendant et après une situation d'urgence, l'ensemble des parties prenantes oeuvrent conjointement à l'application d'un plan d'intervention éducative établi à partir de l'évaluation la plus récente des besoins et fondé sur les expériences, politiques et pratiques éducatives antérieures de la ou des populations sinistrées.
- Pour chacune des interventions éducatives, les ressources financières, techniques et humaines nécessaires pour garantir l'efficacité de la planification, de la mise en œuvre et du pilotage sont clairement formulées. Les parties prenantes veillent à la mise à disposition des ressources requises (cf. note d'orientation 3).
- La planification et la mise en œuvre des activités éducatives sont intégrées dans d'autres domaines d'intervention d'urgence (cf. note d'orientation 4).

Notes d'orientation

1. **Respect des droits et réalisation des objectifs en matière d'éducation** : il convient que les programmes d'éducation prévoient des activités éducatives intégratrices en conformité avec les cadres internationaux, tels que la Convention relative aux droits de l'enfant (1989),

la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), le Cadre d'action en faveur de l'Éducation pour tous (2000) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (2000), et en conformité avec les cadres d'action et politiques des autorités éducatives compétentes qui seront applicables.

2. **Plans éducatifs nationaux** : ils définiront les actions qu'il convient d'engager dans des situations d'urgence présentes ou à venir vis-à-vis des programmes, des acteurs, des parties prenantes, des mécanismes de décision et de coordination, ainsi que les dispositifs de sécurité et de protection et les mécanismes de coordination entre les secteurs. Ces plans s'appuieront sur les politiques et cadres d'action appropriés en matière d'éducation. Des plans d'action conjoncturelle seront mis au point au titre de la préparation du secteur éducatif aux catastrophes naturelles (par ex. inondations, séismes, ouragans) et, le cas échéant, à l'afflux éventuel de réfugiés ou de rapatriés susceptible d'avoir un impact sur le système éducatif local ou national (cf. aussi Norme 1 relative à la participation communautaire, note d'orientation 5 - page 16 et Norme 3 ci-dessous).
3. **Ressources** : il importe que les autorités, les bailleurs de fonds, les ONG et les autres parties prenantes oeuvrent de concert pour garantir la mise à disposition de ressources suffisantes pour financer les programmes d'éducation d'urgence axés sur des activités éducatives, récréatives et connexes en vue de répondre à des besoins de soutien psychosocial. Une fois la situation d'urgence stabilisée, on pourra élargir les offres de programmes éducatifs à d'autres domaines, parmi lesquels le développement de la petite enfance, l'enseignement primaire et secondaire formel, l'alphabétisation des adultes et les programmes de formation professionnelle. On veillera à une répartition équilibrée des ressources entre les aspects matériels (tels que salles de classe, manuels, matériels didactiques et pédagogiques supplémentaires) et les aspects qualitatifs (tels que stages de formation des enseignants et des inspecteurs).
4. **Normes minimales du projet Sphère** : des efforts particuliers seront faits pour harmoniser le plan d'action éducative et sa mise en œuvre avec les normes minimales du projet Sphère dans les domaines suivants :
 - eau, assainissement, et promotion de l'hygiène;
 - sécurité alimentaire, nutrition et aide alimentaire;
 - abris, établissements humains et articles non alimentaires; et
 - services de santé (cf. Liens avec les normes Sphère, annexe, sur le CD-ROM MSEE des normes relatives au projet Sphère).

Norme 3 relative à la politique éducative et la coordination: coordination

Un mécanisme transparent est mis en place aux fins d'une coordination des activités éducatives d'urgence et d'une mise en commun efficace des informations entre les parties prenantes.

Indicateurs clés (à lire en lien avec les notes d'orientation)

- Les autorités éducatives instituent un comité de coordination interinstitutions pour les interventions d'urgence présentes et à venir dont le rôle essentiel est de planifier et de coordonner les activités éducatives d'urgence (cf. note d'orientation 1).
- A défaut d'autorités éducatives ou en cas d'incapacité de celles-ci à assumer leur rôle de coordination, un comité de coordination interinstitutions prend en charge l'organisation et la coordination des activités et des programmes éducatifs (cf. note d'orientation 1).
- Les autorités, les bailleurs de fonds et les autres organismes établissent des structures de financement qui sont établies en coordination et en conformité avec les activités des parties prenantes de l'éducation (cf. note d'orientation 2).
- Un cadre commun définit les objectifs de la coordination, les indicateurs et les procédures de pilotage et tous les acteurs de l'éducation s'engagent à respecter ce cadre et à rendre public les informations et statistiques clés (cf. note d'orientation 3).
- Les communautés sinistrées ont le droit et la possibilité de participer aux décisions qui les concernent directement, notamment la formulation de politiques ou de programmes, leur mise en œuvre et leur pilotage.
- Un mécanisme transparent et actif assure la mise en commun d'informations entre les secteurs et entre les principales parties prenantes nationales et internationales (cf. note d'orientation 4).

Notes d'orientation

1. **Comité de coordination interinstitutions** : une grande diversité de parties prenantes y sera représentée et placée, autant que possible, sous la direction de l'autorité responsable de l'éducation. Selon la nature de la situation d'urgence, il conviendra de créer des comités de coordination à l'échelon régional, national, du district ou local. Si les autorités éducatives n'ont pas les moyens ou la légitimité requis, on pourra décider d'un commun accord d'en confier la direction à d'autres organismes; mais, en tout état de cause, le comité comptera parmi ses membres un représentant de l'autorité locale. Dès que les conditions le permettront, la responsabilité de la coordination sera transférée aux autorités compétentes.
2. **Financement** : la mise en œuvre efficace et rapide de programmes d'éducation en situation d'urgence exige la mise à disposition de moyens financiers suffisants. Aucun effort ne sera épargné pour garantir l'application de stratégies de financement transparentes et coordonnées, notamment si les systèmes de rémunération des enseignants sont inadéquats ou hors d'état

de fonctionner. Les dispositifs de financement d'urgence tiendront compte des conditions du marché de l'emploi et des traditions locales et éviteront de créer des précédents qui ne pourraient être respectés dans la durée.

3. **Principaux problèmes de coordination** : il conviendra d'identifier les difficultés de coordination et de les résoudre au tout début de la phase d'urgence de façon à instaurer une approche efficace et économique, susceptible d'aboutir, à terme, à la fourniture de services éducatifs durables et harmonisés. Parmi les problèmes de coordination, figurent notamment la formation des enseignants, leur habilitation à enseigner et leur rémunération; les curricula et autres éléments connexes (manuels et ressources didactiques et pédagogiques); la structuration et la reconnaissance de la scolarité et des examens.
4. **Ateliers mixtes de formation et d'élaboration de politiques** : ces ateliers seront constitués en collaboration avec des autorités éducatives et des acteurs externes et auront pour but de favoriser la communication, de promouvoir la coopération et l'engagement en faveur d'une vision collective commune et de contribuer au développement global du système éducatif.

Annexes

Annexe 1 : Terminologie

- **Accès à l'éducation** : l'accès à l'éducation désigne la possibilité illimitée de s'inscrire à un programme d'éducation formelle ou non formelle, d'y participer et de le suivre jusqu'à son terme. Par "possibilité illimitée", on entend l'absence d'obstacles pratiques, financiers, physiques, sécuritaires, structurels, institutionnels ou socioculturels de nature à empêcher des enfants, des jeunes et des adultes de prendre part à un programme d'éducation ou de le suivre jusqu'à son terme.
- **Éducation de base** : l'éducation de base est le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement de la personne humaine et couvre des programmes d'éducation formelle et d'éducation non formelle. Toute personne – enfant, jeune et adulte – doit avoir la possibilité de bénéficier d'offres éducatives conçues pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins s'étendent aussi bien aux outils d'apprentissage essentiels (tels que lecture, écriture, expression orale, calcul et résolution de problèmes) qu'au contenu de base de l'apprentissage (tel que connaissances, compétences, valeurs et attitudes) dont la personne humaine a besoin pour survivre, développer pleinement sa capacité de vivre, prendre des décisions en connaissance de cause et poursuivre son apprentissage. L'étendue des besoins éducatifs fondamentaux et les moyens nécessaires pour y pourvoir varient d'un pays et d'une culture à l'autre, de même qu'ils évoluent avec le temps.¹
- **Enfants associés à des forces combattantes (CAFF)** : En situation d'urgence et de crise, les enfants sont souvent associés à des forces combattantes – gouvernementales ou non – qui usent de moyens tels que l'enlèvement, le recrutement, l'enrôlement forcé ou l'engagement "volontaire". Ces enfants ne prennent pas toujours les armes, mais ils peuvent servir de porteurs, d'espions, de cuisiniers ou être victimes d'abus sexuels graves. Tous ces enfants font l'expérience de ce que signifie appartenir à une force combattante et être privé d'accès à l'éducation. Pendant les processus de démobilisation et de réintégration, il est essentiel

¹ Forum mondial sur l'éducation (26-28 avril 2000). Cadre d'action de Dakar en faveur de l'Éducation pour tous (d'ici à 2015).

d'accorder une attention spéciale aux besoins éducatifs spécifiques de ces enfants, notamment en matière d'éducation formelle et non formelle, d'apprentissage intensif, de compétences nécessaires pour la vie quotidienne et d'enseignement professionnel. Les filles, qui sont systématiquement négligées et oubliées dans les programmes de réadaptation, méritent une attention toute particulière.

- **Comité d'éducation communautaire** : ce comité a pour tâche de recenser et de cerner les besoins éducatifs d'une communauté et d'y répondre. Il est constitué, entre autres, de représentants de parents ou d'associations de parents et d'enseignants, d'organismes locaux, d'associations de la société civile, d'organisations communautaires, de groupes de jeunes et d'associations de femmes, ainsi que d'enseignants et d'apprenants (le cas échéant). Le comité d'éducation communautaire peut être constitué de sous-comités et compte, en pareil cas, des représentants de ces sous-comités parmi ses membres. Le comité d'éducation communautaire peut, selon le cas, être responsable d'un seul ou de plusieurs programmes d'éducation dans un même lieu.
- **Participation communautaire** : par "participation communautaire", on entend les processus et les activités qui permettent aux membres d'une population sinistrée de faire entendre leur voix en leur donnant le droit de participer aux processus de décision et la possibilité d'agir directement sur des problèmes liés à l'éducation. Une participation active de la communauté permet de repérer plus facilement les enjeux éducatifs spécifiques à cette communauté et aide à définir les stratégies efficaces à mettre en œuvre pour y faire face. En outre, la participation communautaire est un moyen de recenser et de mobiliser les ressources locales dont dispose une communauté, ainsi que de réunir un consensus et un soutien en faveur d'un programme d'éducation. La participation communautaire doit comporter un renforcement des capacités et une autonomisation authentique et durable et s'appuyer sur les efforts déjà engagés sur le terrain.
- **Cas d'urgence complexe** : il s'agit d'une situation où la vie, le bien-être et la dignité des populations concernées sont mis en péril par divers facteurs de crise, tels que catastrophes naturelles, catastrophes occasionnées par l'homme, troubles civils et conflits armés.
- **Curriculum** : un curriculum est un plan d'action destiné à aider les apprenants à approfondir leurs connaissances et leurs compétences. Au sens des présentes normes minimales, "curriculum" est un terme général qui s'applique à des programmes d'éducation formelle et d'éducation non formelle. Il couvre les objectifs d'apprentissage, le contenu de l'apprentissage, les méthodologies et les techniques d'enseignement, les matériels didactiques et les méthodes d'évaluation. Les programmes d'éducation formelle ou d'éducation non formelle sont définis par rapport à un curriculum fondé sur les connaissances et l'expérience des apprenants et pertinent par rapport à l'environnement immédiat. Au sens des présentes normes minimales, on entend par :
 - **objectifs d'apprentissage**, les connaissances, compétences, valeurs et attitudes qui seront développées par le biais des activités éducatives;
 - **contenu de l'apprentissage**, les matériels (connaissances, compétences, valeurs et attitudes) à étudier ou à acquérir;
 - **méthodologie d'enseignement**, l'approche choisie ou utilisée pour présenter le contenu de l'apprentissage;

- **technique d'enseignement**, l'une des composantes de la méthodologie qui désigne le processus appliqué pour mettre en œuvre l'ensemble de la méthodologie; et par
 - **matériel didactique**, les livres, images et autres matériels d'enseignement et d'apprentissage
- **Catastrophe** : le terme "catastrophe" désigne une calamité qui provoque des morts, de graves souffrances humaines et une détresse aiguë, ainsi que des dégâts matériels de grande ampleur.²
 - **Activités éducatives** : les activités éducatives désignent des programmes d'éducation formelle et non formelle qui visent à produire des résultats d'apprentissage tangibles dans le but de garantir la continuité de l'éducation chez les enfants et les jeunes ou à offrir des possibilités d'apprentissage appropriées aux adultes.
 - **Programme d'éducation non formelle** : un programme d'éducation formelle est un plan d'action conçu pour développer un certain niveau d'acquis éducatifs susceptible d'aboutir à la délivrance d'un certificat reconnu. Ce terme désigne en général des programmes d'éducation publics ou nationaux qui : sont élaborés par des ministères de l'Education, sont gérés par un système structuré d'écoles publiques ou d'écoles privées sous contrat, utilisent un curriculum national ou d'autres curricula reconnus, sont dispensés par des enseignants formés dans des instituts nationaux de formation des maîtres (ou des instituts privés reconnus par l'Etat) et bénéficient de l'aide de conseillers ministériels et d'inspecteurs. Dans bon nombre de situations d'urgence, néanmoins, une éducation formelle, pour des réfugiés ou des populations déplacées dans leur pays par exemple, peut être instaurée dans un camp de réfugiés et gérée par des partenaires d'exécution en lien avec les comités responsables du camp ou bien être dispensée dans des écoles communautaires ou confessionnelles, la communauté humanitaire pouvant alors apporter son soutien sous la forme de matériels et fournitures scolaires, d'une formation des enseignants, de la construction d'écoles ou de leur réhabilitation.
 - **Intégration** : par "intégration", on entend l'acceptation de tous les apprenants dans un programme d'éducation et la reconnaissance de leur droit à l'éducation sur un pied d'égalité.
 - **Programme d'éducation formelle** : les programmes d'éducation non formelle sont habituellement gérés en dehors du système scolaire formel et structuré et ils n'aboutissent pas nécessairement à la délivrance d'un certificat ou à une accréditation. Dans certains cas toutefois, ils peuvent être rattachés à des écoles ou placés sous la conduite d'un ministère de l'Education et les enseignants peuvent alors utiliser des programmes d'éducation non formelle comme passerelles pour aider les élèves à rejoindre ultérieurement des programmes d'éducation formelle. Ces programmes comportent un plan d'action qui définit les objectifs de l'apprentissage, le contenu de l'apprentissage et les matériels didactiques. Ils se caractérisent par leur diversité, leur flexibilité, leur orientation ciblée vers des groupes spécifiques d'apprenants et leur aptitude à répondre rapidement aux nouveaux besoins éducatifs d'enfants ou d'adultes. Ils couvrent des curricula très diversifiés, depuis des formes dérivées de curricula ministériels dispensés parfois dans le cadre de cours intensifs jusqu'à des curricula entièrement nouveaux et de nouvelles approches de l'apprentissage.
 - **Organisations non gouvernementales (ONG)** : on entend par "ONG" des organisations – nationales ou internationales – qui sont indépendantes du gouvernement du pays où elles ont été fondées.³

² Définition extraite du projet Sphère : Charte humanitaire et normes minimales pour les interventions lors de catastrophes (2004).

³ Ibid

- **Autres personnels d'éducation** : ce terme désigne des personnes qui, sans pas partie du personnel enseignant proprement dit, sont impliquées dans un programme d'éducation ou y apportent leur aide. Il peut s'agir notamment d'inspecteurs scolaires, de formateurs d'enseignants, de spécialistes de l'éducation, de concepteurs de curriculum, de surveillants, de membres du personnel administratif, du personnel d'intendance scolaire, du personnel de cuisine ou du personnel de nettoyage et d'entretien.
- **Éducation de qualité** : une éducation de qualité repose sur une multitude de facteurs, parmi lesquels, mais de façon non limitative : 1) un environnement d'apprentissage sans danger, 2) des enseignants compétents et dûment formés qui connaissent bien la matière qu'ils enseignent, 3) des matériels d'enseignement et d'apprentissage adaptés, 4) des méthodes d'enseignement participatif et 5) des effectifs de classe raisonnables. Dispenser une éducation de qualité en situation d'urgence implique d'élaborer des stratégies aptes à créer un environnement éducatif apaisant. L'accent est mis sur les activités récréatives, ludiques et sportives, sur le développement d'activités créatives connexes, sur l'offre d'activités éducatives fondées sur la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences nécessaires pour la vie courante, de telle sorte que les apprenants puissent non seulement améliorer leurs compétences intellectuelles, mais aussi éviter de se laisser guider par la colère ou la volonté de détruire la vie humaine à l'échelon d'une société ou d'une génération.
- **Éducation pertinente** : par "éducation pertinente", on entend le contenu de l'apprentissage, la manière dont il est dispensé et le degré d'efficacité ou de qualité de l'apprentissage. Pour qu'une éducation soit pertinente, il importe que soient intégrés dans le programme d'éducation les traditions et les institutions locales, les pratiques culturelles positives, les systèmes de croyance et les besoins de la communauté, y compris les besoins à long terme que pourront avoir à l'avenir les enfants dans la société et, selon toute probabilité, au-delà de la communauté immédiate.
- **Besoins éducatifs spéciaux** : ce terme se rapporte à des apprenants défavorisés sur le plan social ou culturel (y compris à cause d'une discrimination sociale, religieuse et économique) ou présentant des handicaps spécifiques (y compris des déficits cognitifs, physiques ou affectifs).⁴
- **Parties prenantes** : les parties prenantes désignent des personnes ou des groupes de personnes qui ont un intérêt commun pour une action particulière et ses conséquences et qui sont concernés par cette action.⁵
- **Enseignant** : un enseignant peut être un instructeur ou un éducateur qui intervient dans le cadre d'un programme d'éducation formelle ou un assistant ou un animateur qui intervient dans le cadre d'un programme d'éducation non formelle et qui possède ou non une formation scolaire formelle.

⁴ Institute for Education Policy Studies: Graduate School of Education and Human Development, *Institute for Education Policy Studies : Graduate School of Education and Human Development. Enhancing Participation, Expanding Access : The Double Axis of Sustainable Educational Development*

⁵ Welsh, T. et McGinn, N.F. (1998), 'Toward a Methodology of Stakeholder Analysis', dans Costin, H. (Ed.) *Readings in Strategy and Strategic Planning*. Dryden Press. Orlando, Florida.

Annexe 2 : Références et guide des ressources

Si l'un de ces liens ne fonctionne pas, prière de consulter la page "Core Reference et Advocacy Materials" de l'INEE où les liens sont mis à jour : <http://ineesite.org/core/default.asp>

Ressources à caractère général

Aguilar, Pilar et Gonzalo Retamal (1998), *Rapid Educational Response in Complex Emergencies*, Genève : Bureau international de l'éducation. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Bethke, Lynne et Scott Braunschweig (2004), *Global Survey on Education in Emergencies*, Women's Commission for Refugee Women and Children. http://www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf

Boyden, Jo avec la participation de Paul Ryder (1996), *Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict*, Oxford. <http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>

Brookings Institution (1999), *Handbook for Applying the Guiding Principles of Internal Displacement*. <http://www.brook.edu/fp/projects/idp/articles/guiding.htm>

Crisp, Jeff, Christopher Talbot et Daiana Cipollone (eds.) (2001), *Learning for a Future : Refugee Education in Developing Countries*, Genève : HCR.

<http://www.unhcr.ch/pubs/epau/learningfuture/learningtoc.htm>

- *Education in emergencies* – Margaret Sinclair
- *On school quality and attainment* – James H. Williams
- *Improving quality and attainment in refugee schools : the case of the Bhutanese refugees in Nepal* – Timothy Brown
- *Peace education and refugee youth* – Marc Sommers
- *Vocational training for refugees : a case study from Tanzania* – Erik Lyby

INEE, *Technical Resource Kit for Emergency Education*. http://ineesite.org/about/team_LMR.asp
(Une copie numérique peut être commandée gratuitement sur le site INEE et figure dans le kit technique CD-ROM de l'INEE.)

Comité permanent interinstitutions (2002), *Growing the Sheltering Tree: Protecting Rights through Humanitarian Action*. New York : UNICEF. <http://www.icva.ch/files/shelteringtree.pdf>

Nicolai, Susan (2003), *Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education dans Emergencies*, Save the Children UK. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Nicolai, Susan et Carl Triplehorn (2003), *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*, Humanitarian Practice Network Paper n° 42.

<http://www.odihpn.org/pdfbin/networkpaper042.pdf>

Pigozzi, Mary Jane (1999), *Education in Emergencies and Reconstruction: A Developmental Approach*, Working Paper Series, New York: UNICEF.

<http://www.unicef.org/girlseducation/EducEmerg.PDF>

Sinclair, Margaret (2002), *Planning Education In and After Emergencies, Principes de la planification de l'éducation vol. 73*, Paris : UNESCO IIEP.

www.unesco.org/iiep/eng/publications/pubs.htm

- Sinclair, Margaret et Carl Triplehorn (2001), *Matrix of Activities and Support Needed for Implementing an Emergency Education Program*. <http://www.ineesite.org/core/matrix.asp>
- Smith, Alan et Tony Vaux (2002), *Education and Conflict*, Londres : Département pour le développement international. <http://ineesite.org/core/default.asp>
- Sommers, Marc (2001), *Youth: Care and Protection of Children in Emergencies: A Field Guide*, Save the Children USA. <http://ineesite.org/core/default.asp>
- Sommers, Marc (2002), *Children, Education and War: Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict*, Banque mondiale, Unité Prévention des Conflits et Reconstruction. <http://www.eldis.org/static/DOC15001.htm>
- Sommers, Marc (2003), *The Education Imperative, Educating Refugee Children*, Académie pour le développement de l'éducation et Women's Commission for Refugee Women and Children. www.aed.org/ToolsandPublications/upload/EducationImperative.pdf
- Projet Sphère (2004), *Charte humanitaire et normes minimales pour les interventions lors de catastrophes*, Genève : Le projet Sphère. <http://www.sphereproject.org>
- Triplehorn, Carl (2001), *Education : Care and Protection of Children in Emergencies : A Field Guide*, Save the Children USA. <http://ineesite.org/core/default.asp>
- Nations Unies (1989), Convention relative aux droits de l'enfant, New York, UN. <http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm>
- Nations Unies (1998), Guiding Principles on Internal Displacement, extrait du document des Nations Unies E/CN.4/1998/53/Add.2, 11 février 1998. http://www.unhcr.ch/html/menu2/7/b/principles.htm#*
- Nations Unies (2000), Objectifs du Millénaire pour le développement, New York, UN. <http://www.un.org/millenniumgoals/>
- Nations Unies (2000), Déclaration du Millénaire des Nations Unies, New York, UN. <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>
- UNESCO (2000), *Cadre d'action de Dakar : L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectif*, extrait des actes du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, Dakar. Paris : UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml
- UNESCO (2002), *Education pour tous : une stratégie internationale pour rendre opérationnel le Cadre d'action de Dakar sur l'Education pour tous*, Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126631eo.pdf>
- UNESCO (2003), *Guidelines for Education in Situations of Emergency and Crisis: EFA Strategic Planning*, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128214e.pdf>
- UNESCO (2000), *Thematic Study on Education in Situations of Emergency and Crisis: Assessment EFA 2000*, Paris : UNESCO Unité de l'assistance éducative d'urgence. www.unesco.org
- HCR (1994), *Refugee Children : Guidelines on Protection and Care*, HCR. <http://www.unhcr.ch>

HCR (2003), *Revised Education Field Guidelines*, Genève : HCR.

<http://ineesite.org/core/default.asp>

HCR (1995), *Revised Guidelines for Educational Assistance to Refugees*, Genève : HCR.

<http://www.unhcr.ch/>

HCR et Save the Children (2000), *Action for the Rights of Children (ARC): Education, Critical Issues*, Genève. <http://http://www.unhcr.ch/cgi-bin/>

taxis/vtx/home/opendoc.pdf?tbl=PROTECTION&id=3bb821334&page=PROTECT

UNICEF (1999), *Humanitarian Principles Training : A Child Rights Protection Approach to Complex Emergencies*, UNICEF. <http://coe-dmha.org/unicef/unicef2fs.htm>

Working Group on Children Affected by Armed Conflict and Displacement (1996), *Promoting Psychosocial Well-Being Among Children Affected by Armed Conflict and Displacement: Principles and Approaches*, Genève : Alliance internationale Save the Children.

<http://www.savethechildren.org/publications/psychsocwellbeing2.pdf>

Participation communautaire

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation.

<http://www.ineesite.org/assess/default.asp>

INEE Good Practice Guides – Community Participation in Assessment and Development of Education Programmes. http://www.ineesite.org/assess/com_part.asp

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management: Education Systems Management. <http://www.ineesite.org/edstruc/manage.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building: Community Education Committees. <http://www.ineesite.org/training/committee.asp>

Jain, S.P et Polman, Wim (2003), *A Handbook for Trainers on Participatory Local Development*, FAO Regional Office for Asia and the Pacific. Bangkok, Thailand.

http://www.fao.org/documents/show_cdr.asp?url_file=/DOCREP/006/AD346E/AD346E00.HTM

Shaeffer, Sheldon (1994), *Participation for Educational Change: A Synthesis of Experience*, IIEP, UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/11_197.pdf

Uemura, Mitsue (1999), *Community Participation in Education: What Do We Know?* HDNED, Banque mondiale. <http://poverty.worldbank.org/library/view/14064/>

Organisation mondiale de la santé (1999), *Community Emergency Preparedness: A Manual for Managers and Policy-Makers*, OMS. <http://whqlibdoc.who.int/publications/9241545194.pdf>

Analyse

Boyden, Jo avec la participation de Paul Ryder (1996), *Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict*, , Oxford. <http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>

Gosling, Louisa avec la participation de Mike Edwards (1995), *Toolkits: A Practical Guide to Assessment, Monitoring, Review and Evaluation*, Londres, Save the Children.

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation.

<http://www.ineesite.org/assess/default.asp>

- Assessing resource needs and capacities in an initial emergency :
<http://www.ineesite.org/assess/needs.asp>
- Assessment of school-age children: <http://www.ineesite.org/assess/schoolage.asp>
- Assessment of out-of-school youth and youth leaders:
http://www.ineesite.org/assess/ex_school.asp
- Assessing and analysing community non-formal educational needs:
http://www.ineesite.org/assess/com_needs.asp
- Partner assessment and selection: <http://www.ineesite.org/assess/partner.asp>
- Monitoring systems for emergency education: <http://www.ineesite.org/assess/monitor.asp>
- School data and information systems: <http://www.ineesite.org/assess/data.asp>

InterAction Working Protection Group (2004), *Making Protection A Priority : A Guidebook for Incorporating Protection into Data Collection in Humanitarian Assistance*, InterAction.

<http://www.interaction.org/protection/index.html>

Isaac, Annette (2002), *Education, Conflict and Peacebuilding : A Diagnostic Tool*, ACIDI

[http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/0/02e83504b7a1b1c085256bb900800f8b?](http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/0/02e83504b7a1b1c085256bb900800f8b?OpenDocument)

[OpenDocument](#)

Johannessen, Eva Marion (2001), *Guidelines for Evaluation of Education Projects in Emergency Situations*, Oslo, Conseil norvégien pour les réfugiés.

Nicolai, Susan (2003), 'Steps in Planning' within *Education in Emergencies : A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*, Save the Children UK.

<http://www.ineesite.org/core/steps.pdf>

Nicolai, Susan et Carl Triplehorn (2003), 'The immediately, sooner, later matrix of response'.

Annexe 1 dans *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*, Network Paper 42, Londres : HPN. www.odihpn.org/publist.asp

OCDE (2002), *Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et à la gestion axée sur les résultats*, Evaluation et efficacité de l'aide n° 6, Paris : OCDE.

Rubin, F. (1995), *A Basic Guide to Evaluation for Development Workers*, Oxford : Oxfam. Save the Children (2002), *Measuring Change in Education*, SC UK Quality Education Guidelines, Londres : Save the Children.

Save the Children (2000), *Guidelines for Emergency Preparedness Planning*, Londres : Save the Children.

Accès à l'éducation et environnement d'apprentissage

Bergeron, G. et J. Del Rosso (2001), *Food for Education Indicator Guide*, Food and Nutrition Technical Assistance Project, Washington DC, Académie pour le développement de l'éducation. www.pronutrition.org/files/Food%20for%20Education%20Indicators%20Measurement%20Guide.pdf

Bracken, P. et C. Petty (eds.) (1998), *Rethinking the Trauma of War*, Save the Children.

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation

- School site/environmental assessment: <http://www.ineesite.org/assess/site.asp>

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- Clothing and hygiene: <http://www.ineesite.org/edstruc/clothing.asp>

INEE Good Practice Guides – Inclusive Education

- Toward full participation : <http://www.ineesite.org/inclusion/participation.asp>
- Gender equality/girls' and women's education : <http://www.ineesite.org/inclusion/gender.asp>
- Adult ex-combatants and child soldiers : <http://www.ineesite.org/inclusion/soldiers.asp>
- Children in especially difficult circumstances : <http://www.ineesite.org/inclusion/difficult.asp>
- Persons with disabilities : <http://www.ineesite.org/inclusion/disabled.asp>

INEE Good Practice Guides – School Environment and Supplies

- Student learning materials : <http://www.ineesite.org/school/materials.asp>
- School seating and school furniture : <http://www.ineesite.org/school/seating.asp>
- School and educational equipment : <http://www.ineesite.org/school/equip.asp>
- Shelter and school construction : <http://www.ineesite.org/school/shelter.asp>
- Child-friendly spaces : <http://www.ineesite.org/school/friendly.asp>
- Safety and security measures : <http://www.ineesite.org/school/safety.asp>
- Water and sanitation : <http://www.ineesite.org/school/water.asp>
- School feeding : <http://www.ineesite.org/school/feeding.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building

- The roles of national NGOs : <http://www.ineesite.org/training/ngo.asp>

Loury, MaryAnne and A. Ager (2001), *The Refugee Experience : Psychosocial Training Module*, Oxford : Refugee Studies Centre, édition revue. <http://www.earlybird.qeh.ox.ac.uk/rfgex/>

Nicolai, Susan (2003), 'Project Approaches,' within *Education in Emergencies : A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*, Save the Children UK. <http://www.ineesite.org/core/approaches.pdf>

Tolfree, David (1996), *Restoring Playfulness : Different Approaches to Assisting Children Who Are Psychologically Affected by War or Displacement*, Rädda Barnen, Suède.

Programme alimentaire mondial (2001), *School Feeding Works for Girls' Education*, Rome : PAM. www.wfp.org

Programme alimentaire mondial, *Planning for School Feeding in the Emergency Setting – Situation Analysis, Designing the Programme and Implementation*, PAM. www.wfp.org

Organisation mondiale de la santé (2003), *Mental Health in Emergencies*, Genève : OMS. <http://www.who.int/disasters/repo/8656.pdf>

Enseignement et apprentissage

Baxter, Pamela (2001), INEE Peace Education Kit, within the *Technical Resource Kit for Emergency Education*, INEE. http://www.ineesite.org/about/team_LMR.asp (Une copie numérique peut être commandée gratuitement sur le site INEE et figure dans le kit technique CD-ROM de l'INEE.)

Boyden, Jo avec la participation de Paul Ryder (1996), *Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict*, Oxford. <http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>

Brochmann, Helge et al (2001), *Human Rights : A Teacher's Guide*, Oslo : Conseil norvégien pour les réfugiés. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Bush, Kenneth D. et Diana Saltarelli (eds.) (2000), *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict : Towards a Peacebuilding Education For Children*, UNICEF Innocenti Insight. <http://www.unicef-icdc.org/publications/pdf/insight4.pdf>

INEE Good Practice Guides – Educational Content and Methodology

- Training teachers to meet psychosocial needs : http://www.ineesite.org/edcon/psy_soc.asp
- Curriculum and testing : <http://www.ineesite.org/edcon/curriculum.asp>
- Revising and negotiating the curriculum : http://www.ineesite.org/edcon/revise_curr.asp
- Life skills and complementary education programmes (health education, landmine awareness, peace education) : http://www.ineesite.org/edcon/life_skills.asp
- Early childhood development : <http://www.ineesite.org/edcon/early.asp>
- Secondary school education : <http://www.ineesite.org/edcon/second.asp>
- Tertiary education – university, colleges and vocational schools : <http://www.ineesite.org/edcon/tertiary.asp>
- Community information campaigns : http://www.ineesite.org/edcon/com_info.asp
- Adult education : <http://www.ineesite.org/edcon/adult.asp>
- Out-of-school programmes : http://www.ineesite.org/edcon/out_school.asp

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- School administration : <http://www.ineesite.org/edstruc/admin.asp>

INEE Good Practice Guides – School Environment and Supplies

- School supplies and teaching materials : <http://www.ineesite.org/school/supplies.asp>

INEE Learning Materials Task Group (2001), *Teaching – Learning Materials for Education in Situations of Emergency and Crisis : An Overview*, INEE. www.ineesite.org

Comité permanent interinstitutions (2003), *Revised Guidelines for HIV/AIDS Interventions in Emergency Settings*, Nations Unies.

<http://www.humanitarianinfo.org/iasc/IASC%20products/FinalGuidelines17Nov2003.pdf>

Lorey, Mark (2001), *Child Soldiers : Care and Protection for Children in Emergencies : A Field Guide*, Save the Children USA. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Lowicki, Jane (2000), *Untapped Potential : Adolescents Affected by Armed Conflict. A Review of Programs and Policies*, Women's Commission for Refugee Women and Children.

Lowicki, Jane (2004), *Youth Speak Out : New Voices on the Protection and Participation of Young People Affected by Armed Conflict*, Women's Commission for Refugee Women and Children.

http://www.womenscommission.org/pdf/cap_youth.pdf

- Lowicki, Jane (2004), *Reference Guide : Adolescent and Youth Education*, Women's Commission for Refugee Women and Children. http://www.womenscommission.org/pdf/cap_ones.pdf
- McConnan, Isobel et S. Uppard (2001), *Children Not Soldiers : Guidelines for Working with Child Soldiers and Children Associated with Fighting Forces*, Londres : Save the Children. <http://www.reliefweb.int/library/documents/2002/sc-children-dec01.htm>
- Nicolai, Susan (2003), 'Framework for Learning' within *Education in Emergencies : A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*, Save the Children UK. <http://www.ineesite.org/core/framework.pdf>
- Conseil norvégien pour les réfugiés (en collaboration avec UNESCO-PEER) (2000), *Teacher Emergency Package : Teacher's Guide : Basic Literacy, Numeracy and Themes for Everyday Living*, Conseil norvégien pour les réfugiés, Oslo. <http://ineesite.org/about/TTLMBKLT.pdf>
- Conseil norvégien pour les réfugiés (2000), *Teacher Emergency Package : Trainer's Support Manual*, Conseil norvégien pour les réfugiés. <http://ineesite.org/about/TTLMBKLT.pdf>
- Conseil norvégien pour les réfugiés (2001), *Strategies : Spearheading Core Activities in Phases of Conflict*. Scénarios d'urgence et possibilités de programmes tels que définis par une organisation. http://www.ineesite.org/core/core_act1.asp
- Save the Children (1999), *Mines – Beware ! Starting to Teach Children Safe Behaviour*, Rädda Barnen, Suède.
- Tawil, Sobhi et Alexandra Harley (2002), *Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict-Affected Societies*, Compte-rendu de réunion technique, UNESCO IBE. http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/curric_change_social_cohesion-bih_enl_t05.pdf
- Tawil, Sobhi et Alexandra Harley (eds.) (2004), *Education, Conflict and Social Cohesion (Studies in Comparative Education)*, Genève : UNESCO IBE
- UNESCO, *Teacher Emergency Package (TEP, Mallette pédagogique d'urgence)* et liens avec le TEP pour l'Angola et le programme TEP UNICEF-UNESCO au Rwanda. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=13446&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- HCR (2001), *HIV/AIDS Education for Refugee Youth : The Window of Hope*, Genève : HCR.
- UNICEF, *International Guidelines for Landmine and Unexploded Ordnance Awareness Education*, New York, UNICEF. <http://members.iinet.net.au/~pictim/mines/unicef/mineawar.pdf>
- UNICEF, UNESCO, OMS et Banque mondiale (2000), *Accorder la priorité à un programme efficace de santé scolaire : une manière FRAICHE (FRESH) d'améliorer la qualité et d'accroître l'équité dans le domaine de l'éducation*, New York : UNICEF. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001240/124086mo.pdf>
- Welbourn, Alice (1995), *Stepping Stones : A Training Package on HIV/AIDS, Communication and Relationship Skills*, Londres : ActionAid. <http://www.stepsstonesfeedback.org/index.htm>

Enseignants et autres personnels d'éducation

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation

- Assessment of teacher/facilitator availability and capacity, including selection : <http://www.ineesite.org/assess/teacher.asp>

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- School administration : <http://www.ineesite.org/edstruc/admin.asp>
- Compensation and payment of education staff : <http://www.ineesite.org/edstruc/payment.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building

- Certification and accreditation : <http://www.ineesite.org/training/certificate.asp>

Comité permanent interinstitutions (2002), *Plan of Action and Core Principles of Codes of Conducts on Protection from Sexual Abuse and Exploitation in Humanitarian Crisis*, Nations Unies. <http://www.humanitarianinfo.org/iasc/poasexualexploitation.doc>

Politique éducative et coordination

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- School fees : <http://www.ineesite.org/edstruc/fees.asp>
- Repatriation and reintegration : <http://www.ineesite.org/edstruc/repatriate.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building

- Pre-service, in-service, in the school : <http://www.ineesite.org/training/service.asp>
- Teacher observation and lesson planning : <http://www.ineesite.org/training/observation.asp>
- On-site teacher training and support – mobile trainers and mentors : http://www.ineesite.org/training/on_site.asp
- The role of national government : <http://www.ineesite.org/training/government.asp>
- The roles of international NGOs : http://www.ineesite.org/training/int_ngo.asp
- The roles of UN agencies : <http://www.ineesite.org/training/un.asp>

Sommers, Marc (2004), *Co-ordinating Education During Emergencies and Reconstruction : Challenges and Responsibilities*, Education in Emergencies and Reconstruction : Thematic Policy Studies. Paris : UNESCO IIEP.

Annexe 3 : Remerciements

Groupe de travail sur les normes minimales d'éducation en situation d'urgence de l'INEE

CARE Canada (Nancy Drost) * CARE USA (Hassan Mohammed) * Catholic Relief Services (Mike Pozniak et Christine Carneal) * Comité international de secours (Rebecca Winthrop et Wendy Smith) * Norwegian Church Aid (Birgit Villumstad) * Norway UN Association/ Conseil norvégien pour les réfugiés (Helge Brochmann) * Refugee Education Trust (Tim Brown) * Save the Children UK (Susan Nicolai) * Save the Children USA (Christine Knudsen) * UNESCO (Christopher Talbot) * HCR (Nemia Temporal) * UNICEF (Pilar Aguilar) * World Education/The Consortium (Fred Ligon)

Equipe transitoire chargée de la constitution d'un Groupe de travail sur les normes minimales

CARE USA (Jane Benbow) * Catholic Relief Services (Mike Pozniak) * Réseau inter-agences d'éducation d'urgence (Nancy Drost) * Comité international de secours (Wendy Smith) * Conseil norvégien pour les réfugiés (Eldrid Midttun) * Save the Children Alliance (Susan Nicolai) * Save the Children USA (Christine Knudsen)

Bailleurs de fonds ayant participé au processus d'élaboration des normes minimales

Agence canadienne pour le développement international (ACDI) * Comité international de secours * Alliance internationale Save the Children * Save the Children Norvège * Agence suédoise pour le développement internationale (ASDI) * UNESCO * HCR * UNICEF * Banque mondiale.

Membres du Groupe de pilotage de l'INEE

CARE International * Comité international de secours * Alliance internationale Save the Children * Conseil norvégien pour les réfugiés * UNESCO * HCR * UNICEF * Banque mondiale

Secrétariat de l'INEE

Allison Anderson, Point focal pour les normes minimales (organisé par le Comité international de secours)

Beverly Roberts, Coordinateur du réseau (organisé par l'UNESCO)

Goeril Tomren, Coordinateur adjoint du réseau (organisé par l'UNESCO)

Bailleurs de fonds de l'INEE

CARE USA * Alliance internationale Save the Children * Fondation Mellon * Agence norvégienne pour le développement international (NORAD) * Ministère norvégien des Affaires étrangères * UNESCO * HCR * UNICEF * Banque mondiale

Délégués auprès de la consultation régionale

* = Organisateur de la consultation

(OC) = membre du comité d'organisation de la consultation régionale

Consultation collective pour l'Afrique (Nairobi, Kenya, 21-23 janvier 2004, organisée par CARE

Canada et Norwegian Church Aid): Catherine Arnesen, Conseil norvégien pour les réfugiés, Libéria; Jean-Marie Mukoka Betukameso, Service Centrale Education à la Vie/FNUAP, DRC; Mudiappasamy Devadoss, Ph.D., UNESCO PEER, Kenya; Mike Foley, Service jésuite aux réfugiés, Soudan; Martha Hewison, Windle Trust International/Hugh Pilkington Charitable Trust, Ouganda; Vick Shiverenje Ikobwa, HCR Kenya; Joyce Ishengoma, CARE Tanzanie; Davidson Oboyah Jonah, Fonds chrétien

pour les enfants Sierra Leone; Celestin Kamori Banga, Conseil norvégien pour les réfugiés DRC; M.R. Warue Kariuki (OC), Save the Children UK, Kenya; Thomas Ngolo Katta, Center for the Coordination of Youth Activities, Sierra Leone; Levi Khamis, Norwegian Church Aid; Yoboue N'da Kouassi, Ministère de l'Education, Côte d'Ivoire; Nderikyo Elizabeth Ligate, Southern Africa Extension Unit, Tanzanie; Elena Locatelli, AVSI (Associazione Volontari Servizio Internazionale) Ouganda du Nord; Gilbert Sanya Lukhoba, Windle Trust Kenya; Changu Mannathoko (OC), UNICEF, Afrique méridionale et orientale (membre du comité d'organisation pour l'Afrique); Walter Matoke, Consultant; Clement Mhlanga, Save the Children UK, Zimbabwe; Carlinda Maria Rodrigues Monteiro, Fonds chrétien pour les enfants Angola; Neema Ndayishimiye, Ministère de l'Education nationale, Burundi; Marangu Njogu, CARE Kenya; Mima Perisic, UNICEF Soudan; Jolly Rubagiza, Kigali Institute of Education; Ibrahim Mohamed Said, Ministère de l'Education, Somaliland; Seny Sylla, Ministère de l'Education, Guinée; Christiana Thorpe, Forum des éducatrices africaines, Sierra Leone; David Walker (OC), Comité international de secours Sierra Leone; Joyce Wanican, Comité international de secours Ouganda; John Yuggu Tileyi, Catholic Relief Services Soudan; Kassaye Yimer, CARE Ethiopie.

Représentants du Groupe de pilotage et du Groupe de travail de l'INEE : Allison Anderson, INEE; Pamela Baxter, HCR; Helge Brochmann, Conseil norvégien pour les réfugiés; Tim Brown, Refugee Education Trust; Christine Carneal, Catholic Relief Services; Nancy Drost*, CARE Canada; Beverly Roberts, INEE; Birgit H. Villumstad*, Norwegian Church Aid

Consultation collective pour l'Asie et le Pacifique Pacifique (Katmandu, Népal, 21-23 avril 2004, organisée par Alliance internationale Save the Children) : Emmanuelle Abrioux (OC)*, Save the Children, Népal; Feny de los Angeles-Bautista, Community of Learners Foundation and Philippine Children's Television Foundation; Steve Aswin, UNICEF Indonésie; Ranjinie Chandrika Jayewardene, Commonwealth Education Fund, Sri Lanka; Helina Alia Dost, Comité international de secours Pakistan; Uaiporn Daodueanchai, Consortium Thaïlande (World Education and World Learning); Seema Gaikwad, Sphère Inde; Abdul Ghaffar, Save the Children USA, Pakistan; Dr. Abdul Samad Ghafoori, UNICEF Afghanistan; Roza Gul, Ockenden International, Pakistan; Mir Abdul Malik Hashemi, GTZ BEFAre (Basic Education For Afghan Refugees), Pakistan; Ung Ngo Hok, Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, Cambodge; A.Z.M. Sakhawat Hossain, BRAC Education Program, Gouvernement du Bangladesh Partnership Unit; Teresita G. Inciong, Ministère de l'Education, Gouvernement des Philippines; Shakir Ishaq, BEFAre, Pakistan; Ingrid Iversen, Institut international de planification de l'éducation (IIFE) UNESCO; Umesh Kumar Kattel, Organisation mondiale de la santé, Népal; Laxman Khanal, Ministère de l'Education, Gouvernement du Népal; Chirharu Kondu, UNICEF Népal; Samphre Llalungpa, UNICEF Népal; Udaya Manandhar, Save the Children USA, Népal; Rachel McKinney (OC), Comité international de secours Afghanistan; N. Vinod Chandra Menon (OC), UNICEF Inde; Geeta S. Menon, CARE Inde; Abdul Azis Muslim, Non Violence International and Aceh Peace Education Program; Janardhan Népal, Ministère de l'Education, Gouvernement du Népal; Patricia Omidian, Quaker Service, Afghanistan; W. Sterling Perera, Education Consultant, Sri Lanka; Anna Pinto, CORE (Centre for Organisation Research and Education), Inde; Loknath Pokhrel, CARITAS Népal; N.M. Prusty, Sphère Inde et CARE Inde; Alexandra Pura, Oxfam Great Britain, Philippines Office; Kasturi Sengupta, Catholic Relief Services, Inde; Helen Sherpa, World Education, Népal; Anil Sharma, Ministère de l'Education, Gouvernement du Népal; Sanjay Singh, Catholic Relief Services, Inde; Deepesh Sinha, Disaster Mitigation Institute, Gujarat, Inde; Sarah Smith, Concern Bangladesh; Marc van der Stouwe, ZOA Refugee Care, Thaïlande; Dr. Sudiono, Ministère de l'Education, Indonésie; Anne Thomas, Education and Community Development Consultant, Cambodge; Leela Raj Upadhyay, Programme alimentaire mondial, Népal

Représentants du Groupe de travail de l'INEE : Allison Anderson, INEE; Helge Brochmann, Conseil norvégien pour les réfugiés; Christine Knudsen, Save the Children US*; Fred Ligon, Consortium Thaïlande (World Education and World Learning); Susan Nicolai*, Save the Children UK; Michael Pozniak, Catholic Relief Services; Carl Triplehorn, Save the Children US*

Consultation collective pour l'Amérique latine et les Caraïbes (Panama, Panama 5-7 mai 2004, organisée par l'UNICEF) : Fernando Jiovani Arias Morales, Fundación Dos Mundos, Colombie; Luis Yezid Beltran Bautista, Project Counseling Service, Colombie; Carmen Liliana Bieberach, Fundación para la Igualdad de Oportunidades, Panama; Roy Bowen, UNICEF Belize; Juan Pablo Bustamante, UNICEF Equateur; Claudia Beatriz Cárdenas Becerra, SPM Latinoamérica Consultores S.A Estrategia Internacional; Claudia Ernestina Carrillo Ramírez, Comité de Familiares de Víctimas del "Caracazo" febrero de 1989, Venezuela; Milton Xavier Castellanos Mosquera, CICR, Panama; Joseph Marc Cesar, Ministère de l'Education et de la Culture, Haïti; Renee Cuijpers, HCR Panama; Iris Isalia Currillo de Reyes, Ministère de l'Education, El Salvador; Victoria Ginja, Programme alimentaire mondial, Panama; Diego Vidal Gutiérrez Santos, Ministère de l'Education, Gouvernement du Panama; Nirvah Jean-Jacques (OC), Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP), Haïti; Francis Joseph, Fonds chrétien pour les enfants, Dominique et St Vincent; Gustave Joseph, Ministère de l'Education et de la Culture, Haïti; Reyes Jiménez, SINAPROC, Panama; Martha Llanos, PhD; Spécialiste de l'éducation et du développement humain; Garren Lumpkin (OC)*, UNICEF TACRO, Panama; Gladys Maria Minaya Urena, Ministère de l'Education, République dominicaine; Marina Rocío Mojica Carvajal, Save the Children UK, Colombie; Maria Paz Bermeja, HCR SURGE, Panama; Richard Pelczar, UNESCO; Gerardo Perez Holguin (OC), CEDEDIS Corporation for Community Development and Social Integration, Colombie; Nidya Quiroz (OC)*, UNICEF-TACRO Consuelo Ramirez, Secretaria de Educacion Publica, Mexique; Flor Alba Romero Medina, Universidad Nacional de Colombia; Raisa Ruiz, UNICEF Panama; Unai Sacona Benegas, UNICEF République dominicaine; Anyoli Sanabria Lopez, UNICEF Nicaragua; José Alejandro Santander Narvaez, Organización Panamericana de la Salud, Equateur; Yasuhiro Taniguchi, UN BCAH, Panama; David Martin Villarroel García (OC), Save The Children Alliance, Bolivie; Miloddy Phaine Vincent, Ministère de l'Education et de la Culture, Haïti; Sofia Westberg, UNICEF Pérou
Représentants du Groupe de travail de l'INEE : Allison Anderson, INEE; Marina Lopez Anselme, Refugee Education Trust; Rebecca Winthrop, IRC

Consultation collective pour le Moyen Orient, l'Afrique du Nord et l'Europe (Amman, Jordanie, 19-21 mai 2004, organisée conjointement par l'UNESCO et le HCR) : Nader Anton Abu Amsha, Programme de réhabilitation YMCA Jérusalem-Est et YMCA Beit-Sahour; Ziad Abu Laban, Comité international de la Croix Rouge (CICR), Jérusalem; Pushpa Acharya, Programme alimentaire mondial, Moyen Orient, Asie centrale et Europe orientale, Egypte; Inna Kimaevna Airapetyan, CARE Caucase Nord, Chechnya; Faye Ahmad Al-Fasfous, Early Childhood Resource Centre, West Bank; Steven Anderson, CICR Jérusalem; Staneala M. Beckley (OC), UNICEF Région Moyen Orient et Afrique du Nord, Jordanie; Khoudja Beldjilali, Ministère de l'Education, Algérie; Leila Boumghar, Ministère de l'Education, Algérie; Yaser Mohamed Daoud, Nabaa, Liban; Veronique Ehlen, HCR Jordanie; Malika Elatifi, Save the Children, Maroc; Holly Hughson, Université de Californie à Berkeley; Shaikh Kabiroduddin, Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA); Doris Knoechel (OC), World Vision International; Zahra Mirghani (OC)*, HCR, Liban; Dr. Ahmed Mirza Mirza, Université Saladhaddin, Irak; Robert Mizzi (OC), Kosovo Educator Development Project; Issa Nassar, Ministère de l'Education, Gouvernement de Jordanie; Robert Parua (OC)*, UNESCO Jordanie; Jacqueline Peters, UNICEF Jordanie; Amela Piric,

Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Sarajevo; Shao Potung, UNICEF Territoire palestinien occupé; Basri A.S. Salmoodi, Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur, Autorité palestinienne; Kabir Shaikh, UNRWA, Jordanie; Adina Shapiro, Middle East Children's Association, Israël; Aferdita Spahiu, UNICEF Kosovo; Martine Storti, Ministère de l'Education, France; Mohammed Tarakhan, UNRWA, Jordanie; Geeta Verma, UNICEF Jordanie; Jamie Williams (OC), Save the Children UK, Egypte; Isuf Zeneli, Ministère de l'Education, des Sciences et des Technologies, Kosovo

Représentants du Comité directeur et du Groupe de travail sur les normes minimales de l'INEE : Allison Anderson, INEE; Eldrid Midttun, NRC; Susan Nicolai, Save the Children UK; Beverly Roberts, INEE; Christopher Talbot*, UNESCO IYPE; Nemia Temporal*, HCR

Révision par des pairs animée par : Joan Sullivan-Owomoyela

Analyse du processus de révision par des pairs réalisée par : Margaret Sinclair

Responsable des normes minimales en interne : Christine Pagen

L'INEE exprime sa profonde reconnaissance à l'Académie pour le développement de l'éducation et au Global Learning Portal pour sa contribution au processus de révision par des pairs.

Personnes ayant pris part à la révision par les pairs: Chris Berry, UK Département pour le développement international (DFID); Lynne Bethke, InterWorks; Marilyn Blaeser, CARE; Beverlee Bruce, Social Science Research Council; Peter Buckland, Banque mondiale; Dana Burde, Université de Columbia; Jim DiFrancesca, Université de Harvard; Eric Eversman, Consultant; Jan Field, HCR; Sarah Dryden Peterson, Université de Harvard/ Université de Makerere; Jason Hart, Oxford; Martha Hewison, Windle Trust; Dorothy Jobolingo, Comité international de secours Ouganda; Alison Joyner, Sphère; Ellen Van Kalmthout, UNICEF; Jackie Kirk, Université McGill; Jane Lowicki, Comité international de secours; Gilberto Mendez, Fonds chrétien pour les enfants (CCF); Eldrid Midttun, NRC; Micheal Montgomery, ACDI; Claus Nelson, Red Barnet; John Rhodes Paige, St. Edwards; Delia Rarella-Barcelona, FNUAP; Margaret Sinclair, Consultant; Marc Sommers, Consultant; Martine Storti, Ministère de l'Education, France; Carl Triplehorn, Save the Children US; Julian Watson, Consultant; Michael Wessells, CCF et Randolph Macon; Jim Williams, Université George Washington; Sharon Wright, CARE Soudan Basic Education Program/ Université du Massachusetts; et tous les membres du WGMSEE.

Le Groupe de travail sur les normes minimales d'éducation d'urgence de l'INEE (WGMSEE) est également très reconnaissant à l'équipe du projet Sphère pour ses conseils et, plus particulièrement, à Nan Buzard et Alison Joyner.

Publié par : David Wilson

L'INEE exprime sa profonde gratitude à tous ceux qui ont participé au processus de consultation régionale, de consultation des listes de discussion de l'INEE et de collection d'informations en retour sur les normes minimales. Il est néanmoins impossible d'énumérer tous leurs noms, faute de place, car il faudrait y consacrer une vingtaine de pages. Une liste complète de tous ceux qui ont apporté leur contribution à ce travail est disponible sur le site Internet de l'INEE à l'adresse suivante : <http://www.ineesite.org/standards/msee.asp>, ainsi que sur le CD-ROM MSEE, que l'on peut se procurer sur le site Internet.

Normes minimales d'éducation en situations d'urgence de l'INEE

Formulaire d'appréciation

Tous les commentaires exprimés sur ce formulaire seront archivés par le Point focal pour les normes minimales de l'INEE et examinés en vue des futures mises à jour sur Internet et d'une éventuelle réédition de la version papier..

Nom : _____

Fonction et organisation : _____

Adresse : _____

Téléphone / courriel : _____

Date : _____

Nous vous prions de bien vouloir donner des réponses précises aux questions ci-dessous et, autant que possible, d'accompagner vos commentaires de justifications ou de références.

1) Quelles sont vos remarques générales ou vos réactions sur telle ou telle partie du Recueil des Normes minimales d'éducation en situation d'urgence de l'INEE ?

2) Y a-t-il des indicateurs à corriger ?

3) Y a-t-il des éléments nouveaux d'information à intégrer dans les notes d'orientation ?

4) Y a-t-il d'autres outils à ajouter en appendice ou dans l'Annexe relative aux Références bibliographiques et guide des ressources ?

Prière d'adresser ce formulaire au Point focal de l'INEE pour les normes minimales d'éducation en situation d'urgence : Allison Anderson

c/o Comité international de secours / 122 East 42nd Street / New York, NY 10168-1289
Tél : (+1 212) 551 3107 / Fax : (+1 212) 551 3185 / allison@theirc.org

Pour tout renseignement complémentaire sur l'INEE ou sur les normes minimales, consulter le site Internet à l'adresse : <http://www.ineesite.org>

