

INEE

Inter-Agency Network for Education in Emergencies
Réseau Inter-Agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
Rede Inter-Institucional para a Educação em Situação de Emergência
الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

NORMES MINIMALES POUR L'ÉDUCATION : Préparation, interventions, relèvement



Énoncé de mission :

L'INEE est un réseau mondial ouvert composé de praticiens et de décideurs politiques qui œuvrent conjointement pour assurer à toutes les personnes le droit à une éducation de qualité et à un environnement d'apprentissage sûr en situations d'urgence et de relèvement d'après-crise. www.ineesite.org

INEE Coordinator for Minimum Standards
UNICEF - Education Section
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017
USA

minimumstandards@ineesite.org
www.ineesite.org



Inter-Agency Network for Education in Emergencies
Réseau Inter-Agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
Rede Inter-Institucional para a Educação em Situação de Emergência
الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

NORMES MINIMALES POUR L'ÉDUCATION

PRÉPARATION, INTERVENTIONS, RELÈVEMENT

L'INEE est un réseau mondial ouvert composé de praticiens et de décideurs politiques qui œuvrent conjointement pour assurer à toutes les personnes le droit à une éducation de qualité et à un environnement d'apprentissage sûr en situations d'urgence et de relèvement d'après-crise. Le groupe directeur de l'INEE stimule la direction générale du réseau. Il est actuellement constitué des membres suivants: CARE, ChildFund, International Rescue Committee (IRC), Refugee Education Trust (RET), Save the Children, Open Society Institute (OSI), UNESCO, UNHCR, UNICEF et la Banque Mondiale.

Le groupe de travail sur les Normes minimales de l'INEE facilite la mise en œuvre mondiale des *Normes minimales de l'INEE pour l'éducation: Préparation, interventions, relèvement*. Le groupe de travail (2009-2011) est composé de 19 organisations qui ont une expertise de l'éducation dans les situations de conflit et de catastrophe: Academy for Educational Development (AED), ActionAid, American Institutes of Research (AIR), Basic Education for Afghan Refugees (BEFAre), Forum for African Women Educationalists (FAWE), Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), International Rescue Committee (IRC), Mavikalem Social Assistance and Charity Association, Norwegian Agency for Development (NORAD), Norwegian Refugee Council (NRC), Oxfam Novib, Plan International, Save the Children, UNESCO, UNHCR, UNICEF, War Child Holland, World Education, et ZOA Refugee Care.

L'INEE remercie les plus de 41 agences, institutions et organisations qui ont appuyé le réseau depuis sa création. Pour une liste complète des remerciements, reportez-vous au site internet de l'INEE:

www.ineesite.org

L'INEE est ouvert à toutes les personnes et organisations intéressées qui mettent en œuvre, appuient et prônent l'éducation en situations d'urgence. Les personnes intéressées peuvent s'inscrire pour devenir membre en consultant le site internet de l'INEE à **www.ineesite.org/join**. L'adhésion ne comporte aucun frais ni d'obligation.

Pour plus d'informations, veuillez consulter le site internet de l'INEE à **www.ineesite.org** ou contacter le Coordinateur pour les Normes minimales de l'INEE à **minimumstandards@ineesite.org**

1^{ère} édition: INEE © 2004

Réimpression: INEE © 2006

Réimpression: INEE © 2009

2^{ème} édition: INEE © 2010

Il s'agit de la traduction française de la 2^e édition des *Normes minimales pour l'éducation: Préparation, interventions, relèvement*. La traduction a été effectuée par l'UNICEF avec l'appui de la Communauté francophone de l'INEE.

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 expresse, laquelle est d'ordinaire accordée immédiatement. Pour toute reproduction destinée à d'autres utilisations ou dans un but de réutilisation dans d'autres publications, de traduction ou d'adaptation, il faut obtenir à l'avance une permission écrite du propriétaire des droits d'auteur.

Design: Creatrix Group, Canada

Photographies de couverture: International Rescue Committee, Save the Children, Oxfam Novib.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction aux Normes minimales pour l'éducation : Préparation, interventions, relèvement	2
Domaine Un : Normes fondamentales	18
Participation communautaire	
Norme 1 : Participation	22
Norme 2 : Ressources	28
Coordination	
Norme 1 : Coordination	31
Analyse	
Norme 1 : Évaluation préliminaire	35
Norme 2 : Stratégies d'intervention	41
Norme 3 : Suivi	46
Norme 4 : Évaluation	49
Domaine Deux : Accès et environnement d'apprentissage	52
Norme 1 : Égalité d'accès	55
Norme 2 : Protection et bien-être	61
Norme 3 : Établissements et services	68
Domaine Trois : Enseignement et apprentissage	74
Norme 1 : Programmes scolaires	77
Norme 2 : Formation, développement professionnel et appui	83
Norme 3 : Enseignement et processus d'apprentissage	87
Norme 4 : Évaluation des résultats de l'apprentissage	89
Domaine Quatre : Enseignants et autres personnels de l'éducation	92
Norme 1 : Recrutement et sélection	95
Norme 2 : Conditions de travail	98
Norme 3 : Appui et supervision	101
Domaine Cinq : Politique éducative	104
Norme 1 : Formulation des politiques et des lois	107
Norme 2 : Planification et mise en œuvre	112
Annexes :	115
Annexe 1 : Glossaire	115
Annexe 2 : Acronymes	124
Annexe 3 : Index	125
Annexe 4 : Formulaire de feedback	132

INTRODUCTION AUX NORMES MINIMALES POUR L'ÉDUCATION : PRÉPARATION, INTERVENTIONS, RELÈVEMENT

Qu'est-ce que l'éducation en situations d'urgence ?

L'éducation est un droit humain fondamental pour tous. Elle est particulièrement cruciale pour les dizaines de millions d'enfants et de jeunes affectés par les conflits et les catastrophes et pourtant elle est souvent gravement perturbée en situations d'urgence, privant les apprenants des effets transformateurs d'une éducation de qualité.

L'éducation en situations d'urgence comprend des possibilités d'apprentissage pour tous les âges. Elle englobe le développement de la petite enfance, l'éducation primaire, secondaire, non formelle, technique, professionnelle, supérieure et des adultes. Dans les situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement, une éducation de qualité fournit une protection physique, psychosociale et cognitive qui peut à la fois aider à vivre et à sauver des vies.

L'éducation en situations d'urgence garantit la dignité et aide à vivre en offrant des espaces d'apprentissage en lieu sûr, où les enfants et les jeunes qui ont besoin d'un autre type d'aide peuvent être identifiés et soutenus. Une éducation de qualité sauve des vies en apportant une protection physique contre les dangers et l'exploitation d'un environnement de crise. Quand un apprenant se trouve dans un environnement d'apprentissage en milieu sûr, il risque moins d'être exploité sexuellement ou économiquement ou exposé à d'autres risques, comme un mariage précoce ou forcé, le recrutement dans des groupes armés ou des forces armées ou le crime organisé. De plus, l'éducation peut transmettre des informations vitales pour renforcer les compétences de survie fondamentales et les stratégies d'adaptation. Il peut s'agir, par exemple, d'informations sur la manière d'éviter les mines terrestres, de se protéger des abus sexuels, d'éviter l'infection par le VIH et d'avoir accès à des soins médicaux ou à de la nourriture.

Les possibilités éducatives atténuent aussi l'impact psychosocial causé par un conflit ou une catastrophe en donnant une impression de routine, de stabilité, de structure et d'espoir pour l'avenir. En renforçant les compétences relatives à la résolution des problèmes et à l'adaptation aux situations difficiles, l'éducation permet aux apprenants de prendre des décisions informées pour survivre et prendre soin d'eux-mêmes et des autres dans un environnement dangereux. Elle peut aider les gens à réfléchir de façon critique face à des messages à caractère politique ou à des sources d'informations contradictoires.

Les écoles et autres espaces d'apprentissage peuvent être un point de départ pour la fourniture d'un appui essentiel dépassant le seul secteur de l'éducation, par exemple dans les domaines de la protection, de la nutrition, de l'eau et de l'assainissement et des services de santé. La coordination entre les personnes qui travaillent dans les secteurs de l'éducation, de la protection, des abris, de l'eau et

de l'assainissement, de la santé et dans le secteur psychosocial est cruciale pour établir des espaces sûrs et adaptés aux apprenants.

Une éducation de qualité contribue directement à la stabilité sociale, économique et politique des sociétés. Elle participe à réduire le risque de conflit violent en renforçant la cohésion sociale et en contribuant à la résolution des conflits et à l'édification de la paix. Cependant, même si les chances de consolidation de la paix à long terme augmentent de façon significative quand la population affectée par un conflit est éduquée, l'éducation peut aussi avoir un impact négatif sur la paix et la stabilité. L'éducation peut contribuer au conflit si elle renforce les inégalités et l'injustice sociale en refusant à certains apprenants l'accès à l'éducation ou si les programmes scolaires ou les méthodes d'enseignement sont biaisés. Les établissements scolaires peuvent être une cible pendant un conflit ou les élèves et les personnels de l'éducation peuvent être attaqués sur le chemin de l'école. Une réforme de l'éducation bien conçue, qui peut commencer très vite après une urgence, est nécessaire pour garantir la protection des systèmes éducatifs et mettre les sociétés affectées par un conflit sur la voie d'une paix et d'un développement durables.

Les crises peuvent être pour les autorités locales, les communautés et les parties prenantes internationales une occasion de travailler ensemble à la transformation sociale en créant des systèmes et des structures d'éducation plus équitables. Les groupes qui sont souvent exclus, comme les jeunes enfants, les filles, les adolescents, les enfants handicapés, les réfugiés ou les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays (PDIP) peuvent profiter d'occasions pour une éducation réussie. Cela peut être le côté positif d'une crise qui permet d'améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci.

Les crises sont une occasion d'enseigner à tous les membres d'une communauté de nouvelles compétences et de nouvelles valeurs : par exemple, l'importance de l'éducation inclusive, de la participation et de la tolérance, la résolution des conflits, les droits de l'homme, le respect de l'environnement et la prévention des catastrophes. Il est impératif que l'éducation en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement soit appropriée et pertinente. Elle doit enseigner les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul, fournir des programmes scolaires correspondant aux besoins des apprenants et encourager la réflexion critique. L'éducation peut créer une culture de sécurité et de résilience en offrant un enseignement sur les dangers, en encourageant l'utilisation des écoles comme centres communautaires pour la réduction des risques de catastrophes et en responsabilisant les enfants et les jeunes pour qu'ils deviennent des leaders dans la prévention des catastrophes.

Comment l'éducation s'intègre-t-elle dans les interventions humanitaires ?

Les communautés considèrent l'éducation comme une priorité en périodes de crise. Les écoles et autres espaces d'apprentissage sont souvent au cœur de la

communauté et symbolisent les possibilités offertes aux générations futures et l'espoir d'une vie meilleure. Les apprenants et leur famille ont des aspirations et l'éducation est la clé qui donne à chacun la capacité de participer plus pleinement à la vie de sa société aux niveaux économique, social et politique.

Récemment encore, l'assistance humanitaire se limitait à la fourniture de nourriture, d'abris, d'eau et d'assainissement et de soins médicaux. L'éducation était considérée comme faisant partie d'un travail de développement à plus long terme plutôt que comme une intervention nécessaire pour répondre aux situations d'urgence. Cependant, le rôle de l'éducation pour aider à vivre et sauver des vies a été reconnu et on considère maintenant qu'il est crucial d'inclure l'éducation dans les interventions humanitaires.

L'éducation est partie intégrante de la planification et de la mise en œuvre de l'action humanitaire qui dépasse la simple assistance immédiate. Il est essentiel qu'il y ait une coordination et une collaboration entre l'éducation et les autres secteurs d'urgence pour permettre des interventions efficaces qui répondent aux droits et aux besoins de tous les apprenants. Ceci est reflété dans l'accord d'association Sphère-INEE et le Cluster éducation du Comité permanent interorganisations (CPI) (cf. section sur les liens stratégiques, page 15).

Les interventions humanitaires sont décrites comme un continuum comprenant la préparation aux catastrophes avant une crise et les interventions de réponse pendant une situation d'urgence jusqu'à travers la phase de relèvement précoce. Dans les situations d'instabilité chronique, ce développement linéaire n'est souvent pas suivi dans la réalité. Cependant, il donne un cadre utile pour l'analyse et la planification.

Que sont les Normes minimales de l'INEE ?

Le Manuel des Normes minimales de l'INEE est un document normatif qui contient 19 normes accompagnées chacune d'actions clés et de notes d'orientation. Le Manuel a pour but d'améliorer la qualité de la préparation, des interventions de réponse et du relèvement au niveau de l'éducation, d'accroître l'accès à des possibilités d'apprentissage sûres et pertinentes et de garantir que ces services soient fournis avec responsabilité.

Le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) a facilité un processus consultatif qui a impliqué des autorités nationales, des praticiens, des décideurs politiques, des universitaires et d'autres éducateurs du monde entier dans l'élaboration de ce manuel en 2004 et de sa mise à jour en 2010 (on trouvera plus de détails ci-dessous). Les directives du Manuel des Normes minimales de l'INEE sont conçues pour être utilisées dans les interventions de réponse à des crises dans toute une gamme de situations, comme les catastrophes causées par les dangers naturels et les conflits, les situations à déclenchement rapide ou à évolution lente et dans les situations d'urgence en milieu rural et urbain.

La priorité du Manuel des Normes minimales de l'INEE est d'assurer des interventions humanitaires coordonnées et de qualité qui répondent aux droits et aux besoins d'éducation des personnes affectées par les catastrophes en utilisant des processus qui assurent leur dignité. Cependant, il est aussi important de coordonner l'assistance humanitaire et l'aide au développement dans le secteur de l'éducation. Dans les zones affectées par les conflits, en particulier, des périodes de stabilité peuvent être interrompues par un conflit, une instabilité ou des crises humanitaires. Dans ces situations, des organisations humanitaires et d'aide au développement agissent souvent simultanément pour appuyer l'éducation. Il est crucial, pour que cet appui à l'éducation soit efficace, que ces parties prenantes collaborent et travaillent de manière coordonnée, y compris pendant la transition entre l'assistance humanitaire et l'aide au développement. Le Manuel donne des directives sur la manière de se préparer et de répondre à des urgences aiguës de manière à réduire les risques, améliorer la préparation à l'avenir et poser une fondation solide pour une éducation de qualité. Cela contribue à la reconstruction de meilleurs systèmes éducatifs durant les phases de relèvement et de développement.

Comment les Normes minimales de l'INEE ont-elles été élaborées ?

En 2003-2004, les Normes minimales de l'INEE ont été élaborées, débattues et acceptées lors d'un processus participatif composé de consultations locales, nationales et régionales, de consultations en ligne à travers la liste de diffusion de l'INEE et d'un processus de revue par les pairs. Ce processus extrêmement consultatif a reflété les principes directeurs de l'INEE : la collaboration, la transparence, l'utilisation efficace des ressources, et une prise de décisions consultative. Plus de 2 250 personnes venant de plus de 50 pays ont contribué à l'élaboration de la première édition des Normes minimales de l'INEE. En 2009-2010, sur la base des résultats d'évaluations et des recommandations envoyées par les utilisateurs des Normes, le réseau a démarré un processus de mise à jour pour que le Manuel :

- reflète les récents développements dans le domaine de l'éducation en situations d'urgence ;
- incorpore l'expérience et les bonnes pratiques des personnes qui utilisent le Manuel et adaptent les Normes à leur contexte ;
- soit plus facile à utiliser que l'édition du Manuel de 2004.

La mise à jour de 2010 des Normes minimales de l'INEE est basée sur le processus participatif d'origine et sur les relations étroites de l'INEE avec des praticiens de l'éducation, du travail humanitaire et du développement et avec des décideurs politiques. Les principales étapes de ce processus, qui a impliqué plus de 1 000 personnes venant du monde entier, ont été l'analyse du feedback sur le Manuel, une consultation en ligne, le renforcement des questions transversales grâce à la consultation de groupes d'experts, la consolidation de chaque domaine de normes, une revue par les pairs et une revue en ligne par des membres de l'INEE par l'intermédiaire de la liste de diffusion du réseau.

Cadre 1 : Instruments légaux internationaux qui sont à la base des Normes minimales de l'INEE

- Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) (Articles 2, 26)
- Quatrième convention de Genève (1949) (Articles 3, 24, 50) et Protocole additionnel II (1977) (Article 43(a))
- Convention relative au statut des réfugiés (1951) (Articles 3, 22)
- Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966) (Article 2)
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) (Articles 2, 13, 14)
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) (Article 10)
- Convention relative aux droits de l'enfant (1989) (Articles 2, 22, 28, 29, 30, 38, 39)
- Statut de Rome de la Cour pénale internationale (1998) (Article 8(2)(b)(ix) et 8(2)(e)(iv))
- Principes directeurs relatifs au déplacement des personnes à l'intérieur de leur propre pays (non contraignants) (1998) (Paragraphe 23)
- Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) (Article 24)

Un cadre conceptuel des droits de l'homme pour garantir le droit à une vie dans la dignité

La législation sur les droits de l'homme, le droit humanitaire et le droit des réfugiés sont l'ensemble des traités légaux et des directives normatives qui garantissent et règlent les droits de l'homme en temps de paix et durant les crises causées par des conflits et des catastrophes. Les Normes minimales de l'INEE sont dérivées des droits de l'homme, en particulier le droit à l'éducation, tel qu'il est exprimé dans des documents clés sur les droits humains.

La déclaration de Jomtien de 1990, le Cadre d'action du Forum mondial de l'éducation pour la promotion de l'éducation pour tous (EPT) de 2000 et les Objectif du millénaire pour le développement (OMD) de l'an 2000, bien que n'ayant pas force de loi, ont réaffirmé et, dans certains cas, renforcé le droit à l'éducation. Ces déclarations s'intéressent particulièrement à l'éducation en situations de crise, dont celles qui donnent lieu à des déplacements de populations, comme les réfugiés et les PDIP. Elles insistent sur l'éducation de la petite enfance, l'accès à des programmes d'apprentissage pour tous les jeunes et les adultes et l'amélioration de la qualité des programmes d'éducation existants.

Les Normes minimales de l'INEE sont aussi dérivées de la Charte humanitaire du Projet Sphère. Celle-ci est basée sur les principes et les dispositions

du droit humanitaire international, du droit international relatif aux droits de l'homme, du droit des réfugiés et du *Code de conduite pour le mouvement international de la Croix rouge et du Croissant rouge et des organisations non gouvernementales (ONG) lors des opérations de secours en cas de catastrophe*. La Charte humanitaire exprime la conviction que toutes les personnes affectées par une catastrophe ou un conflit armé ont le droit de recevoir assistance et protection pour garantir les conditions de base d'une vie dans la dignité et la sécurité. La Charte précise les responsabilités légales qu'ont les États et les parties en guerre de garantir le droit à la protection et à l'assistance. Quand les autorités concernées ne peuvent pas ou ne veulent pas remplir leurs responsabilités, elles ont l'obligation de permettre à des organisations humanitaires de fournir protection et assistance (cf. www.sphereproject.org).

Existe-t-il un droit à l'éducation en situations d'urgence ?

Oui. Les droits de l'homme sont universels et ils s'appliquent même en situations d'urgence. Le droit à l'éducation est à la fois un droit humain et un levier pour l'obtention des autres droits. L'éducation fournit les compétences dont ont besoin les personnes pour réaliser tout leur potentiel et exercer leurs autres droits, comme le droit à la vie et à la santé. Par exemple, un fois qu'une personne est capable de lire les alertes de sécurité sur les mines terrestres, elle peut éviter un champ criblé de mines. L'alphabétisation de base renforce aussi le droit à la santé. Elle permet aux gens de lire les instructions médicales des médecins et de suivre correctement les instructions de dosage sur les bouteilles de médicaments.

La fourniture d'une éducation de qualité pour tous est en premier lieu la responsabilité des autorités nationales, déléguée aux ministères de l'éducation et aux autorités locales de l'éducation. Dans les situations d'urgence, d'autres parties prenantes – organisations multilatérales, telles que les Nations Unies (ONU), organisations non gouvernementales (ONG) nationales et internationales et organisations communautaires – entreprennent aussi des activités éducatives. Dans les cas où les autorités locales et nationales responsables ne peuvent pas ou ne veulent pas remplir leurs obligations, ces parties prenantes peuvent assumer la responsabilité de fournir une éducation. Le Manuel des Normes minimales de l'INEE fournit un cadre de bonne pratique pour toutes les parties prenantes afin de parvenir à une éducation de qualité.

Une « éducation de qualité » est une éducation qui est disponible, accessible, acceptable et adaptable. Les Normes minimales de l'INEE prennent la lettre et l'esprit des lois sur les droits de l'homme comme base pour la planification de l'éducation. Elles permettent de parvenir à une éducation de qualité en faisant vivre les principes de participation, de responsabilité, de non discrimination et de protection légale.

UTILISER LE MANUEL DES NORMES MINIMALES DE L'INEE

Quel est le contenu des Normes minimales de l'INEE ?

Les Normes minimales de l'INEE sont organisées en cinq domaines :

Les Normes fondamentales : elles ont été révisées et élargies et comprennent maintenant la coordination ainsi que la participation communautaire et l'analyse. Ces normes devraient être appliquées dans tous les domaines afin de promouvoir une réponse holistique et de qualité. Elles insistent particulièrement sur la nécessité de faire un bon diagnostic à toutes les étapes du cycle du projet pour mieux comprendre le contexte et mieux appliquer les normes dans les domaines qui suivent.

Accès et environnement d'apprentissage :

les normes de ce domaine portent sur l'accès à des possibilités d'apprentissage sûres et pertinentes. Elles mettent en avant les liens cruciaux avec d'autres secteurs tels que la santé, l'eau et l'assainissement, la nutrition et les abris qui aident à améliorer la sécurité, la sûreté et le bien-être physique, cognitif et psychologique.

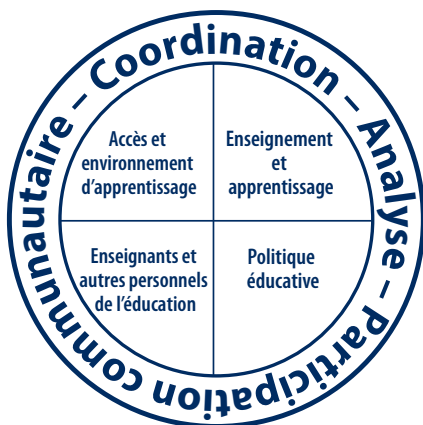
Enseignement et apprentissage :

ces normes portent sur des éléments cruciaux qui promeuvent un enseignement et un apprentissage efficaces, comme les programmes scolaires, la formation, le développement professionnel et l'appui, l'enseignement et les processus d'apprentissage et l'évaluation des résultats de l'apprentissage.

Enseignants et autres personnels de l'éducation : les normes de ce domaine couvrent l'administration et la gestion des ressources humaines dans le domaine de l'éducation. Cela comprend le recrutement et la sélection, les conditions de travail, la supervision et l'appui.

Politique éducative : les normes de ce domaine portent sur la formulation et la promulgation des politiques, la planification et la mise en œuvre.

Chaque section du Manuel décrit un domaine particulier du travail d'éducation. Cependant, chaque norme a des éléments communs avec d'autres normes du Manuel. Le cas échéant, des notes d'orientation définissent les liens importants avec d'autres normes ou notes d'orientation dans d'autres domaines pour donner une vue complète d'une éducation de qualité.



Qu'est-ce qui est nouveau dans l'édition 2010 du Manuel des Normes minimales ?

Ceux qui connaissent la version de 2004 du Manuel reconnaîtront une grande partie du contenu de cette édition. Les améliorations sont :

- le renforcement de l'analyse du contexte et des questions clés : protection, appui psychosocial, atténuation des conflits, réduction des risques de catastrophes, développement de la petite enfance, genre, VIH et Sida, droits de l'homme, éducation inclusive, liens intersectoriels (santé ; eau, assainissement et promotion de l'hygiène ; abris ; nourriture et nutrition) et jeunesse. Vous trouverez des outils pour aider à la mise en œuvre de ces questions clés dans la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit
- l'inclusion d'action clés, à la place des indicateurs clés, qui doivent être entreprises pour réaliser les normes (cf. Cadre 2) ;
- le changement du nom du premier domaine de « Normes communes à toutes les catégories » en « Normes fondamentales » pour bien montrer qu'il faut utiliser ces normes comme base de tout travail d'éducation. De plus, vu que la coordination est nécessaire dans tout travail d'éducation, la norme sur la coordination se trouve maintenant dans cette catégorie, ayant été déplacée dans ce domaine en provenance du domaine Politique éducative.

Analyse de contexte

La population affectée doit être au centre de la réponse humanitaire et elle est au centre de cette nouvelle version des Normes minimales de l'INEE. Les catastrophes et les conflits ont des impacts différents sur les gens selon les inégalités dans le contrôle des ressources et du pouvoir. La vulnérabilité est une caractéristique ou une situation qui rend les gens plus sensibles aux effets négatifs d'une catastrophe ou d'un conflit. Le contexte social, générationnel, physique, écologique, culturel, géographique, économique et politique dans lequel vivent les personnes participe à déterminer la vulnérabilité. Selon le contexte, les groupes vulnérables pourront être les femmes, les handicapés, les enfants, les filles, les enfants précédemment associés aux groupes armés et les personnes affectées par le VIH. La capacité est une combinaison des points forts, des qualités et des ressources disponibles chez une personne, au sein d'une communauté, d'une société ou d'une organisation qui peuvent être utilisés pour atteindre des objectifs convenus.

Pour comprendre comment un contexte influe sur la vulnérabilité et la capacité, les parties prenantes de l'éducation doivent prendre en compte dans leur analyse du contexte local le fait que les vulnérabilités et les capacités s'additionnent et varient. Dans certains contextes, la vulnérabilité peut être déterminée par l'origine ethnique, la classe ou caste, le déplacement, la religion ou l'appartenance politique. Ces facteurs peuvent affecter l'accès aux services éducatifs de qualité. C'est pour cela que, dans chaque contexte, une analyse exhaustive des besoins, des vulnérabilités et des capacités est essentielle pour que les interventions humanitaires puissent être efficaces. Les Normes fondamentales contiennent des directives sur l'analyse du contexte qui a aussi été généralisée dans tout le Manuel.

Pour réduire la vulnérabilité des gens dans une situation de crise, il est essentiel de reconnaître leur résilience et leurs capacités et de partir de là. Il est absolument primordial de comprendre et d'appuyer les réponses locales et de renforcer les capacités des acteurs locaux. En renforçant l'analyse du contexte dans les Normes fondamentales et en intégrant les questions clés tout au long du Manuel 2010, ce dernier donne un cadre pour mieux aborder le contexte, la vulnérabilité et les capacités dans le cadre de la préparation, des interventions et du relèvement de l'éducation

Cadre 2 : Quelle est la différence entre une norme, une action clé et une note d'orientation ?

Chaque norme suit le même format. D'abord la **Norme minimale** est présentée. Les normes sont tirées du principe que les populations affectées par une catastrophe ou un conflit ont droit à une vie dans la dignité et à une éducation sûre, de qualité et pertinente. Elles sont donc de nature qualitative et sont prévues pour être universelles et applicables dans n'importe quel contexte.

Les normes sont suivies d'une série d'**actions clés** qui sont des suggestions sur la manière de réaliser la norme. Certaines actions pourront ne pas être applicables dans tous les contextes et devront être adaptées au contexte particulier. C'est au praticien de trouver des actions alternatives qui permettront de réaliser la norme.

Enfin, les **notes d'orientation** couvrent des points particuliers à prendre en compte quand on applique les normes minimales et qu'on adapte les actions clés dans des situations différentes. Elles donnent des conseils sur les problèmes prioritaires et sur la manière d'aborder des difficultés pratiques, en fournissant aussi des informations de contexte, des définitions et des exemples d'adaptation au contexte.

Qui devrait utiliser les Normes minimales de l'INEE ?

Toutes les parties prenantes impliquées dans le processus de préparation d'urgence, d'interventions et de relèvement de l'éducation, y compris la réduction des risques de catastrophes et l'atténuation des conflits, sont invitées à utiliser et promouvoir ces Normes minimales, actions clés et notes d'orientation. Elles fournissent un cadre de connaissances techniques et de bonnes pratiques pour garantir l'accès à une éducation de qualité et réunir les parties prenantes aux niveaux local et mondial. Les parties prenantes sont :

- les autorités chargées de l'éducation aux niveaux national et local ;
- les agences des Nations Unies ;
- les organismes donateurs bilatéraux et multilatéraux ;
- les ONG et les organisations communautaires, comme les associations parents-enseignants ;
- les enseignants et autres personnels de l'éducation et les syndicats d'enseignants ;
- les communautés de coordination du secteur éducation et/ou les Clusters éducation ;

- les consultants de l'éducation ;
- les chercheurs et universitaires ;
- ceux qui font un plaidoyer pour les droits de l'homme et pour les actions humanitaires.

Comment puis-je adapter les Normes minimales de l'INEE à mon contexte local ?

Il y a forcément des tensions entre les normes universelles, basées sur les droits de l'homme, et la possibilité de les appliquer dans la pratique. Les Normes minimales définissent les buts de l'accès à une éducation de qualité en termes universels tandis que les actions clés représentent des étapes particulières nécessaires pour réaliser chaque norme. Comme chaque contexte est différent, il faudra adapter les actions clés du Manuel à chaque situation locale particulière. Par exemple, l'action clé pour le ratio élèves/enseignant indique qu'il « faut recruter suffisamment d'enseignants pour garantir que le nombre d'élèves par enseignant soit approprié » (cf. Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 1, note d'orientation 5, page 97). Ceci doit être adapté au contexte en déterminant, en consultation avec les parties prenantes concernées, le ratio élèves/enseignant qui est acceptable localement. Bien que 60 élèves par enseignant soit un ratio acceptable à la phase d'urgence aiguë, on peut espérer que ce dernier évoluera pour passer à 30 ou 40 élèves par enseignant dans un contexte de crise chronique ou de relèvement. Il faut prendre en compte le contexte et l'état d'urgence, avec les ressources disponibles, pour déterminer des indicateurs adaptés au contexte qui soit acceptable au niveau local.

Dans l'idéal, l'adaptation au contexte devrait se faire avant le début d'une situation d'urgence, dans le cadre de la planification d'urgence et de la préparation pour l'éducation. L'expérience des utilisateurs des Normes minimales de l'INEE montre que l'adaptation au contexte est plus efficace si on la fait de manière participative et collaborative. Quand il en existe, un organisme de coordination du secteur de l'éducation ou un cluster éducation est une tribune idéale pour élaborer des actions qui soient adaptées au contexte, concrètes et réalisables afin d'atteindre les normes (on trouvera des directives sur le processus d'adaptation au contexte des Normes minimales de l'INEE dans la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit).

Dans certains cas, du fait de facteurs locaux, il est impossible d'atteindre les normes minimales et les actions clés à court terme. Quand cela arrive, il est crucial d'étudier et de bien comprendre l'écart entre les normes et les actions clés présentées dans le présent Manuel et la réalité dans le contexte. On devra examiner les difficultés et trouver des stratégies de changement pour réaliser les normes. On peut élaborer des stratégies de programmes et de politiques et entreprendre un plaidoyer pour réduire cet écart.

Les Normes minimales de l'INEE ont été élaborées pour améliorer la manière dont l'action humanitaire répond de manière responsable aux droits et aux besoins d'éducation des personnes affectées par les catastrophes. Le but est de faire une

différence importante dans la vie des personnes affectées par les crises. Un manuel ne peut pas faire cela à lui seul. Vous seul pouvez le faire. L'INEE apprécie votre opinion sur l'édition 2010 des Normes minimales de l'INEE qui aidera à fournir des informations destinées à faire une révision à l'avenir. Veuillez utiliser le formulaire de feedback au dos du livre ou sur www.ineesite.org/feedback.

Cadre 3 : Outils pour aider à mettre en œuvre et à institutionnaliser les Normes minimales de l'INEE

Des outils pour aider à appliquer et à institutionnaliser les Normes minimales de l'INEE sont disponibles sur le site Internet de l'INEE : www.ineesite.org/standards.

Traductions des Normes minimales de l'INEE :

www.ineesite.org/translations

L'édition 2004 du Manuel des Normes minimales de l'INEE est actuellement disponible en 23 langues.

L'édition 2010 sera traduite en arabe, français, espagnol, portugais et en d'autres langues.

Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit/

La Boîte à outils de l'INEE contient le Manuel des Normes minimales de l'INEE, des matériels de formation et de promotion (dont toutes les traductions) ainsi que des outils pratiques et des ressources pour adapter les actions clés à la situation locale afin de réaliser les normes. Les outils se rattachent à chaque domaine et aux questions clés qui sont intégrées dans tout le Manuel. La Boîte à outils contient aussi toute une gamme d'outils de l'INEE qui ont été élaborés pour compléter et soutenir le Manuel des Normes minimales de l'INEE : par exemple les Notes d'orientation pour la construction d'écoles plus sûres, les Notes d'orientation sur la rémunération des enseignants, les Notes d'orientation sur l'enseignement et l'apprentissage, le Guide de poche sur l'éducation inclusive et le Guide de poche sur le genre.

Outil de référence pour les Normes minimales de l'INEE :

www.ineesite.org/MSreferencetool

Cet outil est un guide de référence rapide sous forme de brochure « indestructible » énumérant toutes les normes, actions clés et notes d'orientation dans un format facile à lire.

Listes de vérification pour l'institutionnalisation des Normes minimales de l'INEE : www.ineesite.org/institutionalisation

Conçues pour répondre aux besoins spécifiques de différents types d'organisations (agences des Nations Unies, ONG, gouvernements, bailleurs de fonds, organismes de coordination pour l'éducation et clusters éducation), ces listes de vérification présentent un certain nombre d'actions que les organisations peuvent mener pour intégrer les Normes minimales en leur sein et dans le travail bilatéral et multilatéral.

Comment dois-je utiliser les normes minimales de l'INEE ?

Utilisez toujours les Normes fondamentales quand vous appliquez les normes des autres domaines : Accès et environnement d'apprentissage, Enseignement et apprentissage, Enseignants et autres personnels de l'éducation et Politique éducative. Lisez aussi la brève introduction présentant chaque domaine de normes qui articule les principales questions concernant ce domaine. Vous trouverez dans la Boîte à outils de l'INEE des outils techniques de bonne pratique pour aider à mettre en œuvre les normes : www.ineesite.org/toolkit

Le Manuel des Normes minimales de l'INEE est conçu pour être utilisé pour la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des interventions de réponse humanitaire (cf. exemple 1, ci-dessous). Son utilisation sera plus efficace si les parties prenantes le connaissent déjà et ont déjà reçu une formation sur le Manuel avant de l'utiliser pour des interventions de réponse à une urgence aiguë (cf. exemple 2, ci-dessous). Le Manuel peut servir d'outil de formation pour le renforcement des capacités. Il peut aussi être utilisé comme outil de plaidoyer lors de négociation avec les autorités locales pour obtenir un espace humanitaire et la fourniture de ressources (cf. exemple 3 ci-dessous). Le Manuel est utile pour la planification de la préparation aux catastrophes, la préparation des plans d'urgence et la coordination de secteur.

NOUS POUVONS RÉALISER LES NORMES MINIMALES DE L'INEE

Depuis son lancement en 2004, le Manuel des Normes minimales de l'INEE a fait la preuve qu'il était, dans plus de 80 pays, un outil efficace pour la promotion d'une éducation de qualité depuis le début d'une situation d'urgence jusqu'au relèvement. Les Normes fournissent un cadre commun et facilitent l'élaboration d'objectifs communs entre différentes parties prenantes, comme les membres des gouvernements, les communautés et les agences internationales. Les utilisateurs des Normes minimales de l'INEE ont confié que le Manuel les aide à :

- garantir que les communautés sont impliquées de manière significative dans la conception et la mise en œuvre des programmes d'éducation en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement ;
- mieux coordonner les évaluations préliminaires et les interventions éducatives ;
- renforcer les systèmes nationaux d'éducation ;
- contribuer à une meilleure prestation de services ;
- suivre et évaluer le travail dans les situations d'urgence jusqu'aux phases de relèvement et de développement ;
- renforcer les capacités pour améliorer les connaissances et les compétences permettant de mettre en œuvre des programmes d'éducation de qualité supérieure ;
- orienter les investissements des bailleurs de fonds vers le secteur de l'éducation.

Les Normes minimales de l'INEE sont aussi un important outil permettant de responsabiliser les prestataires des services éducatifs. Les organismes donateurs les utilisent de plus en plus comme cadre de qualité et de responsabilité pour les projets d'éducation qu'ils soutiennent.

Voici des exemples de la manière dont les Normes ont été utilisées dans des contextes particuliers :

1. Réhabilitation d'écoles en Irak : A la suite de combats qui avaient poussé les populations à fuir leurs habitations, les Normes minimales de l'INEE ont été utilisées pour guider la réhabilitation de cinq écoles publiques de la ville de Falujah. En 2007, des élèves, parents et enseignants, à la fois des rapatriés et des personnes qui étaient restées durant les combats, ont participé à des discussions en petits groupes de consultation qui ont défini les domaines prioritaires pour le programme de réhabilitation des écoles. Sur la base des directives dans les normes de Participation communautaire et du domaine de l'Accès et environnement d'apprentissage, la priorité a été donnée à l'eau et l'assainissement et à la préparation des salles de classe et un Comité communautaire d'éducation (CCE) a été formé. Pour garantir la participation des femmes au CCE, des femmes employées du projet ont rencontré chez elles les mères et les élèves de sexe féminin pour déterminer quelles étaient les raisons de la faible scolarisation des filles. Les inquiétudes concernant la sécurité des filles allant à l'école ont été traitées en mettant sur place un système permettant aux filles de marcher en groupe pour aller à l'école ou d'être escortées. Comme il y avait un malaise à propos des enseignants célibataires de sexe masculin travaillant à l'école, le CCE a travaillé avec l'administration scolaire pour augmenter la transparence des procédures de recrutement. Cela a rassuré les familles qui ont eu confiance que les enseignants pourraient se comporter de manière responsable avec leurs enfants et cela a participé à l'augmentation de la scolarisation.

2. Coordination inter-agences à la suite du tsunami de l'Océan Indien : C'est l'Indonésie qui a subi le plus de pertes en vies humaines et de dégâts physiques lors du séisme et du tsunami de décembre 2004. Dans la province d'Aceh, plus de 44 000 élèves et 2 500 enseignants et personnels de l'éducation ont été tués et 150 000 élèves ont perdu l'accès à des établissements scolaires convenables. Dans le cadre des interventions, les Normes minimales de l'INEE ont été largement acceptées comme un bon outil de conception et de mise en œuvre, ce qui a permis une meilleure coordination et une amélioration des pratiques pendant la phase d'urgence. En utilisant la norme minimale sur la Coordination, les autorités locales et les agences internationales ont formé un Comité de coordination de l'éducation qui se réunissait régulièrement à Banda Aceh. Un groupe de travail inter-agences sur les Normes minimales formait le personnel des agences à l'utilisation des Normes minimales, en partageant des expériences et des bonnes pratiques. Le Manuel a été rapidement traduit en indonésien et utilisé par le ministère provincial de l'éducation d'Aceh. Une importante leçon apprise était qu'il était important d'avoir une continuité dans le personnel pour garder le rythme de la coordination et de la mise

en œuvre dans une situation d'urgence aiguë. L'inclusion systématique de formations aux Normes minimales de l'INEE dans l'orientation des nouveaux employés a eu un impact significatif pour améliorer la coordination dans ce genre de contextes d'urgence.

3. Renforcement de la politique des bailleurs de fonds : La Norvège est l'un des cinq bailleurs de fonds qui cite l'éducation comme faisant partie de sa politique humanitaire et soutient beaucoup l'INEE et l'utilisation des Normes minimales. En 2007, le Ministère norvégien des Affaires étrangères a créé une Équipe d'éducation en situations d'urgence qui a pour objectif de faire connaître, appliquer pratiquement et utiliser systématiquement les Normes minimales de l'INEE par l'Agence norvégienne de coopération au développement (NORAD), le Ministère des Affaires étrangères et leurs partenaires. L'Équipe d'éducation en situations d'urgence conseille le Ministère des Affaires étrangères et NORAD sur l'allocation de subventions pour l'éducation et partage avec les collègues concernés les informations intéressantes tirées des bulletins de l'INEE. Elle recommande aux organisations demandant un appui financier à NORAD de décrire comment elles utilisent les Normes minimales de l'INEE. Les Normes minimales de l'INEE ont été incluses dans les termes de référence d'une mission conjointe annuelle au Sud Soudan avec plusieurs bailleurs de fonds en 2008, comprenant l'UNICEF, la Banque mondiale et l'Union Européenne. NORAD a ainsi promu l'utilisation et l'institutionnalisation des Normes minimales de l'INEE par les organismes donateurs partenaires et par le ministère de l'éducation du Sud Soudan qui est responsable de la reconstruction du secteur de l'éducation. NORAD a été encouragée dans son projet d'institutionnalisation des Normes minimales par certaines des principales ONG norvégiennes qui sont membres de l'INEE. L'Équipe d'éducation en situations d'urgence, à son tour, encourage d'autres ONG et institutions de recherche norvégiennes à adopter les Normes et à s'y référer dans la conception de leurs programmes. Le soutien du Gouvernement norvégien à l'INEE et à l'application des Normes minimales reflète son leadership dans les discussions et les débats mondiaux sur l'éducation, en particulier sur les enseignants, le genre et les urgences.

Pour d'autres exemples de l'application et de l'impact des Normes minimales de l'INEE partout dans le monde, consultez www.ineesite.org/MScasestudies.

LIENS STRATÉGIQUES

Quels sont les liens entre les Normes minimales de l'INEE et les Normes minimales de Sphère pour l'action humanitaire ?

La Charte humanitaire et les normes minimales pour les interventions lors de catastrophes du Projet Sphère, qui ont été lancées en 1997 par un groupe d'ONG humanitaires et le mouvement de la Croix rouge et du Croissant rouge, expliquent ce que les personnes affectées par les catastrophes sont en droit d'attendre de l'aide humanitaire. Le Manuel Sphère comprend la Charte humanitaire et des normes minimales pour les secteurs de l'approvisionnement en eau,

l'assainissement et la promotion de l'hygiène, de la sécurité alimentaire et de la nutrition, des abris, établissements humains et articles non alimentaires et des services de santé.

Les Normes minimales de l'INEE font écho aux convictions profondes du Projet Sphère : que toutes les mesures possibles devraient être prises pour soulager la souffrance humaine causée par les cataclysmes et les conflits et que les personnes affectées par les catastrophes ont droit à une vie dans la dignité. En octobre 2008, le Projet Sphère et l'INEE ont signé un Accord d'association par lequel le Projet Sphère reconnaît la qualité des Normes minimales de l'INEE et le large processus participatif qui a permis de les élaborer. Ainsi, le Projet Sphère recommande que les Normes minimales de l'INEE soient utilisées pour accompagner et compléter *la Charte humanitaire et les Normes minimales pour les interventions lors de catastrophes*. L'Accord d'association insiste sur le fait qu'il est important de nouer des liens entre l'éducation et les secteurs représentés dans Sphère dès le début d'une situation d'urgence. L'objectif est d'améliorer la qualité de l'assistance fournie aux personnes affectées par la crise et de renforcer la responsabilité du système humanitaire dans la préparation et les interventions de réponse aux catastrophes.

Tout au long de cette version du Manuel des Normes minimales de l'INEE, on trouvera des références aux directives correspondantes du Manuel Sphère. De la même façon, des directives sur l'éducation ont été intégrées à l'édition 2011 du Manuel Sphère. L'utilisation des Normes minimales de l'INEE pour accompagner le Manuel du Projet Sphère pour les interventions lors de catastrophes permettra de faire ces liens cruciaux grâce à des évaluations multisectorielles des besoins, suivies d'une planification conjointe et d'interventions holistiques.

Pour plus d'informations sur la Charte humanitaire et les Normes minimales pour les interventions lors de catastrophes, veuillez consulter : www.sphereproject.org.

Quels sont les liens entre les Normes minimales de l'INEE et le Cluster éducation du CPI ?

Le Cluster éducation, dirigé au niveau mondial par l'UNICEF et Save the Children, représente un engagement pour la prévisibilité, la préparation et les interventions dans le domaine de l'éducation en situations d'urgence. Là où il opère, le Cluster éducation est un mécanisme clé de coordination qui aide les États à définir les besoins éducatifs en situations d'urgence et à y répondre conjointement de façon coordonnée. Les Normes minimales de l'INEE sont l'outil fondamental utilisé par le Cluster éducation pour établir un cadre d'intervention en vue d'une éducation de qualité. Le Cluster mondial de l'éducation et les Clusters éducation des différents pays utilisent les normes pour :

- améliorer la qualité de la coordination des clusters, faciliter le dialogue entre les agences et l'élaboration d'objectifs communs ;
- améliorer la planification et la mise en œuvre de la préparation, de la réduction des risques et des interventions, en faisant conjointement les évaluations préliminaires, le suivi et l'évaluation ;

- former les employés et les partenaires et appuyer le travail de renforcement des capacités ;
- fournir un cadre pour l'élaboration d'appels à financement ;
- encourager le dialogue inter-agences et le plaidoyer entre les membres du cluster, les bailleurs de fonds et les autres secteurs.

Pour plus d'informations, consultez <http://onerresponse.info/GlobalClusters/Education>.

Cadre 4 : Questions fréquentes à propos des Normes minimales de l'INEE

Comment pouvons-nous être sûrs que les Normes minimales de l'INEE renforcent les normes gouvernementales qui existent pour l'éducation ?

De nombreux ministères de l'éducation ont élaboré des normes nationales pour l'éducation. L'INEE reconnaît et appuie le rôle majeur joué par les autorités nationales pour définir les lois et politiques concernant l'éducation et pour fournir des services éducatifs de base à tous les enfants vivant dans le pays, y compris les réfugiés, les PDIP et les membres des groupes minoritaires. Là où il y a des normes nationales, il faudra analyser les différences de portée, d'intention et de contenu entre ces normes et les Normes minimales de l'INEE. L'expérience montre que les Normes minimales de l'INEE sont généralement compatibles avec les normes nationales pour l'éducation. Elles sont un outil utile pour compléter, enrichir et aider à réaliser les normes nationales. Elles fournissent des stratégies pour leur mise en œuvre et des directives spécifiques aux situations d'urgence qui ne sont peut-être pas traitées à fond dans les politiques ou stratégies nationales.

Les Normes minimales de l'INEE sont d'une grande exigence – pourquoi sont-elles appelées « minimales » ?

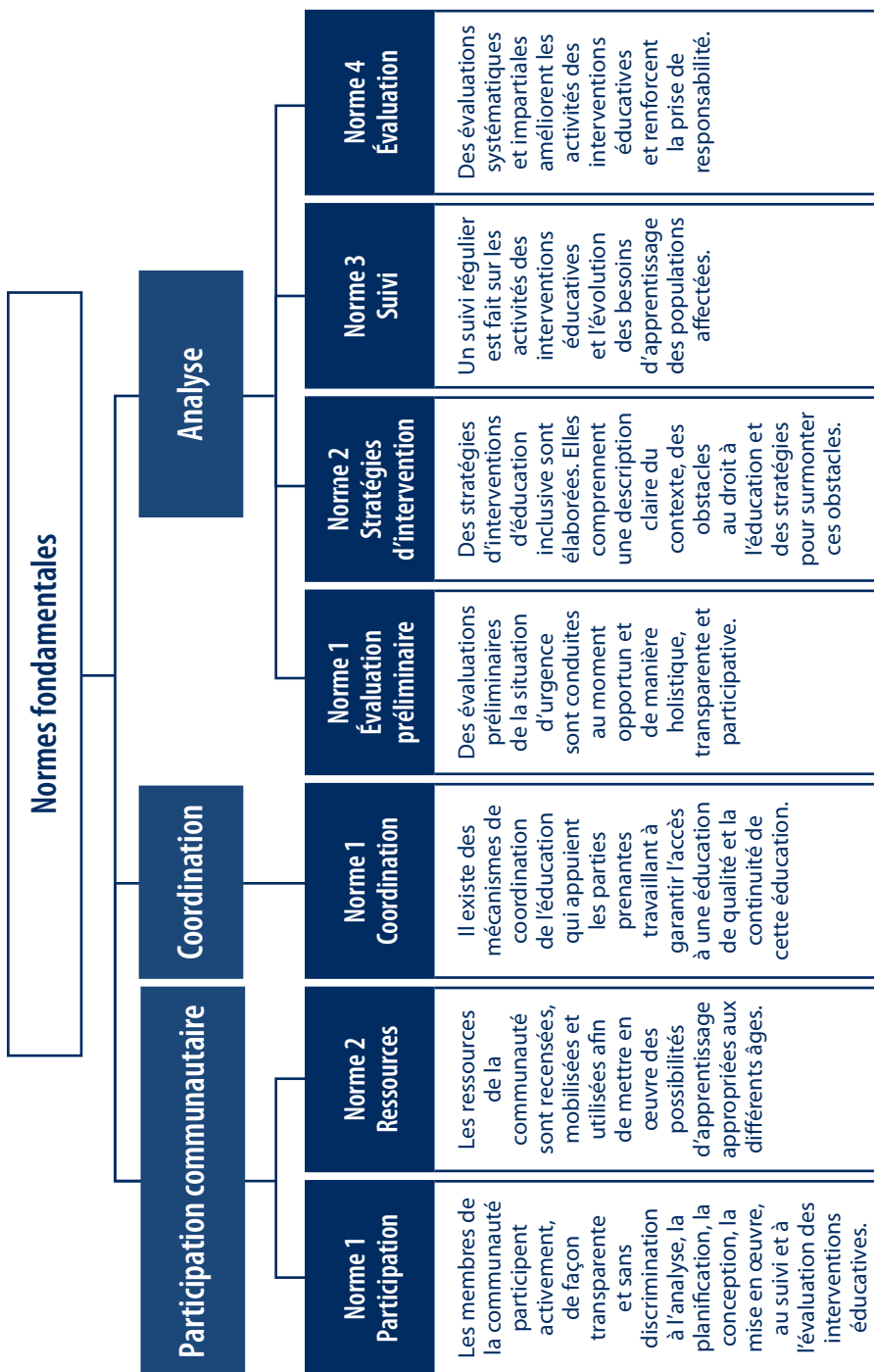
Comme les Normes minimales de l'INEE sont basées sur le droit à l'éducation, tel qu'il est codifié dans de nombreux instruments légaux et accords internationaux, ce Manuel ne peut rien recommander qui soit inférieur à ces droits. Les Normes peuvent sembler exigeantes parce qu'elles décrivent les bonnes pratiques et les droits humains qui sont reconnus au niveau international, mais elles définissent aussi les exigences minimales d'éducation de qualité et de dignité humaine.

Y a-t-il des moyens d'utiliser les Normes minimales de l'INEE quand les ressources financières et éducatives sont limitées ?

Dans les contextes où les ressources sont limitées, les Normes minimales de l'INEE peuvent avoir trois utilités. D'abord, de nombreux aspects des Normes définissent les bonnes pratiques sans demander de dépenses importantes. Par exemple, les normes de participation communautaire ne demandent pas beaucoup de dépenses supplémentaires mais leur application peut améliorer la qualité du travail humanitaire et du travail d'éducation. Cela permet à long terme de gagner du temps et d'économiser les ressources et cela peut contribuer à des effets positifs plus durables. Deuxièmement, les Normes minimales de l'INEE peuvent être utilisées pour faire un plaidoyer en vue d'un financement de l'éducation plus important et plus efficace en situations d'urgence et de relèvement. Troisièmement, l'utilisation des Normes minimales de l'INEE garantit que les autorités chargées de l'éducation et les autres organisations prendront de bonnes décisions dès le début de la réponse, ce qui évitera d'avoir à dépenser de l'argent pour améliorer un programme ou un système mal conçu.

1

NORMES FONDAMENTALES



Ce chapitre présente les normes pour :

- la participation communautaire : participation et ressources ;
- la coordination ;
- l'analyse : évaluation préliminaire, stratégies d'intervention, suivi, évaluation.

Les normes décrites ici sont cruciales pour que les interventions éducatives soient efficaces. Elles sont la base de l'application des normes pour : Accès et environnement d'apprentissage, Enseignement et apprentissage, Enseignants et autres personnels de l'éducation et Politique éducative.

L'efficacité des interventions éducatives en situations d'urgence dépend d'une participation communautaire active – des processus et des activités qui responsabilisent les personnes pour qu'elles puissent prendre part aux processus de prise de décision et prendre des mesures sur les questions d'éducation. L'appropriation par la communauté et l'implication de celle-ci renforcent la prise de responsabilité, intensifie la mobilisation des ressources locales et permet de maintenir les services éducatifs à long terme. La participation aide à identifier les problèmes d'éducation particuliers au contexte local et à trouver des manières d'y remédier. Ainsi, la participation communautaire à l'évaluation préliminaire, à la planification, à la mise en œuvre, à la gestion et au suivi permet d'assurer des interventions éducatives appropriées et efficaces.

La participation communautaire doit comprendre un renforcement des capacités pour les membres de la communauté et s'appuyer sur les activités éducatives qui y sont déjà menées. Il est très important de faire participer les enfants et les jeunes qui peuvent contribuer à la résilience et à la reconstruction de la communauté.

Il y a divers degrés et différentes formes de participation. La participation symbolique va de l'utilisation des services à l'acceptation des décisions prises par d'autres. Une pleine participation consiste à donner de son temps et à être directement impliqué dans la prise de décisions, la planification et la mise en œuvre d'activités éducatives. L'expérience a montré qu'une participation symbolique ne suffit pas à elle seule pour garantir des interventions éducatives de qualité et durables. Il est souvent difficile en situations d'urgence d'avoir une participation pleine et inclusive mais il est important d'essayer.

Les autorités chargées de l'éducation, qui ont la responsabilité de garantir le droit à l'éducation pour tous, sont responsables de diriger la coordination des interventions éducatives. Les parties prenantes humanitaires internationales sont invitées à offrir un appui et un renforcement des capacités aux autorités locales, aux organisations de la société civile et aux acteurs locaux, en faisant attention à ne pas empiéter sur leurs rôles légitimes. Quand les autorités chargées

de l'éducation manquent de capacité ou de légitimité, on peut se mettre d'accord pour transférer la direction à un organisme inter-agences de coordination, comme le Cluster éducation ou un autre groupe intersectoriel de coordination. La coordination des interventions éducatives doit être opportune, transparente, axée sur les résultats et responsable vis-à-vis de la communauté affectée.

Il faut bien analyser et comprendre le contexte local et l'évolution de la nature de l'urgence pour intervenir de manière efficace et garantir que les interventions éducatives « ne nuisent pas ». L'analyse du secteur de l'éducation doit se faire avec celle des autres secteurs humanitaires. L'objectif est de définir la nature de l'urgence, ses causes et ses effets sur la population et la capacité des autorités nationales à remplir leurs devoirs légaux et humanitaires. L'analyse doit prendre en compte les conditions économiques, les convictions religieuses et locales, les pratiques sociales et les rapports entre les genres, les facteurs politiques et sécuritaires, les mécanismes d'adaptation et l'évolution prévue pour l'avenir. On devra déterminer ce que sont les vulnérabilités, les besoins, les droits et les capacités des personnes et des institutions affectées, y compris les ressources locales pour les services éducatifs pour tous les apprenants et les manques dans ces services. Il est aussi essentiel de bien comprendre les connaissances de la communauté au sujet des dangers locaux et les compétences qu'elle possède ou doit renforcer pour prendre des mesures à la fois de prévention et d'intervention.

La collecte et l'analyse d'informations doit produire des données transparentes, disponibles publiquement et désagrégées sur l'éducation qui seront nécessaires à toutes les phases de la situation d'urgence jusqu'au relèvement. La collecte et l'analyse d'informations peuvent involontairement contribuer au conflit et à l'instabilité et il faudra faire attention de l'éviter. Le suivi et l'évaluation réguliers des interventions éducatives et de l'évolution des besoins éducatifs devront être inclusifs et transparents. Les rapports de suivi et d'évaluation, avec les leçons apprises, devront être partagés pour améliorer les interventions éducatives à l'avenir.

Norme 1 relative à la participation communautaire : Participation

Les membres de la communauté participent activement, de façon transparente et sans discrimination à l'analyse, la planification, la conception, la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des interventions éducatives.

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

- Des membre divers de la communauté participent activement au choix des priorités et à la planification des activités éducatives pour permettre la fourniture sûre, efficace et équitable de l'éducation (cf. notes d'orientation 1-4).
- Les comités communautaires d'éducation sont formés de représentants de tous les groupes vulnérables (cf. notes d'orientation 1-4).
- Les enfants et les jeunes participent activement à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des activités éducatives (cf. note d'orientation 5).
- Des membres très divers de la communauté participent aux évaluations préliminaires, aux analyses de contexte, aux audits sociaux des activités éducatives, aux revues conjointes du budget et aux activités de réduction des risques de catastrophes et d'atténuation de conflit (cf. note d'orientation 6).
- Des possibilités de formation et de renforcement des capacités sont offertes à tous les membres de la communauté (cf. note d'orientation 7).

Notes d'orientation

- 1. Participation inclusive de la communauté :** Les autorités chargées de l'éducation et autres parties prenantes de l'éducation sont responsables de garantir la participation de la communauté à l'analyse, la planification, la conception, la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des interventions éducatives. N'importe quel membre de la communauté affectée doit pouvoir participer, quels que soient son âge, son genre, son origine ethnique, sa religion, son orientation sexuelle, son handicap, son statut VIH, ou tout autre facteur.

Les autorités chargées de l'éducation et autres parties prenantes de l'éducation sont appelées à impliquer la communauté pour déterminer quels sont :

- les besoins éducatifs de tous les apprenants ;
- les ressources financières, matérielles et humaines disponibles localement ;
- les relations présentes et dynamiques entre les enfants, les jeunes et les adultes de sexe opposé ;
- la dynamique du pouvoir à l'intérieur de la communauté, comme les relations entre les groupes linguistiques et d'éventuels groupes exclus ;
- les problèmes, inquiétudes et menaces par rapport à la sécurité ;

- les manières de protéger les institutions éducatives, leur personnel et les apprenants d'attaques possibles, y compris la violence liée au genre ;
- les dangers locaux, les emplacements sûrs et accessibles pour les écoles et autres espaces d'apprentissage et les approches locales de réduction des risques de catastrophes ;
- les manières d'intégrer dans tous les aspects des interventions éducatives des messages cruciaux qui peuvent sauver des vies et des messages éducatifs sensibles aux questions de conflit, comme des messages abordant les principales menaces sanitaires dans la communauté.

Des structures destinées à promouvoir des liens plus solides entre les familles, la communauté et les écoles ou autres espaces d'apprentissage seront créées de manière participative, inclusive et consultative (cf. aussi notes d'orientation 2-3 ci-dessous ; Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38 ; Analyse, norme 2, note d'orientation 5 page 43 ; Analyse, norme 3, notes d'orientation 1-3 pages 46-48 ; Analyse, norme 4, notes d'orientation 3-4, page 50).

2. Le « Comité communautaire d'éducation » est un groupe qui détermine les besoins et les droits d'éducation de tous les apprenants dans une communauté et qui y répond. On peut aussi appeler ce comité « association parents-enseignants » ou « comité de gestion de l'école. » Il peut aider une communauté en organisant des activités de formation et de renforcement des capacités ou en s'engageant avec les autorités chargées de l'éducation et autres parties prenantes de l'éducation pour appuyer des programmes d'éducation. S'il n'existe pas encore de comité communautaire d'éducation, sa formation devraient être encouragée (cf. notes d'orientation 3 et 7, ci-dessous).

Le comité communautaire d'éducation est appelé à être représentatif de tous les groupes de la communauté et peut comprendre :

- des administrateurs, enseignants et personnels de l'école ;
- des parents ou tuteurs ;
- des enfants et des jeunes ;
- des employés d'organisations de la société civile ;
- des ONG et organisations religieuses locales ;
- des autorités traditionnelles ;
- des agents de santé.

Il est essentiel d'inclure des représentants des groupes vulnérables. Les membres du comité communautaire d'éducation sont invités à être choisis selon un processus participatif localement acceptable qui est approprié au contexte et qui permet aux femmes, hommes, filles et garçons de participer équitablement.

Dans des urgences complexes, lorsque des distinctions sociales telles que l'origine ethnique, la tribu, la religion ou la race, risquent d'être exploitées, le comité communautaire d'éducation doit s'efforcer de travailler avec toutes les parties. Bien que le but soit l'inclusion, la sécurité des personnes et des groupes doit être prioritaire. Les comités doivent viser à fournir une éducation de manière sûre, impartiale et appropriée pour toutes les personnes de la communauté. Ils doivent être personnellement au courant des changements dans le contexte socioéconomique et politique et communiquer avec les décideurs à tous les niveaux (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38).

- 3. Les rôles et responsabilités** des membres du comité communautaire d'éducation doivent être clairement définis et peuvent comprendre de :
- se réunir régulièrement pour évaluer les questions posant problème ;
 - garder les comptes-rendus des réunions et des décisions ;
 - mobiliser les contributions de la communauté en argent et en nature ;
 - déterminer quelles sont les approches appropriées, correspondant à l'âge et à la culture, qui permettront aux programmes éducatifs de respecter les besoins et les droits des apprenants. Par exemple, des calendriers scolaires flexibles et des programmes scolaires appropriés aux différents âges et qui reflètent le contexte de la communauté ;
 - communiquer avec la communauté et les autorités chargées de l'éducation aux niveaux local et national pour promouvoir de bonnes relations entre les membres de la communauté et les décideurs à l'extérieur de la communauté ;
 - s'assurer que les personnes qui ont la responsabilité d'assurer l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci sont responsabilisées ;
 - faire le suivi des prestations d'éducation pour aider à garantir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ;
 - collecter et suivre des informations désagrégées par sexe et par âge sur qui participe ou non aux possibilités d'apprentissage ;
 - promouvoir la sécurité face aux attaques et renforcer la sécurité du personnel et des élèves sur le chemin de l'école ;
 - s'assurer que la réduction des risques de catastrophes est incluse dans l'éducation fournie ;
 - garantir un appui psychosocial approprié.
- (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 3, page 37-38).
- 4. Plan d'action local de l'éducation** : Les autorités locales chargées de l'éducation, la communauté et le comité communautaire d'éducation doivent classer par priorité et planifier les activités éducatives grâce à un processus participatif de planification qui résultera en un plan d'action communautaire de l'éducation. Celui-ci doit être basé sur le plan national de l'éducation, s'il en existe un, et fournir un cadre pour améliorer la qualité des programmes d'éducation formelle et non formelle. Il doit refléter les besoins, les droits, les préoccupations et les valeurs de la communauté

affectée par la catastrophe, en particulier des personnes faisant partie des groupes vulnérables.

Le plan d'action de l'éducation a pour but principal de permettre la continuité éducative. Il peut avoir plusieurs objectifs, comme :

- le développement d'une vision de ce que pourrait devenir l'environnement d'enseignement et d'apprentissage et décrire cette vision en termes d'activités, d'indicateurs et de cibles, avec un calendrier ;
- l'adaptation des programmes scolaires au contexte particulier, comme la sensibilité aux questions du conflit et la réduction des risques de catastrophes, selon les cas ;
- un accord sur des procédures de recrutement, de supervision et de formation du personnel, sur la rémunération des enseignants et sur l'appui aux enseignants ;
- le choix d'une approche basée sur les droits de l'homme pour réduire la discrimination et faire comprendre à tous que l'éducation doit être disponible, accessible, adaptable et acceptable ;
- arriver à un accord et un engagement communs sur les priorités pour développer un environnement d'apprentissage sûr et rassurant qui protège aussi l'éducation des attaques ;
- la description des tâches et responsabilités spécifiques des autorités chargées de l'éducation qui ont légalement la responsabilité de protéger le droit à l'éducation, et des autres parties prenantes de l'éducation. Il peut s'agir de mobiliser des ressources, de maintenir et de développer des infrastructures, ou de travailler en coordination avec des agences extérieures et d'autres secteurs, comme des interventions de sécurité alimentaire, de santé, d'hygiène, de nutrition, d'approvisionnement en eau et d'assainissement.

Les plans d'action doivent comporter un suivi et une évaluation communautaires réguliers pour aider à conserver une large participation de la communauté (cf. aussi Coordination, norme 1, pages 31-34 ; Analyse, norme 1, note d'orientation 3, page 37-38 ; Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 2, pages 98-100 ; Politique éducative, norme 1, note d'orientation 6, page 110 ; Politique éducative, norme 2, note d'orientation 3, pages 112-113 ; et les normes Sphère dans les chapitres sur l'approvisionnement en eau, la promotion de l'assainissement et de l'hygiène, la sécurité alimentaire et la nutrition et l'action sanitaire).

- 5. Participation des enfants et des jeunes dans le cadre des activités éducatives :** Les enfants et les jeunes ont le droit de se faire entendre concernant des questions qui influent sur leur vie, comme l'élaboration et la gestion du système éducatif. Ils doivent être invités à participer à des discussions dans un environnement sûr, sécurisé et accueillant qui renforce le respect pour un dialogue constructif. Des manières

culturellement appropriées peuvent être utilisées pour aider les enfants et les jeunes à s'exprimer, comme l'art, la musique et le théâtre (cf. aussi Politique éducative, norme 1, notes d'orientation 1 et 6, pages 107-108 et 110).

Les enfants et les jeunes doivent recevoir une formation qui les aide à protéger et à soutenir leur bien-être émotionnel et social et celui des membres de leur famille et de leurs pairs. Les enfants et les jeunes sont souvent très utiles pour déterminer qui sont ceux qui ne vont pas à l'école après une urgence et pour les aider à y aller. Ils peuvent aussi aider leurs pairs qui sont blessés ou handicapés à avoir accès à des possibilités éducatives. Le renforcement des capacités doit développer leur capacité à mettre en route un changement positif, comme travailler à l'édification de la paix et traiter les causes profondes des conflits et des catastrophes. Par exemple, une formation peut aider les enfants et les jeunes à signaler et à empêcher la maltraitance dans l'environnement d'apprentissage et à participer à la médiation par les pairs ou à la résolution de conflits (cf. aussi note d'orientation 7 ci-dessous ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, pages 61-67 ; et Enseignants et autres personnels d'apprentissage, norme 3, notes d'orientation 5-6, page 102).

Des tâches telles que la distribution de vivres ou la construction d'abris peuvent être une occasion pour les jeunes de participer à la planification et à la mise en œuvre d'activités importantes pour leur communauté. Cette participation peut être une alternative positive à une implication dans des groupes armés ou criminels, a de gros avantages psychosociaux et aide la communauté à apprécier les contributions des jeunes. La participation des jeunes à la planification, au suivi et à l'évaluation des programmes d'éducation, surtout des formations aux compétences et aux moyens d'existence, permet à ces programmes de répondre à leurs besoins actuels et futurs. Des efforts particuliers doivent être entrepris pour encourager les filles et les jeunes femmes à participer pour que leur voix se fasse entendre. En effet, leur accès à l'éducation et leurs besoins éducatifs peuvent être différents de ceux des garçons (cf. aussi *Minimum Standards for Economic Recovery After Crisis* du Réseau SEEP, les normes sur la création d'emplois et le développement des entreprises).

- 6. Les audits sociaux** sont des évaluations communautaires d'un programme d'éducation. Ils sont utilisés pour :
- déterminer les personnes, le financement et les matériels disponibles pour le programme ;
 - identifier les besoins non satisfaits ;
 - faire le suivi de l'efficacité du programme.

Il n'est pas toujours possible de faire des audits sociaux au début ou au milieu d'une situation d'urgence. Cependant, dans des situations de crises chroniques à long terme ou de relèvement précoce, les audits

sociaux donnent aux communautés une occasion d'améliorer leur capacité à faire un meilleur suivi des programmes d'éducation et à documenter les violations de leurs droits. La participation à des audits sociaux est particulièrement intéressante pour les jeunes, surtout ceux qui ne bénéficient pas d'une éducation formelle ou non formelle. Il est important que les résultats des audits sociaux soient partagés avec tous les membres de la communauté et les autorités concernées (cf. aussi Analyse, norme 4, pages 49-50).

7. **Le renforcement des capacités** développe les connaissances, les capacités, les compétences et les comportements pour aider les personnes et les organisations à réaliser leurs buts. Il est important de faire tout ce qui est possible pour trouver à l'intérieur des communautés affectées des experts de l'éducation, comme des enseignants, d'autres personnels de l'éducation et les rédacteurs de programmes scolaires, qui seront impliqués dans la planification et la mise en œuvre des programmes. Si l'on ne peut pas trouver suffisamment d'experts localement, ou si ces personnes ne peuvent ou ne veulent pas aider à l'établissement ou au rétablissement du système éducatif, il pourra être intéressant d'initier des activités de renforcement des capacités pour les membres de la communauté. Les évaluations préliminaires doivent examiner les différentes capacités, les différents besoins et les différentes réponses des enfants et des jeunes, garçons et filles, et des hommes et des femmes de la communauté, y compris dans les groupes vulnérables. Les programmes de formation doivent évaluer la capacité de la communauté à déterminer ce qui est nécessaire en termes de formation et d'autres types de renforcement des capacités et quelles sont les manières de répondre à ces besoins. Ces activités doivent promouvoir l'appropriation et la maintenance du programme d'éducation par la communauté et la coordination avec les autres secteurs.

Norme 2 relative à la participation communautaire : Ressources

Les ressources de la communauté sont recensées, mobilisées et utilisées afin de mettre en œuvre des possibilités d'apprentissage appropriées aux différents âges.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Les communautés, les personnels de l'éducation et les apprenants recensent et mobilisent les ressources locales pour renforcer l'accès à une éducation de qualité (cf. notes d'orientation 1-3).
- Les autorités chargées de l'éducation, la communauté locale et les parties prenantes humanitaires reconnaissent les compétences et les connaissances qui existent et conçoivent des programmes d'éducation qui maximisent l'utilisation de ces capacités (cf. notes d'orientation 4-5).
- Les autorités nationales, la communauté locale et les parties prenantes humanitaires utilisent les ressources de la communauté pour élaborer, adapter et fournir une éducation qui incorpore la réduction des risques de catastrophes et l'atténuation des conflits (cf. note d'orientation 5).

Notes d'orientation

1. **Les ressources communautaires** comprennent les ressources humaines, intellectuelles, linguistiques, monétaires et matérielles qui existent dans la communauté. Lors de la conception et de la planification d'interventions éducatives, les ressources disponibles localement doivent être recensées pour déterminer comment elles pourront contribuer à l'éducation.

Les ressources communautaires ne remplacent pas les responsabilités légales des autorités nationales. Elles peuvent améliorer la sécurité, l'accès et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les contributions à l'environnement physique comprennent une aide sous forme de matériaux et de main d'œuvre pour la construction, l'entretien et la réparation de centres de développement de la petite enfance, d'écoles et d'autres espaces d'apprentissage. Les contributions à la promotion de la protection et du bien-être émotionnel, physique et social peuvent comprendre un appui psychosocial pour les apprenants et les enseignants, les animateurs et les travailleurs sociaux. La motivation des enseignants peut être améliorée grâce à la mobilisation de ressources pour des salaires et d'autres formes de rémunération. Il faudra conserver des archives sur la mobilisation des ressources afin de garantir la transparence et la responsabilité. Le suivi doit garantir que les enfants ne sont pas exploités en faisant un travail physique dépassant leurs capacités (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, pages 61-67 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, notes d'orientation 1-4 pages 68-70 ; et Politique éducative, norme 2, note d'orientation 4, page 113).

- 2. Promouvoir l'accès et la sécurité :** Les autorités chargées de l'éducation, la communauté locale et les parties prenantes humanitaires sont appelées à encourager les membres de la communauté à repérer les enfants et les jeunes vulnérables et à les aider à aller à l'école et à avoir accès régulièrement à d'autres activités d'apprentissage. Par exemple, des groupes de femmes et de jeunes peuvent donner des vêtements appropriés aux enfants des familles les plus pauvres ou de la nourriture à des familles dont le chef de ménage est un enfant. Les membres de la communauté sont invités à travailler avec les autorités chargées de l'éducation pour garantir que les écoles, centres de la petite enfance et autres espaces d'apprentissage soient des endroits sûrs et sécurisés pour les enfants et les jeunes. Ils peuvent organiser la sécurité de l'accès et du transport et appuyer une action en direction des zones isolées et éloignées. Les obstacles physiques devront être supprimés pour permettre l'accès aux apprenants handicapés. Des femmes peuvent travailler comme aides éducatrices ou apporter une protection contre le harcèlement afin d'encourager la fréquentation scolaire des filles et des apprenants handicapés. Quand il n'est pas possible d'avoir des jeunes et des enfants plus jeunes dans les mêmes classes pour des raisons culturelles ou de protection, la communauté peut faire un plaidoyer pour des programmes d'éducation non formelle et concevoir de tels programmes, par exemple l'éducation par les pairs, l'éducation ou la formation technique et professionnelle ou la formation à la création de petites entreprises. Les ressources communautaires devront être utilisées pour élaborer ou adapter une éducation à la réduction des risques de catastrophes et la préparation communautaire aux interventions et pour échanger des informations sur ces sujets (cf. aussi note d'orientation 5, ci-dessous ; Accès et environnement d'apprentissage, normes 2-3, pages 61-72 ; et *Minimum Standards for Economic Recovery After Crisis* du Réseau SEEP, les normes sur le développement des entreprises).
- 3. Construire pour le long terme :** Le personnel de l'éducation et les communautés sont appelés à participer à des formations sur les rôles et responsabilités à long terme. Il peut s'agir de formation sur la mobilisation et la gestion des ressources, l'entretien des établissements, la sensibilisation au handicap et les mesures spéciales pour permettre la participation des enfants et des jeunes.
- 4. Reconnaissance des contributions de la communauté :** Toute la planification, la programmation et tous les comptes-rendus doivent comprendre des informations sur les contributions des communautés. Les contributions communautaires à la construction ou à la reconstruction de l'éducation peuvent être physiques, par exemple les matériaux de construction. Elles peuvent être qualitatives, c'est-à-dire ne pouvant pas être mesurées en chiffre, par exemple les compétences locales. Une importante contribution de la communauté

est un signe d'appropriation et participe à garantir un appui à long terme. Cependant, la continuation de l'appui extérieur ne doit pas être dépendante de ces contributions de la communauté. Ce sont les autorités nationales qui sont légalement responsables de l'éducation.

La participation et la contribution des jeunes à des initiatives d'éducation par les pairs ou de mobilisation et de développement de la communauté doivent être encouragées et reconnues. La participation des jeunes est particulièrement importante dans les phases d'évaluation des besoins et de conception des interventions éducatives.

- 5. Capacité locale :** La conception, l'adaptation et la prestation d'une éducation pour la réduction des risques de catastrophes et l'atténuation des conflits doivent être basées sur les stratégies d'adaptation et les capacités locales positives ainsi que les renforcer.

Si différents groupes de la communauté ont un accès inégal aux ressources et une participation inégale, cela peut influencer sur les interventions éducatives et aggraver l'exclusion et la division. Les personnes ou les groupes qui font des contributions ne devront pas être favorisés dans les plans ou les programmes d'éducation au détriment de ceux qui ne peuvent pas en faire. Ceux qui choisissent de ne pas contribuer ne doivent pas être discriminés (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38 et Politique éducative, norme 1, note d'orientation 6, page 110).

Norme 1 relative à la coordination : Coordination

Il existe des mécanismes de coordination de l'éducation qui appuient les parties prenantes travaillant à garantir l'accès à une éducation de qualité et la continuité de cette éducation.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Les autorités chargées de l'éducation, qui ont la responsabilité de réaliser le droit à l'éducation, prennent un rôle de direction dans les interventions éducatives, y compris en organisant des mécanismes de coordination avec les autres parties prenantes de l'éducation et en participant à ces mécanismes (cf. note d'orientation 1).
- Un comité inter-agences de coordination coordonne l'évaluation préliminaire, la planification, la gestion de l'information, la mobilisation des ressources, le renforcement des capacités et le plaidoyer (cf. note d'orientation 1).
- Une gamme variée de niveaux et de types d'éducation est envisagée dans les activités de coordination (cf. note d'orientation 1).
- Les autorités chargées de l'éducation, les bailleurs de fonds, les agences de l'ONU, les communautés et autres parties prenantes utilisent des structures de financement rapides, transparentes, équitables et coordonnées pour appuyer les activités éducatives (cf. note d'orientation 2).
- Il existe à l'intérieur de l'organisme de coordination et entre les groupes de coordination des mécanismes transparents de partage d'informations sur la planification et la coordination des interventions (cf. notes d'orientation 3-4).
- Des évaluations préliminaires conjointes sont menées pour identifier les capacités et les besoins non satisfaits dans les interventions éducatives (cf. note d'orientation 4).
- Toutes les parties prenantes adhèrent aux principes d'égalité, de transparence, de responsabilité et de responsabilisation pour atteindre des résultats (cf. notes d'orientation 5-6).

Notes d'orientation

1. **Le Comité inter-agences de coordination**, qui coordonne les interventions éducatives, doit être largement représentatif. Les autorités nationales chargées de l'éducation sont appelées à le diriger, mais les autorités et groupes locaux doivent être convenablement représentés. Quand les autorités chargées de l'éducation n'en ont pas la capacité ou manquent de légitimité, la direction peut être transférée, par un accord, à différentes agences. S'il existe un groupe de coordination de l'éducation, il prendra cette responsabilité, ou, si le système de clusters du CPI est activé, on établira un Cluster éducation. Cependant, il faudra qu'il y ait toujours un représentant de l'autorité compétente chargée de l'éducation qui soit impliqué dans les décisions. On peut avoir besoin de groupes de

coordination aux niveaux national et local, selon la nature de la crise. Les rôles et responsabilités des membres devront être fixés sans les Termes de référence du comité (cf. Politique éducative, norme 2, notes d'orientation 3-4, pages 112-113).

Tous les niveaux et tous les types d'éducation doivent être pris en compte dans les activités éducatives: le développement de la petite enfance, l'enseignement primaire, secondaire, l'éducation non formelle, l'enseignement technique, professionnel, supérieur et des adultes.

- 2. Mobilisation des ressources** : Il faut des fonds importants pour réussir à mettre en œuvre rapidement des programmes d'éducation de qualité en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Il faut faire tout ce qui est possible pour garantir des approches de financement qui soient inclusives, transparentes et coordonnées, par exemple en utilisant les processus d'Appels éclairés et des Appels de fonds consolidés de l'ONU. En situations d'urgence aiguë, le fonds central d'intervention d'urgence de l'ONU et d'autres fonds d'intervention d'urgence peuvent fournir un financement de l'éducation. L'accès des partenaires locaux aux ressources devra aussi être facilité.

Les arrangements de financement d'urgence doivent prendre en compte les conditions et les traditions nationales et régionales du marché du travail pour éviter de créer des précédents qui seront impossibles à maintenir. L'allocation des ressources devra être guidée par l'analyse politique, en particulier dans les situations de conflit, pour éviter d'attiser les divisions. Il est essentiel d'avoir une politique coordonnée pour la rémunération des enseignants et autres personnels de l'éducation et pour les autres paiements et frais d'éducation. Les arrangements de financement d'urgence doivent être harmonisés avec les arrangements à long terme (par exemple, les fonds d'affectation spéciale multi-bailleurs ou les modalités de financement du développement, comme un financement commun ou un financement national) pour appuyer des interventions durables. On peut aussi explorer les possibilités de financement du secteur privé, surtout pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (cf. Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, note d'orientation 8, pages 65-66 ; Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 2, note d'orientation 2, pages 98-99 ; Politique éducative, norme 2, note d'orientation 4, page 113 ; *Notes d'orientation de l'INEE sur la rémunération des enseignants et Guide de référence de l'INEE sur le financement extérieur de l'éducation*, disponibles dans la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit et *Minimum Standards for Economic Recovery After Crisis* du Réseau SEEP, la norme 5 sur les services financiers : Coordination et transparence).

3. La gestion de l'information et la gestion des connaissances

comprennent :

- l'évaluation préliminaire des besoins, des capacités et de la couverture ;
- la collecte, le stockage, l'analyse et le partage des informations ;
- le suivi et l'évaluation ;
- les leçons apprises pour guider la pratique dans l'avenir.

Des systèmes efficaces de gestion de l'information et des connaissances prolongent et améliorent les systèmes nationaux, plutôt que de les dupliquer. Il est essentiel d'impliquer des partenaires nationaux et locaux, tels que ceux qui travaillent dans les domaines de la protection de l'enfance, l'appui psychosocial, les abris, l'eau et l'assainissement, la santé et le relèvement précoce. Les systèmes de gestion de l'information et des connaissances doivent être conçus par les autorités nationales et locales et leur appartenir à long terme (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 6, pages 39-40 ; Analyse, norme 2, note d'orientation 6, pages 43-44 ; Analyse, norme 3, note d'orientation 3, page 48 ; Politique éducative, norme 1, note d'orientation 5, page 110 ; et Minimum Standards for Economic Recovery After Crisis du Réseau SEEP, Norme commune 6 : Travail coordonné pour un impact plus important).

4. Pour des évaluations préliminaires conjointes destinées à déterminer les capacités et les besoins non satisfaits dans les interventions éducatives, on utilisera et on adaptera la Boîte à outils d'évaluation initiale conjointe des besoins d'éducation du Cluster mondial éducation ou d'autres outils d'évaluation préliminaire des besoins convenus à l'avance. On inclura dans les activités de préparation et de planification d'urgence une formation sur l'utilisation de ces outils. Si des parties prenantes individuelles font des évaluations préliminaires de l'éducation, elles seront invitées à partager les résultats et les données avec les autorités chargées de l'éducation et l'ensemble du groupe de coordination pour appuyer les interventions coordonnées. Dans certains pays, une évaluation préliminaire rapide multisectorielle, qui comprend des questions d'éducation, est faite dans les 48 heures qui suivent le début d'une situation d'urgence. Si c'est le cas, il faudra une coordination avec d'autres secteurs, comme la santé, l'eau et l'assainissement et les abris. (cf. aussi Analyse, norme 1, notes d'orientation 1-8, pages 35-40).

5. Responsabilité : Bien que chaque partie prenante ait son propre mandat, toutes sont appelées à accepter la responsabilité dans la coordination et le partage des informations. Cela signifie qu'il faut être transparent à propos de la collecte des données et de leur utilisation pour guider la planification du travail. Quand il y a de gros besoins non satisfaits dans les interventions éducatives, le Cluster éducation du

CPI ou un autre mécanisme de coordination aura la responsabilité de s'assurer que les parties prenantes concernées s'y attaquent pour répondre aux besoins prioritaires. La coordination du suivi et de l'évaluation peut faciliter la responsabilité envers les personnes affectées en partageant ouvertement les informations sur les résultats du travail d'éducation. Elle aide aussi à l'application des Normes minimales de l'INEE et des principes humanitaires qui les sous-tendent en montrant clairement où un travail supplémentaire est nécessaire. Les institutions nationales des droits de l'homme devront faciliter et surveiller les obligations de leurs autorités nationales de respecter le droit à l'éducation de la population affectée (cf. aussi Politique éducative, norme 2, note d'orientation 5, page 113).

6. **Une approche axée sur les besoins** signifie que toutes les parties prenantes travaillent afin de garantir que les interventions éducatives sont bien coordonnées et produisent les résultats recherchés. Un suivi et une évaluation continus de la coordination des interventions éducatives permettent de repérer rapidement où des problèmes de coordination existent et d'y remédier. (cf. Aussi Analyse, normes 3 et 4, pages 45-50).

Norme 1 relative à l'analyse : Évaluation préliminaire

Des évaluations préliminaires de la situation d'urgence sont conduites au moment opportun et de manière holistique, transparente et participative.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- On entreprend aussitôt que possible une première évaluation préliminaire rapide de l'éducation, en tenant compte de la sécurité et de la sûreté (cf. note d'orientation 1).
- L'évaluation préliminaire collecte des données désagrégées qui montrent comment l'éducation est perçue localement du point de vue de son objectif et de sa pertinence, quels sont les obstacles à l'éducation et les besoins et activités prioritaires pour l'éducation (cf. note d'orientation 2).
- On détermine quelles sont les capacités, ressources et stratégies locales pour l'apprentissage et l'éducation, avant et pendant la situation d'urgence (cf. notes d'orientation 2-5).
- On fait une analyse du contexte pour que les interventions éducatives soient appropriées, pertinentes et sensibles au potentiel de risques et de conflit (cf. note d'orientation 3).
- Des représentants de la population affectée participent à la conception et à la mise en œuvre de la collecte des données (cf. notes d'orientation 2, 3, 5 et 7-8).
- On entreprend une évaluation préliminaire exhaustive des besoins et des ressources d'éducation pour les différents niveaux et les différents types d'éducation, avec la participation des parties prenantes clés (cf. notes d'orientation 2-7).
- Un comité de coordination inter-agences coordonne les évaluations préliminaires avec les autres secteurs et les parties prenantes concernées pour éviter une duplication des efforts (cf. notes d'orientation 6 et 8).

Notes d'orientation

1. **Le calendrier des évaluations initiales** doit tenir compte de la sécurité de l'équipe d'évaluation et de celle de la population locale. L'évaluation préliminaire doit être faite aussitôt que possible après le début de la situation d'urgence et doit évaluer, dans la mesure du possible, tous les types d'éducation dans tous les lieux affectés. À la suite de la première évaluation préliminaire, les données devront être mises à jour régulièrement grâce au suivi et à l'évaluation. Il s'agira d'une étude des réalisations du programme, des contraintes et des besoins non satisfaits. Quand on ne peut pas faire immédiatement d'évaluation préliminaire, des évaluations partielles peuvent permettre d'obtenir des informations sur lesquelles baser une action immédiate.

- 2. Les évaluations préliminaires** doivent collecter des données désagrégées par sexe et par âge pour fournir des informations pour les interventions éducatives et évaluer le risque qui continue à exister du fait du conflit ou de la catastrophe. Les informations « désagrégées » sont décomposées en éléments de base et, dans ce cas, analysées par sexe et par groupes d'âge. Les données définissent les capacités, les ressources, les vulnérabilités, les manques et les difficultés en matière d'éducation pour faire respecter le droit à l'éducation de tous les groupes affectés. Il faudra coordonner les évaluations préliminaires et les visites sur le terrain de ceux qui interviennent, en éducation ou dans les autres secteurs, pour éviter que les ressources ne soient utilisées de manière inefficace et que certaines populations affectées ou certains problèmes ne soient surévalués (cf. Participation communautaire, norme 2, pages 28-30 et Coordination, norme 1, pages 31-34).

Les évaluations doivent faire le meilleur usage possible des sources d'informations existantes. La collecte de données primaires doit être limitée à ce qui est nécessaire pour découvrir ce qui n'est pas encore connu et pour informer les décisions cruciales des parties prenantes de l'éducation. Quand on est limité par les possibilités d'accès, il faudra envisager des stratégies alternatives pour collecter les informations. On pourra, par exemple, contacter les autorités locales et les réseaux communautaires et collecter des données secondaires d'autres secteurs ou de bases de données d'avant la crise. Les données d'avant la crise donneront aussi une mesure avec laquelle on pourra comparer la situation de crise.

Les outils de collecte de données seront standardisés à l'intérieur du pays pour faciliter la coordination des projets pour limiter ce qui est demandé aux personnes fournissant les informations. Quand c'est possible, des outils d'évaluation préliminaire devront être préparés et acceptés par toutes les parties prenantes avant la situation d'urgence, dans le cadre de la planification de la préparation. Les outils doivent prévoir un emplacement pour des informations supplémentaires que les personnes locales interrogées pourraient trouver importantes.

Les équipes d'évaluation préliminaire doivent comprendre des membres de la communauté affectée. Elles devront être équilibrée du point de vue du genre afin de mieux appréhender les expériences, besoins, soucis et inquiétudes des apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation, parents et tuteurs des deux sexes. On consultera les autorités concernées.

Des considérations éthiques, comme les principes de base du respect et de la non discrimination, doivent être à la base de l'évaluation préliminaire. La collecte d'informations peut représenter des risques pour les gens parce que les informations sont délicates ou simplement du fait de leur participation au processus (cf. aussi la note d'orientation 5, ci-dessous).

Les personnes faisant la collecte ont la responsabilité de protéger les participants et doivent les informer des points suivants :

- l'objectif de la collecte des données ;
- qu'ils ont le droit de ne *pas* participer au processus de collecte de données ou de s'en retirer à n'importe quel moment sans conséquences négatives ;
- qu'ils ont droit à la confidentialité et à l'anonymat.

(cf. aussi Analyse, norme 4, note d'orientation 2, pages 49-50).

3. L'analyse du contexte, comme l'analyse des risques de catastrophes ou de conflit, permet d'avoir des interventions éducatives qui soient appropriées, pertinentes et sensibles au potentiel de conflit et de catastrophe.

L'analyse des risques prend en compte tous les aspects du contexte qui affectent la santé, la sécurité et la sûreté des apprenants. Cela peut permettre à l'éducation d'être une mesure protectrice et non un facteur de risque. L'analyse des risques évalue les risques pour l'éducation, comme par exemple :

- l'insécurité, la mauvaise gouvernance, la corruption ;
- les questions de santé publique, comme la prévalence des maladies infectieuses ;
- les autres facteurs sociaux, économiques, physiques et environnementaux, comme les dangers industriels tels que les émissions de gaz toxiques et les déversements de produits chimiques ;
- les risques spécifiques au sexe, à l'âge, au handicap, à l'origine ethnique et aux autres facteurs pertinents pour le contexte.

L'analyse du conflit évalue la présence ou le risque de conflit violent pour faire en sorte que les interventions éducatives n'exacerbent pas les inégalités sous-jacentes ni le conflit. Cela est nécessaire aussi bien dans les situations de conflit que dans les situations de catastrophe. L'analyse de conflit pose des questions sur :

- les acteurs qui sont directement ou indirectement impliqués dans le conflit, sont affectés par le conflit ou courent le risque d'être affectés ;
- les causes du conflit réel ou potentiel et les facteurs qui contribuent aux griefs ;
- les interactions entre les acteurs, dont les parties prenantes de l'éducation, et les causes du conflit.

Des analyses de conflit de régions ou pays particuliers sont souvent disponibles auprès d'organismes de recherche. Elles devront peut-être être revues du point de vue de l'éducation. Si les analyses existantes ne s'appliquent pas à la situation, on pourra faire une analyse du conflit grâce à un atelier dans la zone affectée ou à une étude au bureau. Les parties prenantes de l'éducation doivent faire un plaidoyer pour que les agences concernées fassent des analyses de conflit exhaustives, comprenant des

informations spécifiques à l'éducation et qu'elles partagent les résultats de ces analyses avec toutes les parties intéressées.

Un rapport d'analyse des risques propose des stratégies pour la gestion des risques de catastrophes naturelles ou causées par l'homme, dont les conflits. Ces stratégies peuvent comprendre la prévention, l'atténuation, la préparation, les interventions de réponse, la reconstruction et la réhabilitation. Par exemple, les écoles et espaces d'apprentissage devront peut-être avoir des plans d'urgence et de sécurité pour éviter et atténuer les urgences et pour y répondre. Ils peuvent aussi préparer une carte des risques qui indiquent les menaces potentielles et mettent en lumière les facteurs qui affectent la vulnérabilité et la résilience des apprenants.

L'analyse des risques est complétée par une évaluation préliminaire de la résilience de la communauté et des stratégies locales d'adaptation aux catastrophes, avec les ressources et les capacités. Les connaissances, les compétences et les capacités d'atténuation des catastrophes, la préparation aux catastrophes et le relèvement, sont évaluées et renforcées avant l'urgence ainsi qu'après, si possible, grâce à des activités de préparation et d'atténuation (cf. aussi Participation communautaire, norme 1, notes d'orientation 1-4 pages 22-25 ; Participation communautaire, norme 2, note d'orientation 5, page 30 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, note d'orientation 11, pages 66-67 ; Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 6, page 86 ; Politique éducative, norme 1, notes d'orientation 2 et 4, pages 108-110 ; Politique éducative, norme 2, notes d'orientation 3 et 5, pages 112-113).

- 4. Validité des données et méthodes d'analyse des données :** Les analyses de données doivent préciser :
- les indicateurs ;
 - les sources des données ;
 - les méthodes de collecte ;
 - qui a fait la collecte des données ;
 - les procédures d'analyse des données.

Quand ceux qui font la collecte des données courent des risques, on mettra en référence les types d'organisations impliquées dans la collecte des données et non les noms des personnes qui ont fait cette collecte. On notera aussi les limites de la collecte ou de l'analyse des données qui pourraient affecter la validité des constatations ou leur intérêt pour d'autres situations. Par exemple, les données peuvent ne pas être fiables parce que des personnes interrogées gonflent les chiffres de la scolarisation ou de la fréquentation scolaire pour obtenir plus de ressources ou éviter des reproches. On notera aussi si certains groupes ou certains problèmes ne sont pas abordés par les programmes et les systèmes de suivi.

Pour réduire le biais, il faudra se procurer les données auprès de plusieurs sources et les comparer. Cette technique renforce la validité des données. Les groupes les plus affectés, y compris les enfants et les jeunes, garçons et filles, doivent être consultés avant de tirer les conclusions. Les opinions et les connaissances locales doivent être au centre de l'analyse pour éviter que les interventions humanitaires ne soient basées sur les opinions et les priorités de gens de l'extérieur (cf. aussi Politique éducative, norme 1, note d'orientation 4, pages 109-110).

5. La participation aux évaluations préliminaires doit inclure les autorités chargées de l'éducation et des représentants de la population affectée, y compris les groupes vulnérables. La participation de ces groupes à la collecte, à l'analyse, à la gestion et à la diffusion des données et des informations peut être limitée par les circonstances difficiles durant la première évaluation préliminaire. Cette participation devra augmenter quand la situation se stabilisera. Les évaluations préliminaires doivent faciliter la communication dans toutes les langues de la communauté, y compris le langage des signes et le braille, si nécessaire (cf. aussi Politique éducative, norme 1, note d'orientation 4, pages 109-110).

6. La collaboration à l'intérieur du secteur de l'éducation et avec les autres secteurs est cruciale pour que les évaluations préliminaires soient autant que possible de bonne qualité, exhaustives et utiles. Les parties prenantes de l'éducation sont appelées à harmoniser les évaluations préliminaires des besoins en faisant des évaluations conjointes ou en coordonnant les évaluations préliminaires pour éviter que les différentes agences ne fassent plusieurs fois les mêmes évaluations. Les évaluations préliminaires coordonnées montrent mieux l'impact des situations d'urgence et permettent aux interventions d'être cohérentes. Elles améliorent la prise de responsabilité des parties prenantes humanitaires en encourageant le partage de l'information (cf. aussi Coordination, norme 1, note d'orientation 4, page 33).

Le secteur de l'éducation doit travailler avec les autres secteurs pour fournir des informations sur les menaces, les risques et la disponibilité des services pour les interventions éducatives. Il peut s'agir de travailler avec :

- le secteur de la santé pour obtenir des données épidémiologiques et des informations sur les menaces d'épidémies et pour se renseigner sur les services de santé de base qui existent, comme les services pour la santé sexuelle et reproductive et la prévention, le traitement, les soins et l'appui liés au VIH ;
- le secteur de la protection pour se renseigner sur les risques liés à la violence liée au genre et sur la violence sexuelle, les orphelins et autres populations vulnérables dans la communauté, les obstacles à l'éducation et les services d'appui social et psychosocial qui existent ;

- le secteur de la nutrition pour se renseigner sur les services de nutrition aux niveaux des écoles, de la communauté ou autres ;
- les secteurs des abris et de la gestion des camps pour travailler en coordination au choix de lieux sûrs et appropriés, à la construction/reconstruction d'établissements d'apprentissage et de récréation et à l'accès à ces établissements, et à la fourniture des denrées non alimentaires nécessaires aux établissements scolaires ;
- le secteur eau et assainissement pour qu'un approvisionnement en eau fiable et un assainissement convenable soient disponibles sur les lieux d'apprentissage ;
- le secteur logistique pour organiser l'achat et la livraison des livres et autres fournitures.

(cf. aussi Coordination, norme 1, notes d'orientation 1, 3 et 4, pages 31-33 ; Politique éducative, norme 2, note d'orientation 2, page 112).

7. Besoins éducatifs et psychosociaux : Lors des évaluations préliminaires générales des besoins, on collectera des données désagrégées par âge et par sexe sur les besoins et les ressources au niveau éducatif et psychosocial. Des membres de l'équipe d'évaluation préliminaire ayant une connaissance des lieux pourront être une aide dans ces aspects des évaluations préliminaires. Les agences doivent y consacrer des ressources, du personnel et une capacité organisationnelle.

8. Les résultats de la première évaluation préliminaire seront mis à disposition le plus vite possible pour que l'on puisse planifier les activités éducatives. Il faudra aussi partager les données d'avant la crise et les évaluations préliminaires après la crise qui montrent les besoins en ressources et en éducation et/ou le respect ou non respect des droits à l'éducation par les autorités chargées de l'éducation, les ONG, les agences humanitaires et la communauté locale.

Les autorités chargées de l'éducation au niveau local ou national sont invitées à coordonner le partage des résultats des évaluations préliminaires. Si ces autorités n'en ont pas la capacité, un acteur international majeur, comme l'organisme de coordination du secteur de l'éducation ou le Cluster éducation, peut gérer ce processus. La présentation des données dans les résultats d'évaluation préliminaire doit si possible être standardisée pour que les informations soient faciles à utiliser (cf. aussi Coordination, norme 1, pages 31-34).

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

Des stratégies d'interventions d'éducation inclusive sont élaborées. Elles comprennent une description claire du contexte, des obstacles au droit à l'éducation et des stratégies pour surmonter ces obstacles.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Les stratégies d'intervention reflètent précisément les résultats de l'évaluation préliminaire (cf. notes d'orientation 1 et 2).
- Les interventions éducatives répondent progressivement aux besoins qu'ont les populations affectées d'une éducation inclusive et de qualité (cf. notes d'orientation 1, 5 et 8).
- Les stratégies d'intervention sont conçues et mises en œuvre de manière à ne pas nuire à la communauté ni aux prestataires et n'empirent pas l'impact de la situation d'urgence (cf. notes d'orientation 3 et 7).
- Les informations collectées lors de la première évaluation préliminaire et de l'analyse du contexte sont régulièrement mises à jour avec de nouvelles données pour guider les interventions éducatives en cours (cf. note d'orientation 4).
- Les stratégies d'intervention comprennent un renforcement des capacités pour aider les autorités chargées de l'éducation et les membres de la communauté à mener des évaluations préliminaires et à mettre en route les activités d'intervention (cf. note d'orientation 2).
- Les interventions éducatives complètent les programmes nationaux d'éducation nationale et sont harmonisés avec ceux-ci (cf. notes d'orientation 6 et 8).
- On collecte systématiquement des données de référence au démarrage d'un programme (cf. note d'orientation 9).

Notes d'orientation

1. **Stratégies d'intervention** : Les parties prenantes de l'éducation sont appelées à investir dans une analyse et une interprétation approfondies des données de l'évaluation préliminaire afin que leurs stratégies d'intervention soient basées sur les constatations clés et les principales priorités révélées par cette évaluation préliminaire. On évite ainsi d'avoir des résultats d'évaluation préliminaire qui confirment des idées préconçues pour les programmes d'intervention.

Les stratégies d'intervention doivent montrer le rôle crucial des autorités chargées de l'éducation et la collaboration avec les autres parties prenantes. Par exemple, les dépenses éducatives pour des postes tels que la rémunération des enseignants et l'équipement doivent être harmonisées d'une organisation à l'autre, en prenant en compte la pérennité à long terme du niveau des dépenses.

Les stratégies d'intervention doivent être basées sur les plans d'urgence correspondants, quand il en existe, et doivent être élaborées avec une participation active de la communauté. Elles doivent indiquer les différents niveaux et types d'éducation, la reconnaissance des risques et des dangers, et préciser si d'autres agences appuient des activités éducatives. Les budgets doivent prévoir les activités éducatives essentielles, y compris la collecte de données de référence et l'évaluation (cf. aussi Participation communautaire, norme 1, note d'orientation 1, pages 22-23).

On fera une analyse des obstacles, comme les obstacles liés au genre, à l'accès à tous les niveaux et à tous les types d'éducation et on prévoira aussi des activités pour remédier à ces obstacles. Il faut autant de flexibilité que possible pour fournir une éducation inclusive et pour répondre à la demande croissante d'éducation.

2. Renforcement des capacités de collecte et d'analyse des données :

Les stratégies d'intervention doivent comprendre le renforcement des capacités, y compris du personnel des autorités chargées de l'éducation et des membres de la communauté. Les jeunes de la communauté, en particulier, peuvent être impliqués dans la collecte et l'analyse des données, le suivi et l'évaluation. Il est important d'avoir un équilibre entre les genres dans le personnel pour permettre à la collecte et à l'analyse des données d'évaluation préliminaire d'être exhaustives et efficaces (cf. aussi Analyse, norme 3, note d'orientation 3, page 48 et Analyse, norme 4, note d'orientation 3, page 50).

3. « Ne pas nuire » : Les interventions éducatives en situations d'urgence impliquent un transfert de ressources telles que des formations, des emplois, des fournitures et de la nourriture, dans des environnements souvent pauvres en ressources. Ces ressources représentent souvent un pouvoir et une richesse. Elles peuvent devenir un élément du conflit ou exacerber la marginalisation ou la discrimination à l'intérieur des communautés. Dans une situation de conflit, certaines personnes peuvent tenter de contrôler et d'utiliser ces ressources pour aider leur « camp », affaiblir l'autre « camp » ou pour des gains personnels. Dans ces cas-là, les interventions éducatives peuvent nuire. On devra faire des efforts pour éviter cela, en partant d'une bonne compréhension de l'analyse des risques et du conflit (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38).

Le transfert des ressources et le fait de mener des interventions éducatives en situations d'urgence peuvent aussi renforcer les capacités locales de paix. Des activités peuvent réduire les divisions et les sources de tension qui mènent à un conflit destructeur en renforçant ou en créant des liens qui rapprochent les communautés. Par exemple, des programmes de formation des enseignants peuvent permettre aux enseignants de voir

leurs intérêts communs, par delà leurs divisions ethniques. L'inclusion de groupes jadis marginalisés peut promouvoir des relations communautaires plus équitables.

- 4. Mise à jour des stratégies d'intervention :** Les parties prenantes de l'éducation doivent régulièrement revoir et mettre à jour leurs stratégies d'intervention tout au long des situations d'urgence jusqu'au relèvement et au développement. Elles doivent montrer ce qui a été réalisé jusqu'à maintenant, les changements dans la situation d'urgence et dans la situation sécuritaire et les changements de stratégies correspondants. Il doit y avoir des estimations actuelles des besoins non satisfaits et des droits non respectés et des changements de stratégie permettant de répondre à ces besoins. Les interventions doivent promouvoir des améliorations progressives de la qualité, de l'inclusion, de la couverture, de la pérennité et de l'appropriation par les parties prenantes.
- 5. Réponse des bailleurs de fonds :** Les bailleurs de fonds sont appelés à revoir régulièrement la qualité comme la couverture des interventions éducatives en situations d'urgence pour s'assurer qu'on atteint un niveau minimal de qualité de l'éducation et d'accès à celle-ci. Il faut faire particulièrement attention à ce que les apprenants issus de groupes vulnérables soient scolarisés et restent à l'école, en visant à une égalité d'accès à toute une gamme de possibilités éducatives dans les lieux affectés par la situation d'urgence. « L'égalité d'accès » représente l'égalité des chances pour les enfants et les jeunes, filles et garçons, les apprenants adultes hommes et femmes, surtout pour ceux qui sont marginalisés du fait de leur origine ethnique, de leur langue ou de leur handicap. Le financement des interventions éducatives devrait être aussi prioritaire que les interventions d'eau, d'alimentation, d'abris et de santé afin d'assurer une éducation aux populations affectées. Les communautés qui reçoivent des populations réfugiées ou déplacées à l'intérieur de leur pays font aussi partie des populations affectées. Il est crucial d'avoir un financement adéquat pour faire respecter le droit de tous à l'éducation. Les programmes ne doivent pas être limités par des cycles de financement à court terme et doivent continuer loin dans la période de relèvement (cf. aussi note d'orientation 7, ci-dessous et Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, notes d'orientation 1-2, pages 61-62, et *Guide de référence de l'INEE sur le financement extérieur de l'éducation*, disponible dans la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit).
- 6. Renforcement des programmes nationaux :** Les interventions éducatives en situations d'urgence doivent renforcer et être harmonisées avec les programmes nationaux d'éducation, y compris les programmes de développement de la petite enfance, d'enseignement professionnel et ceux axés sur les moyens d'existence. Il s'agit en particulier de la

planification, de l'administration et de la gestion nationale et locale de l'éducation ainsi que des infrastructures physiques et de la formation et de l'appui aux enseignants durant leur service. Les interventions éducatives en situations d'urgence doivent collaborer avec les autorités chargées de l'éducation pour développer un meilleur système pour l'avenir, en renforçant un système d'éducation inclusive pour tous les enfants, y compris les enfants handicapés ou issus de groupes minoritaires (cf. aussi Politique éducative, norme 1, pages 107-111 et Politique éducative, norme 2, note d'orientation 4, page 113).

- 7. Préparation à la réponse aux situations d'urgence et réduction des risques de catastrophes :** Les agences de développement et les bailleurs de fonds sont appelés à promouvoir et appuyer des activités de réduction des risques de catastrophes et de préparation à la réponse aux situations d'urgence en tant que mesures de prévention ainsi que pendant le relèvement, après une crise. Un investissement dans la réduction des risques de catastrophes et dans la préparation peut être économique et efficace car il peut aider les autorités chargées de l'éducation et les partenaires à mieux planifier, coordonner et intervenir. Cela peut aussi permettre de diminuer les investissements nécessaires pendant les situations d'urgence.
- 8. Surmonter les contraintes des mandats organisationnels :** Les organisations humanitaires qui ont des mandats limités, par exemple pour les enfants, l'éducation primaire ou les réfugiés, doivent s'assurer que leurs interventions éducatives complètent celles des autorités chargées de l'éducation et des autres parties prenantes de l'éducation. Les stratégies générales d'éducation doivent couvrir :
- le développement de la petite enfance ;
 - l'éducation primaire inclusive ;
 - les besoins des jeunes, comme l'enseignement secondaire, supérieur et professionnel ;
 - l'éducation des adultes ;
 - la formation préalable et continue des enseignants.

Les stratégies pour les apprenants adultes doivent comprendre des programmes d'éducation non formelle : alphabétisation, calcul, renforcement des capacités de la vie courante, conscientisation aux questions de sûreté et de sécurité, comme une sensibilisation aux dangers des mines terrestres. Le développement de l'éducation dans les zones recevant des rapatriés doit prévoir un soutien à long terme, par exemple le rapatriement et la réintégration initiale des réfugiés de manières qui soient conformes à la législation internationale sur les réfugiés (cf. aussi Coordination, norme 1, pages 31-34 et Enseignement et apprentissage, normes 1-2, pages 77-86).

9. Collecte de données de référence : Les « données de référence » sont les informations collectées auprès des populations cibles avant le début de nouvelles activités éducatives. Elles permettent au personnel du programme de comprendre la situation de l'éducation et sont utilisées comme base pour une comparaison avec les informations collectées plus tard, durant le suivi et l'évaluation. Il faut collecter les données de référence de façon systématique. Il y a par exemple les données sur la population, désagrégées par sexe et par âge, les taux de fréquentation scolaire et le ratio élèves/enseignant. Les données peuvent être spécifiques à une intervention. Par exemple, si un programme a pour objectif d'améliorer la fréquentation scolaire des filles, on aura besoin comme données de référence des taux de fréquentation scolaire des filles avant le début du programme.

Norme 3 relative à l'analyse : Suivi

Un suivi régulier est fait sur les activités des interventions éducatives et l'évolution des besoins d'apprentissage des populations affectées.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Il y a des systèmes efficaces pour un suivi régulier des activités des interventions éducatives en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement (cf. note d'orientation 1).
- On fait un suivi des activités d'interventions d'urgence pour garantir la sécurité et la sûreté de tous les apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation (cf. note d'orientation 1).
- Les personnes vulnérables sont régulièrement consultées, formées aux méthodologies de collecte de données et impliquées dans les activités de suivi (cf. note d'orientation 2).
- On collecte régulièrement et systématiquement des données désagrégées sur l'éducation qui donnent des informations pour les interventions éducatives (cf. notes d'orientation 3-4).
- Les données sur l'éducation sont analysées et partagées à intervalles réguliers avec toutes les personnes concernées, surtout les communautés affectées et les groupes vulnérables (cf. notes d'orientation 3-4).

Notes d'orientation

1. **Le suivi** mesure si les programmes répondent aux besoins éducatifs en évolution de la population, et comment ils répondent au contexte changeant. Il
 - garantit que les interventions sont pertinentes et réactives ;
 - trouve des possibilités d'amélioration ;
 - contribue à l'atténuation des conflits et à la réduction des risques de catastrophes ;
 - promeut la prise de responsabilité.

Les impacts prévus et imprévus des programmes d'éducation doivent être suivis pour s'assurer qu'ils n'augmentent pas involontairement la marginalisation, la discrimination, le conflit ou les dangers naturels. Des visites de suivi non annoncées peuvent améliorer la validité des données de suivi.

La conception du suivi déterminera quelle devra être la fréquence de la collecte des différents types de données, selon les besoins, et quelles ressources seront nécessaires pour la collecte et le traitement des données. On peut collecter de nombreux types d'informations dans les écoles et autres programmes d'éducation en utilisant des échantillons, et cela donne des indications rapides des besoins et des problèmes. Ces informations peuvent être :

- des données désagrégées par sexe et par âge sur la scolarisation et l'abandon scolaire ;
- savoir si les élèves mangent avant de venir à l'école ;
- la disponibilité des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage.

On peut faire un suivi des enfants et jeunes non scolarisés et des raisons qui font qu'ils ne sont pas scolarisés ou qu'ils ne fréquentent pas l'école, grâce à des visites auprès d'un petit échantillon aléatoire de ménages. Durant le suivi, il est important d'écouter directement les voix des femmes et des groupes vulnérables. Si les données sur l'origine ethnique ou d'autres regroupements sociaux sont trop délicates ou trop difficiles à collecter de manière exhaustive, des enquêtes sur des échantillons et un feedback qualitatif, comme des conversations informelles, peuvent indiquer quels sont les problèmes spécifiques liés à des groupes particuliers.

Il est nécessaire d'avoir des systèmes de suivi et de compte rendu pour les violations de la sécurité et du bien-être des apprenants, enseignants et autres personnels d'éducation ainsi que pour l'état des infrastructures éducatives. Cela est particulièrement important quand il y a des risques d'attaques armées, d'enlèvements, de recrutement d'enfants dans les forces armées, de violence liée au genre ou de catastrophes naturelles. Pour cet aspect du suivi, les parties prenantes de l'éducation devront peut-être se mettre en rapport avec les autorités locales et nationales, les agences des Nations Unies ou les agences non gouvernementales pour la sécurité, la justice, la protection et les droits de l'homme. Il est important de tenir compte du fait que les informations rapportées peuvent être délicates.

Les activités des interventions éducatives en cours doivent être modifiées si nécessaire, selon les résultats du suivi.

- 2. Les personnes impliquées dans le suivi** doivent pouvoir collecter des informations auprès de tous les groupes qui composent la population affectée en faisant attention à ce qui est acceptable culturellement. Il est important que l'équipe soit équilibrée en terme de genre, qu'elle connaisse la ou les langue(s) locale(s) et soit formée à la collecte de données. Selon les pratiques locales, il est possible que les femmes ou les groupes minoritaires doivent être consultés séparément par des personnes de confiance. Il faudra impliquer le plus tôt possible des représentants de la communauté affectée, y compris les jeunes, dans le suivi de l'efficacité des programmes d'éducation qui ont un effet direct sur leur vie. Cela est particulièrement important pour les programmes d'éducation non formelle pour des groupes particuliers, comme les adolescentes ou les apprenants handicapés (cf. aussi Analyse, norme 2, note d'orientation 2, page 42 et Analyse, norme 4, note d'orientation 3, page 50).

- 3. Un système d'information et de gestion de l'éducation**, géré normalement par les autorités nationales, compile et analyse les données sur l'éducation. S'il existe un système d'information et de gestion de l'éducation pour ce contexte, il a peut-être été perturbé par la situation d'urgence ou devra peut-être être amélioré. Pour élaborer ou réhabiliter un système national d'information et de gestion de l'éducation ou son équivalent, il faudra peut-être effectuer un renforcement des capacités aux niveaux national, régional et local. Le renforcement des capacités aide les personnes concernées à collecter, gérer, interpréter, utiliser et partager les informations disponibles. Il devra commencer le plus tôt possible dans le but d'avoir un système qui fonctionne, dans l'idéal, à l'intérieur d'un organisme gouvernemental, pour le début de la phase de relèvement (cf. aussi Coordination, note d'orientation 3, page 33 ; Politique éducative, norme 1, note d'orientation 5, page 110 et Politique éducative, norme 2, note d'orientation 4, page 113).

Il est essentiel d'avoir des logiciels et des équipements compatibles pour le système d'information et de gestion de l'éducation. Les bureaux nationaux et locaux de l'éducation et d'autres sous-secteurs de l'éducation, comme les instituts nationaux de formation, doivent avoir des équipements compatibles pour faciliter l'échange d'informations. Des téléphones portables équipés de logiciels spéciaux peuvent aider à la collecte des données, mais le manque de technologie ne doit pas empêcher la collecte de données dans des zones où il y a peu de ressources.

- 4. Le suivi des apprenants** doit être fait autant que possible durant leur apprentissage et une fois qu'ils ont terminé ou quitté un cours. Un suivi utilisant des évaluations quantitatives et qualitatives peut couvrir, par exemple :
- le développement de la motricité globale et fine, le développement cognitif et socio-émotionnel chez les très jeunes enfants ;
 - le maintien chez les apprenants de leurs capacités en lecture/écriture et en calcul ;
 - la connaissance et l'application de compétences importantes de la vie courante ;
 - l'accès à des matériels de lecture après l'alphabétisation.

Pour l'enseignement professionnel, le suivi doit déterminer quelles sont les possibilités d'emploi pour les apprenants. Le suivi des apprenants après le programme donne un feedback important pour la conception de programmes (cf. aussi Enseignement et apprentissage, normes 4, pages 89-90 et *Minimum Standards for Economic Recovery after Crisis* du réseau SEEP, les normes de création d'emploi et de développement d'entreprises).

Norme 4 relative à l'analyse : Évaluation

Des évaluations systématiques et impartiales améliorent les activités des interventions éducatives et renforcent la prise de responsabilité.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Des évaluations régulières des activités des interventions éducatives produisent des données crédibles et transparentes et orientent les activités éducatives dans l'avenir (cf. notes d'orientation 1-2).
- Toutes les parties prenantes, y compris les représentants de la communauté affectée et des autorités chargées de l'éducation, sont impliquées dans les activités d'évaluation (cf. note d'orientation 3).
- Les leçons et les bonnes pratiques sont largement partagées et orientent le plaidoyer, les programmes et les politiques (cf. note d'orientation 4).

Notes d'orientation

- 1. Distinction entre le suivi et l'évaluation :** Le suivi et l'évaluation sont cruciaux pour réaliser les buts et objectifs des programmes d'éducation. Le suivi est un processus continu qui mesure régulièrement la progression vers les buts et objectifs des programmes. Il permet au personnel des programmes d'éducation de faire des changements pendant le cycle du programme ou du projet pour rester sur la voie de la réalisation de leurs buts et objectifs.

L'évaluation est moins fréquente. Elle est généralement faite au milieu ou à la fin du cycle d'un programme ou d'un projet et est menée par des acteurs externes ou indépendants. Elle mesure les effets et évalue si les résultats prévus ont été réalisés. Les évaluations peuvent aussi déterminer si les activités correspondaient aux priorités, politiques et instruments légaux déclarés et si les programmes ont été mis en œuvre de manière efficace.

- 2. L'évaluation des activités des interventions éducatives** doit utiliser des approches et des méthodes qui produisent rapidement des indices crédibles sur les effets et les impacts qui peuvent orienter les actions dans l'avenir. « L'impact » est le changement mesurable que le programme a causé dans la vie des personnes. Les données qualitatives et quantitatives, désagrégées par sexe et par âge, sont toutes deux importantes. Les données quantitatives concernent les choses qui peuvent être comptées. Elles mesurent les effets tels que la scolarisation, la fréquentation scolaire, la présence à l'école, l'abandon scolaire et les résultats. Les données qualitatives concernent les choses qui ne peuvent pas être mesurées par des nombres. Elles aident à comprendre des processus et expliquent des résultats. Comme exemples de données qualitatives, on peut citer les informations sur ce qui se passe dans les écoles et autres espaces

d'apprentissage et toutes les raisons expliquant les taux de scolarisation, de fréquentation scolaire et d'abandon scolaire (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38 et Coordination, norme 1, note d'orientation 3, page 33).

- 3. Renforcement des capacités par l'évaluation :** Le budget de l'évaluation doit prévoir des ateliers de renforcement des capacités pour les parties prenantes concernées, comme les autorités chargées de l'éducation, les représentants de la communauté et les apprenants. Ces ateliers peuvent introduire et expliquer l'évaluation, élaborer des plans d'évaluation de manière participative et transparente et permettre aux parties prenantes d'étudier et d'interpréter ensemble les résultats. Les apprenants, enseignants et autres membres du personnel doivent être impliqués dans le processus d'évaluation pour améliorer la précision de la collecte des données et aider à faire des recommandations qui puissent réalistement être appliquées. Par exemple, les enseignants et autres personnels de l'éducation peuvent aider à mieux se rendre compte des difficultés pratiques résultant de recommandations proposées (cf. aussi Analyse, norme 2, note d'orientation 2, page 42 ; Analyse, norme 3, note d'orientation 2, page 47, et Politique éducative, norme 2, note d'orientation 4, page 113).
- 4. Partager les résultats d'évaluation et les leçons apprises :** Les principaux résultats présentés dans les rapports d'évaluation, en particulier les recommandations et les leçons apprises, devront être partagés sous une forme compréhensible par tous, y compris les membres de la communauté. Ils devront orienter le travail à l'avenir. Les données délicates devront être manipulées avec soin, pour éviter de contribuer à la situation d'urgence ou au conflit et/ou pour éviter de mettre en danger les personnes interrogées qui ont donné des informations anonymes ou délicates (cf. aussi Coordination, norme 1, notes d'orientation 3 et 5, pages 33-34 et Politique éducative, norme 2, note d'orientation 4, page 113).



Pour trouver des outils qui aideront à la mise en œuvre de ces normes, consultez la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit

INEE Toolkit

- ↳ Normes minimales de l'INEE
- ↳ Outils de mise en œuvre
- ↳ Normes fondamentales

2

ACCÈS ET ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

**Normes fondamentales:
Participation communautaire, Coordination, Analyse**

Accès et environnement d'apprentissage

Norme 1 Égalité d'accès	Toutes les personnes ont accès à des possibilités d'éducation pertinentes et de qualité.
Norme 2 Protection et bien-être	Les environnements d'apprentissage sont sans danger et sûrs et contribuent à la protection et au bien-être psychosocial des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation.
Norme 3 Établissements et services	Les établissements scolaires contribuent à la sécurité et au bien-être des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation et sont en lien avec des services de santé, de nutrition, de protection, et des services psychosociaux.

Pendant les périodes de crise, l'accès à l'éducation, qui est un droit vital et une ressource cruciale, est souvent extrêmement limité. L'éducation joue un rôle fondamental pour aider les personnes affectées à faire face à leur situation et à établir une certaine normalité dans leur vie. Elle peut fournir des connaissances qui peuvent sauver des vies et des compétences nécessaires à la survie. Elle peut aussi offrir des possibilités de changement qui amélioreront l'équité et la qualité de l'éducation.

Il est souvent plus compliqué d'organiser des activités éducatives en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Il existe un risque que des groupes rendus vulnérables par la situation d'urgence ne bénéficient pas de l'éducation ou que l'intervention éducative renforce les risques et l'exclusion préexistants. Les autorités nationales, les communautés et les organisations humanitaires ont la responsabilité d'assurer à chaque personne l'accès à une éducation pertinente de qualité dans un environnement d'apprentissage sûr. Cela permet la protection physique et le bien-être psychosocial des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation.

Les apprenants, les enseignants et les personnels de l'éducation sont trop souvent confrontés à des risques physiques ou psychosociaux sur le chemin des établissements scolaires ou à l'intérieur de l'environnement d'apprentissage. Les programmes d'éducation en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement peuvent fournir une protection physique et psychosociale. Les établissements scolaires temporaires et permanents, comme les écoles, les espaces d'apprentissage et les espaces amis des enfants, doivent être situés, conçus et construits pour résister à tous les dangers possibles. Ils doivent être accessibles à tous ceux qu'ils doivent servir.

Des établissements scolaires plus sûrs permettent une continuité de l'éducation en diminuant les perturbations de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils peuvent devenir de centres pour les activités communautaires et offrir des services cruciaux pour réduire la pauvreté, l'analphabétisme et les maladies. Là où l'éducation était inégalitaire avant la situation d'urgence, une reconstruction permettant une éducation plus sûre et plus équitable peut être une contribution importante à l'édification de la paix.

Personne ne doit se voir refuser l'accès à l'éducation ou à des possibilités d'apprentissage pour cause de discrimination. Les programmes doivent fournir des services d'éducation formelle et non formelle pour répondre aux droits à l'éducation et pour réduire les obstacles empêchant l'accès à l'éducation. Tous les prestataires des services éducatifs doivent être particulièrement attentifs à la discrimination basée sur le genre et aux risques différents encourus par les garçons et les filles. On devra peut-être prendre des mesures pour remédier à ces risques. La discrimination peut venir des frais de scolarité, de la langue ou d'obstacles physiques, par exemple, qui peuvent exclure certains groupes.

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

Toutes les personnes ont accès à des possibilités d'éducation pertinentes et de qualité

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Aucune personne ni groupe social ne se voit refuser l'accès à l'éducation ni à des possibilités d'apprentissage pour cause de discrimination (cf. note d'orientation 1).
- Les structures et les sites d'apprentissage sont accessibles à tous (cf. note d'orientation 1)
- Les obstacles à la scolarisation, comme le manque de documents ou d'autres exigences sont supprimés (cf. notes d'orientation 2 et 4).
- Une gamme de possibilités souples d'éducation formelle et non formelle est progressivement offerte à la population affectée pour répondre à ses besoins éducatifs (cf. notes d'orientation 3-5).
- Grâce à la sensibilisation et à la formation, les communautés locales s'impliquent de plus en plus pour garantir les droits de tous, enfants, jeunes et adultes, à une éducation pertinente et de qualité (cf. notes d'orientation 6-7).
- Il y a suffisamment de ressources disponibles pour garantir la continuité, l'équité et la qualité des activités éducatives (cf. note d'orientation 8).
- Les apprenants ont la possibilité d'entrer ou de rentrer dans le système formel d'éducation aussitôt que possible après la perturbation causée par la situation d'urgence (cf. note d'orientation 9).
- Dans le cas de réfugiés, le programme d'éducation est reconnu par les autorités locales de l'éducation concernées et par le pays d'origine.
- Les services éducatifs pour les populations affectées par la catastrophe n'ont pas d'impact négatif sur les populations hôtes.

Notes d'orientation

1. **La discrimination** comprend les obstacles imposés à cause de l'âge, du sexe, du handicap, du statut VIH, de la nationalité, de la race, de la tribu, du clan, de la caste, de la religion, de la langue, de la culture, de l'appartenance politique, de l'orientation sexuelle, de l'origine socioéconomique, du lieu géographique ou des besoins d'éducation particuliers. La discrimination peut être volontaire. Elle peut aussi être le résultat involontaire causé par des infrastructures inaccessibles aux handicapés ou des politiques ou des pratiques qui n'appuient pas la participation des apprenants. On peut citer comme exemples de discrimination : empêcher les filles enceintes ou les apprenants affectés par le VIH d'aller à l'école, ou le coût des frais de scolarité, des uniformes, des livres et des fournitures.

Des groupes ou des individus particuliers peuvent avoir des difficultés à accéder à l'éducation en situations d'urgence. Certains peuvent devenir plus vulnérables du fait de la situation d'urgence ou parce qu'ils sont déplacés.

Il peut s'agir :

- des personnes handicapées physiques et mentales ;
- des personnes qui souffrent de graves problèmes de santé mentale et de difficultés psychosociales ;
- des filles ;
- des jeunes ;
- des enfants associés aux groupes armés ou aux forces armées ;
- des adolescents qui sont chef de ménage ;
- des mères adolescentes ;
- des personnes venant de groupes ethniques ou autres groupes sociaux particuliers.

Les autorités nationales, les communautés et les organisations humanitaires ont la responsabilité de garantir l'accès de tous aux activités éducatives. Cela signifie qu'il faut faire une évaluation préliminaire des besoins et des priorités des groupes exclus et des personnes qui ont des besoins d'apprentissage différents dans le contexte particulier et qu'il faut répondre à ces besoins et à ces priorités. On devra identifier les politiques et les pratiques discriminatoires qui limitent l'accès à des possibilités d'apprentissage et y remédier. Le fait que des groupes ethniques, linguistiques, géographiques ou des groupes d'âge particulier n'aient pas accès à l'éducation peut créer ou prolonger des tensions qui peuvent contribuer au conflit.

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) précise le droit à l'éducation :

- L'article 2 reconnaît « 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 »
- L'article 13 reconnaît le droit de toute personne à l'éducation qui « 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. 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 ». L'article 13 engage également les États 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 du possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme. » (cf. aussi Politique éducative, norme 1, notes d'orientation 1 et 7, pages 107-108 et 111 et Politique éducative, norme 2, note d'orientation 3, pages 112-113).

2. Admission, scolarisation et maintien à l'école : Les demandes de documentation doivent être souples. Les certificats de citoyenneté, de naissance ou d'âge, les papiers d'identité ou les bulletins scolaires ne devront pas être exigés pour entrer à l'école parce que les populations affectées par la situation d'urgence risquent de ne pas avoir ces documents. Les limites d'âge ne doivent pas être strictement appliquées, du moment que les questions de protection et les normes culturelles sont respectées. Il faut permettre une scolarisation de la deuxième chance pour les élèves ayant abandonné l'école. Des efforts particuliers sont nécessaires pour déterminer quelles sont les personnes les plus vulnérables et les manières de les inclure. Quand il y a des problèmes de sécurité, les documents et les informations de scolarité devront être maintenus confidentiels (cf. aussi note d'orientation 4, ci-dessous ; Politique éducative, norme 1, notes d'orientation 1, 2 et 7, pages 107-109 et 111 ; et Politique éducative, norme 2, note d'orientation 1, page 112).

3. Une gamme de possibilités d'éducation de qualité est nécessaire. Il s'agit de garantir que les besoins éducatifs de tous les apprenants sont satisfaits et de contribuer au développement économique, social et politique du pays. Ces possibilités doivent être pertinentes pour les apprenants et pour le contexte. Il peut s'agir de :

- développement de la petite enfance ;
- enseignement primaire, secondaire et supérieur ;
- cours d'alphabétisation et de calcul ;
- enseignement de compétences de la vie courante ;
- programmes d'éducation pour les jeunes et les adultes, comme un enseignement technique ou professionnel.

Dans des crises aiguës, des espaces amis des enfants ou des espaces sûrs sont souvent la première réponse, tandis qu'on établit ou qu'on rétablit l'éducation formelle. Les espaces amis des enfants visent à protéger les enfants et les jeunes et à promouvoir leur bien-être. Certains préparent les enfants et les jeunes à retourner dans des classes formelles tandis que d'autres leur permettent de participer à des activités non formelles. Ils s'adressent à différents groupes d'âge, depuis les petits enfants jusqu'aux jeunes et leur donnent accès à un apprentissage structuré, au jeu, au sport, au théâtre, à la musique, à la protection et à un appui psychosocial. Les espaces amis des enfants peuvent permettre aux

membres de la communauté et au personnel des agences humanitaires et du gouvernement d'évaluer les besoins et les capacités qui existent pour une éducation formelle et non formelle, en voyant comment intégrer et appuyer les initiatives locales.

- 4. Souplesse :** Les possibilités d'apprentissage doivent être souples et adaptées au contexte. Les adaptations doivent comprendre :
- le changement des horaires, heures, périodes et calendriers annuels des classes pour répondre aux besoins de groupes particuliers d'apprenants ;
 - des façons différentes d'enseigner, comme des programmes d'apprentissage autonomes, d'enseignement à distance et des programmes accélérés ou de « rattrapage » ;
 - des services de garderie pour les jeunes parents ;
 - la suppression des demandes de documents obligatoires, comme des certificats de naissance ou d'âge (cf. aussi note d'orientation 2, ci-dessus).

Les adaptations devront être discutées avec les membres de la communauté, dont les jeunes, les femmes et d'autres qui pourraient autrement se trouver exclus. Les autorités chargées de l'éducation concernées devront être impliquées pour que les adaptations proposées puissent être reconnues. Si les apprenants sont disséminés sur une vaste zone, on peut faire une carte des écoles et des autres sites d'apprentissage pour faire un plan leur permettant d'avoir l'accès le plus économique possible à toute une gamme de possibilités d'éducation (cf. aussi Politique éducative, norme 1, note d'orientation 7, page 111 et Politique éducative, norme 2, note d'orientation 1, page 112).

- 5. Les priorités immédiates d'éducation** doivent être basées sur l'évaluation initiale. Il est important de prendre en compte :
- les données désagrégées par sexe et par âge ;
 - les questions de vulnérabilité et de protection ;
 - la nécessité d'enseigner des sujets particuliers, comme des informations pouvant sauver des vies ;
 - les liens avec le rétablissement du système éducatif.

Pour fixer les priorités, il faut aussi tenir compte des contraintes de financement, de logistique et de sécurité mais ceci ne devra pas conduire à exclure les groupes vulnérables (cf. aussi Analyse, norme 1, pages 35-40 ; Enseignement et apprentissage, norme 1, pages 77-82 ; et Politique éducative, normes 1-2, pages 107-113).

- 6. Une éducation « de qualité » et « pertinente » :** On trouvera dans le glossaire, pages 118 et 119, une définition pour ces termes.

7. Implication de la communauté : Les communautés doivent s'impliquer activement dans le processus d'éducation afin de faciliter l'accès à l'éducation. L'implication des communautés aide à :

- résoudre les problèmes de communication ;
- mobiliser des ressources additionnelles ;
- résoudre les questions de sécurité, de protection et les questions psychosociales ;
- voir où on a besoin de possibilités alternatives d'apprentissage ;
- promouvoir la participation de tous les groupes concernés, en particulier des groupes vulnérables.

(cf. aussi Glossaire page 121, définition de « participation communautaire » ; Participation communautaire, normes 1-2 pages 22-30 ; et Enseignement et apprentissage, norme 3, note d'orientation 2, pages 87-88).

8. Ressources Les autorités nationales ont la responsabilité finale de s'assurer que l'éducation est fournie. Il s'agit en particulier de coordonner et de fournir suffisamment de ressources financières, matérielles et humaines. Si les autorités nationales n'ont pas la capacité de s'occuper totalement de l'éducation en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement, d'autres sources pourront apporter un appui supplémentaire. Ce pourront être, par exemple la communauté internationale, les agences de l'ONU, les ONG internationales et locales, les autorités locales, les communautés, les organisations religieuses, les groupes de la société civile et d'autres partenaires du développement. Les bailleurs de fonds doivent être souples et appuyer toute une gamme d'approches coordonnées pour permettre la continuité des initiatives d'éducation et d'apprentissage (cf. aussi Participation communautaire, norme 2, note d'orientation 1, page 28 et Analyse, norme 2, notes d'orientation 1 et 5, pages 41-43).

9. Limiter l'utilisation des établissements scolaire comme abris provisoires : Les établissements scolaires ne devront être utilisés comme abris pour les personnes déplacées que lorsqu'il n'existe pas d'autres possibilités. Il faudra identifier, durant la planification de la préparation, des emplacements alternatifs pour des abris en cas d'urgence ou de catastrophe.

Quand les établissements scolaires sont utilisés comme abris temporaires, les impacts négatifs et les risques potentiels en ce qui concerne la protection devront être minimisés en collaboration avec les secteurs des abris et de la protection. Les parties prenantes doivent se mettre d'accord sur une date où l'établissement scolaire sera retourné à sa fonction d'origine. Ceci limite les perturbations de l'apprentissage et évite que des familles ne restent dans un établissement scolaire longtemps après le début de la situation d'urgence.

Si les établissements scolaires sont utilisés comme abris temporaires, il est important de protéger les biens de l'école, comme les livres, les bibliothèques, les meubles, les dossiers scolaires et les équipements récréatifs. Les établissements scolaires doivent être rendus en état de fonctionnement. Quand c'est possible, les parties prenantes devront utiliser cette occasion pour améliorer les établissements scolaires. Par exemple, les installations sanitaires peuvent être rinnovées et les structures des bâtiments renforcées (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, notes d'orientation 4-6, pages 70-71 et Politique éducative, norme 1, note d'orientation 3, page 109).

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

Les environnements d'apprentissage sont sans danger et sûrs et contribuent à la protection et au bien-être psychosocial des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- L'environnement d'apprentissage est exempt de dangers pour les apprenants, les enseignants et autres personnels de l'éducation (cf. notes d'orientation 1 et 3-4).
- Les enseignants et autres personnels de l'éducation acquièrent les compétences et les connaissances nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage rassurant et promouvoir le bien-être psychosocial des apprenants (cf. notes d'orientation 2-3 et 8-9).
- Les écoles, les espaces temporaires d'apprentissage et les espaces amis des enfants sont proches des populations qu'elles desservent (cf. notes d'orientation 5-6).
- Les itinéraires d'accès à l'environnement d'apprentissage sont sûrs, sécurisés et accessibles à tous (cf. notes d'orientation 5-7).
- Les environnements d'apprentissage sont libres d'occupation militaire et ne sont pas soumis à des attaques (cf. notes d'orientation 1, 3 et 6-7).
- La communauté contribue aux décisions concernant l'emplacement de l'environnement d'apprentissage et les systèmes et politiques qui permettront aux apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation d'être en sécurité (cf. notes d'orientation 1 et 10).
- Les environnements d'apprentissage sûrs sont maintenus tout au long des activités de réduction des risques de catastrophes et de gestion des catastrophes (cf. note d'orientation 11).

Notes d'orientation

1. **Sécurité et sûreté** : Un environnement d'apprentissage sûr offre une protection contre les menaces, les dangers, les blessures ou les pertes. Un environnement sûr n'est exposé à aucun danger physique ou psychosocial (cf. aussi Glossaire, pages 123-124).

Les autorités nationales ont le devoir d'assurer la sécurité. Cela inclut des opérations de police suffisantes et de qualité, et le déploiement de troupes là où c'est approprié et nécessaire. Si les sites habituels d'apprentissage ne sont pas sûrs ou ne sont pas disponibles, il faudra mettre en place des sites ou des modes d'apprentissages sûrs et sécurisés. La scolarisation à domicile ou l'enseignement à distance peut être des options en de telles circonstances. Dans des situations d'insécurité, la communauté doit décider si elle désire ou non que les apprenants se rendent à l'école. Les forces de sécurité ne doivent jamais utiliser les établissements scolaires comme abris

temporaires (pour la sécurité, cf. aussi notes d'orientation 5-7 ci-dessous ; pour la sûreté, cf. aussi les notes d'orientation 2-4, 8-9 et 11, ci-dessous ; cf. aussi Politique éducative, norme 1, note d'orientation 1, pages 107-108).

2. Le bien-être physique et social dépend de :

- la sécurité, la sûreté et la protection ;
- la santé ;
- le bonheur et les relations chaleureuses entre les prestataires des services éducatifs et les apprenants et entre les apprenants.

Dès le plus jeune âge, les interactions des enfants avec des personnes aimantes, dans un environnement sûr, sécurisé et enrichissant aident à leur développement et à leur apprentissage. Les activités pour le bien-être des apprenants se concentrent particulièrement sur un bon développement, des interactions sociales positives et une bonne santé. Elles encouragent la participation des apprenants aux décisions qui les affectent. En participant à la résolution de problèmes, à la prise de décision et à la réduction des risques, les enfants et les jeunes peuvent se sentir moins impuissants et contribuer à leur propre bien-être.

Si les parents ne peuvent pas assurer le bien-être de leurs enfants chez eux, d'autres doivent les aider. Il peut s'agir de les orienter vers des services appropriés, s'il en existe (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, note d'orientation 8, page 72).

3. Protection : La « protection » est le fait de n'être exposé à aucune forme de menace, abus, exploitation ou violence physiques, émotionnels ou sociaux. Les apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation, doivent être informés et protégés des dangers dans l'environnement d'apprentissage et dans les environs. Les dangers peuvent être :

- les brimades ;
- l'exploitation sexuelle ;
- les dangers naturels et environnementaux ;
- les armes, munitions, mines terrestres et munitions non explosées ;
- les personnels armés, les emplacements situés entre deux lignes de feu et autres menaces militaires, comme l'enlèvement ou le recrutement ;
- l'insécurité politique.

Les évaluations des risques, qui comprennent des entretiens avec les membres de la communauté, les apprenants, les enseignants et autres personnels de l'éducation, sont importantes pour comprendre les besoins et les priorités de protection. Ces évaluations préliminaires doivent être faites régulièrement et comprendre une analyse des facteurs culturels et politiques intéressants (cf. aussi Analyse, norme 1, notes d'orientation 2-3, pages 36-38).

Quand il y a des violations de la protection, on devra les documenter et les signaler de façon confidentielle, de préférence avec l'aide de personnes formées dans le suivi des droits humains. On devra noter les informations clés sur l'incident, comme le sexe, l'âge, et si la personne a été ciblée du fait de caractéristiques particulières. Ces informations sont importantes pour pouvoir identifier des tendances et peuvent être nécessaires pour élaborer des interventions efficaces pour s'attaquer au problème. Les interventions en réponse aux violations signalées devront aussi être documentées, en notant les interventions éventuelles de prestataires de services de santé, de protection et d'aide psychosociale.

Dans les environnements où la violence et autres menaces à la sécurité physique et psychosociale des apprenants, des enseignants et autres personnels d'éducation sont courantes, il est important d'impliquer les familles et la communauté dans la promotion de la sécurité à la maison et dans la communauté. Les activités peuvent être :

- des campagnes d'information pour les parents et les anciens pour renforcer des méthodes positives d'éducation des enfants, avec des pratiques disciplinaires positives ;
- un travail en direction de la police et d'autres forces de sécurité pour faire prendre conscience des préoccupations de la population par rapport à la sécurité ;
- un travail avec les communautés et les autorités concernées pour résoudre certains problèmes de sécurité, par exemple organiser des escortes pour les apprenants sur le chemin de l'école.

(cf. aussi Politique éducative, norme 1, note d'orientation 1, pages 107-108).

4. La violence liée au genre : (vous trouverez une définition dans le Glossaire, page 124), surtout la violence sexuelle, est un problème sérieux de protection, potentiellement mortel. Elle peut affecter les hommes et les garçons, mais elle concerne plus souvent les femmes et les filles. Les programmes d'éducation doivent faire le suivi des problèmes de harcèlement et d'exploitation sexuelle et y remédier. Les parents, apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation, doivent s'accorder sur des manières de réduire les risques pour les enfants et les jeunes sur le chemin des espaces d'apprentissage et à l'intérieur de ceux-ci. Il peut s'agir de :

- rédiger et afficher à un endroit visible des règles claires contre le harcèlement, l'exploitation et les abus sexuels et d'autres formes de violence liée au genre ;
- inclure ces règles dans les codes de conduite pour les enseignants et autres personnels de l'éducation qui doivent comprendre quelles conduites sont inacceptables ;
- augmenter le nombre de femmes adultes au sein de l'espace

d'apprentissage pour protéger et rassurer les apprenantes. Quand l'équilibre entre le nombre d'enseignants et d'enseignantes n'est pas présent, des femmes de la communauté peuvent travailler bénévolement comme aides éducatrices pour promouvoir un environnement plus protecteur pour les enfants.

Quand il y a des violences liées au genre, il est important d'avoir des systèmes confidentiels et sûrs pour les signaler, porter plainte et y remédier. Ces systèmes peuvent être facilités par les autorités nationales ou par une organisation indépendante ayant des connaissances sur la violence liée au genre. Un soutien médical, psychosocial, judiciaire et de protection doit aussi être offert aux survivants de la violence liée au genre dans le cadre d'un système d'orientation bien coordonné (cf. aussi note d'orientation 9, ci-dessous ; Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 2, note d'orientation 3, pages 99-100 ; Politique éducative, norme 1, note d'orientation 1, pages 107-108).

- 5. La distance maximale entre les apprenants et leur site d'apprentissage** doit être définie selon les normes locales et nationales. Il est important de tenir compte des questions de sécurité, de sûreté et d'accessibilité, comme les risques représentés par les quartiers militaires, les mines terrestres ou une brousse épaisse dans les environs. Les apprenants, les parents et autres membres de la communauté doivent être consultés sur l'emplacement des sites d'apprentissage et les dangers potentiels. Quand la distance de l'école est si importante qu'elle rend celle-ci moins accessible, on peut recommander de prévoir des classes supplémentaires (ou « satellites » ou « annexes ») sur des sites plus proches des habitations (cf. aussi notes d'orientation 3 ci-dessus et 6-7 ci-dessus).
- 6. Itinéraires d'accès :** Pour garantir des itinéraires d'accès sûrs et sécurisés pour tous les apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation, il faut que les communautés, y compris les garçons et les filles des différents groupes d'âge, déterminent quelles sont les menaces perçues et les mesures à prendre pour y remédier. Par exemple, dans des zones où les apprenants doivent aller à l'école et en revenir en suivant des routes mal éclairées, la sécurité peut être améliorée si un adulte les escorte ou en utilisant des réflecteurs ou des bandes réfléchissantes sur les vêtements et les sacs (cf. aussi notes d'orientation 3 ci-dessus et 6-7 ci-dessous ; Participation communautaire, norme 1, notes d'orientation 2-5, pages 23-26 ; et Politique éducative, norme 1, note d'orientation 1, pages 107-108).

7. Protéger l'éducation des attaques : Dans certains contextes, les apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation sont exposés à des risques physiques ou psychosociaux sur le chemin de l'école. Parmi les actions pour réduire ces risques, on peut :

- enrichir le programme scolaire pour y inclure des messages de sécurité, un appui psychosocial et une éducation sur les droits de l'homme, la résolution des conflits, l'édification de la paix et le droit humanitaire ;
- conscientiser le public à la signification et à l'utilisation des Conventions de Genève et du Statut de Rome de la Cour pénale internationale qui interdisent les attaques contre des civils (comme les enseignants et les élèves) et les bâtiments scolaires en tant de guerre ;
- éduquer les systèmes judiciaires du gouvernement, les forces armées et les groupes armés sur les principes de base du droit humanitaire et son application à la protection de l'éducation ;
- renforcer les bâtiments ou les murs d'enceinte et utiliser des gardes (volontaires payés ou bénévoles de la communauté) ;
- prévoir des logements sur place pour les enseignants ;
- déménager les sites d'apprentissage et les élèves, enseignants et autres personnels de l'éducation menacés ;
- mettre sur pied des écoles à domicile ou des écoles communautaires.

Selon le contexte et les problèmes de sécurité, les communautés ou les comités communautaires d'éducation peuvent prendre la responsabilité de la protection des écoles. Par exemple, ils peuvent fournir des escortes ou identifier des leaders communautaires ou religieux qui enseigneront dans les écoles et les appuieront. Dans les conflits civils, les membres de la communauté peuvent aider à promouvoir des négociations avec les deux côtés du conflit pour élaborer des codes de conduite qui font des écoles et des espaces d'apprentissage des sanctuaires sûrs ou des « zones de paix. »

Les attaques contre les écoles et les hôpitaux sont l'une des six graves violations prohibées dans le cadre de la résolution 1612 (2005) du Conseil de sécurité de l'ONU. S'il y a des attaques, elles doivent être signalées par l'intermédiaire du mécanisme de surveillance et de communication de l'information de l'ONU (cf. aussi Politique éducative, norme 1, notes d'orientation 1 et 4, pages 107-110).

8. Formation sur l'appui psychosocial et le bien-être : Les enseignants et autres personnels de l'éducation sont invités à recevoir une formation sur la manière d'apporter un appui psychosocial aux apprenants par :

- un apprentissage structuré ;
- l'utilisation de méthodes adaptées aux enfants ;

- le jeu et la récréation ;
- l'enseignement de compétences de la vie courante ;
- l'orientation vers des services spécialisés.

Il est important de s'intéresser au bien-être des enseignants et autres personnels de l'éducation. Cela contribuera au bien-être des apprenants et à la réussite des programmes d'éducation formelle et non formelle (cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 1, note d'orientation 6, pages 80-81 ; Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 2, pages 83-84 ; et Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 3, pages 101-102).

- 9. Gestion non-violente de la classe :** Selon le Cadre d'action de Dakar, l'éducation doit être conduite « selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la compréhension mutuelle, la paix et la tolérance et à contribuer à prévenir la violence et les conflits ». Pour réaliser ce but, les enseignants ont besoin d'être préparés à une gestion positive de la classe. Il s'agit de garantir que l'environnement d'apprentissage promeut la compréhension mutuelle, la paix et la tolérance et donne des compétences permettant de prévenir la violence et le conflit. Le renforcement positif et un système solide de discipline positive sont les fondements sur lesquels on peut établir un tel environnement. Ils doivent remplacer les punitions corporelles, les injures, les humiliations et les intimidations. Les intimidations comprennent le stress mental, la violence, la maltraitance et la discrimination. Ces points doivent être inclus dans les codes de conduite pour les enseignants et abordés systématiquement lors de la formation des enseignants et des activités de supervision (cf. aussi Enseignement et apprentissage, normes 2-3, pages 83-88 ; Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 2, note d'orientation 3, pages 99-100 ; et Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 3, pages 101-102).
- 10. Participation communautaire :** Les communautés sont appelées à prendre un rôle déterminant dans la création, le maintien et la protection de l'environnement d'apprentissage. Il est important que des représentants de tous les groupes vulnérables participent à la conception des programmes. Cela permet à la communauté de se sentir plus responsable de l'appui à l'éducation (cf. aussi Participation communautaire, norme 1, pages 22-27 et Accès et environnement d'apprentissage, norme 1, note d'orientation 7, page 59).
- 11. Réduction et gestion des risques de catastrophes :** Les apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation peuvent être formés pour pouvoir soutenir les activités de prévention et de gestion des catastrophes. Il peut s'agir:

- de l'élaboration et de l'utilisation des plans de préparation à l'urgence ;
- de la pratique d'exercices de simulation pour des catastrophes prévues et répétées ;
- de mesures structurelles et non structurelles dans les écoles, comme des plans d'évacuation des écoles dans les zones sujettes aux tremblements de terre.

La communauté ou les comités de sécurité à l'école auront peut-être besoin d'appui pour pouvoir élaborer des plans de gestion des catastrophes ou de sécurité à l'école et pour faire la mise en œuvre de ces plans. Pour cela, ils devront être aidés pour faire l'évaluation préliminaire des risques et déterminer les priorités, mettre en œuvre les stratégies de protection physique et environnementale et élaborer des procédures et déterminer des compétences pour la préparation aux interventions de réponse.

Les plans de préparation à l'urgence, comme le plans d'évacuation de l'école, doivent être élaborés et partagés de manière à ce qu'ils soient accessibles à tous, y compris aux personnes analphabètes, et aux personnes ayant un handicap physique, mental ou cognitif (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, notes d'orientation 1 et 2, pages 68-70 ; Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 6, page 86 ; et Politique éducative, norme 1, notes d'orientation 2 et 6, pages 108-110).

Norme 3 relative à l'accès et à l'environnement d'apprentissage : Établissements et services

Les établissements scolaires contribuent à la sécurité et au bien-être des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation et sont en lien avec des services de santé, de nutrition, de protection, et des services psychosociaux.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Les sites et structures d'apprentissage sont sûrs et accessibles à tous les apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation (cf. notes d'orientation 1-4).
- Les environnements d'apprentissage temporaires et permanents sont réparés, modernisés ou remplacés selon les besoins et on utilise une conception et une construction résilientes aux catastrophes (cf. notes d'orientation 2 et 4).
- Les espaces d'apprentissage sont marqués par des limites protectrices visibles et des panneaux clairs.
- Les structures physiques utilisées pour les sites d'apprentissage sont appropriées à la situation et comportent un espace adéquat pour les cours, l'administration, la récréation et les installations sanitaires (cf. notes d'orientation 2 et 4).
- L'espace en classe et la disposition des sièges respectent la quantité d'espace convenue par élève et par enseignant pour promouvoir des méthodologies participatives et des approches centrées sur l'apprenant (cf. note d'orientation 4).
- Les membres de la communauté, y compris les jeunes, participent à la construction et à l'entretien de l'environnement d'apprentissage (cf. notes d'orientation 1-3).
- Des quantités adéquates d'eau propre et des installations sanitaires sont prévues pour l'hygiène personnelle et la protection, en prenant en compte le sexe, l'âge et les handicaps (cf. notes d'orientation 3 et 5-6).
- L'éducation à la santé et à l'hygiène, basée sur les compétences, est promue dans l'environnement d'apprentissage (cf. note d'orientation 6).
- Il existe des services scolaires de santé et de nutrition pour lutter contre la faim et les autres obstacles à un apprentissage efficace et à un bon développement (cf. note d'orientation 7).
- Les écoles et les espaces d'apprentissage sont en lien avec des services de santé, de nutrition, de protection, et des services psychosociaux (cf. note d'orientation 8).

Notes d'orientation

1. **Emplacement** : Les établissements scolaires doivent être construits, reconstruits ou déplacés sur des sites qui promeuvent l'équité et la sécurité physique des apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation.

Il est important d'étudier si les sites des établissements scolaires d'avant la crise doivent être réutilisés. La reconstruction des structures physiques à leur emplacement précédent peut perpétuer la discrimination envers certains groupes de la communauté ou faire courir aux apprenants un risque de catastrophe naturelle. Des évaluations préliminaires approfondies du conflit et des risques de catastrophes sont essentielles. Elles devront comprendre des entretiens avec des représentants des autorités nationales et une large gamme de membre de la communauté, en particulier les groupes vulnérables. Ceux-ci peuvent fournir des informations précieuses sur les endroits où peuvent être construits les établissements scolaires. Une collaboration avec d'autres secteurs (comme la coordination et la gestion des camps, les abris et la santé) est essentielle pour que les écoles et les établissements scolaires soient près des habitations des apprenants et d'autres services (cf. aussi Analyse, norme 1, notes d'orientation 1-6, pages 35-40 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, note d'orientation 11, pages 66-67 ; Politique éducative, norme 1, note d'orientation 3, page 109 ; et Coordination, norme 1, pages 31-34).

- 2. Structure, conception et construction :** Il est important de prendre en compte les éléments suivants dans la conception et la construction d'établissements scolaires temporaires et permanents.
 - La sélection d'un site sûr : des professionnels qualifiés devront vérifier la sécurité structurelle des bâtiments scolaires endommagés et fixer les priorités pour la réoccupation, la réparation, la modernisation ou le remplacement des bâtiments, selon le besoin et le coût.
 - Une conception et une construction inclusives et résilientes aux catastrophes : les normes internationales de planification et les codes de construction (ou les codes locaux, s'ils sont de niveau plus élevé) doivent être appliqués aux constructions temporaires ou permanentes. Les établissements scolaires doivent être conçus, construits et entretenus pour être résilients face aux dangers connus et aux menaces telles que les incendies, les tempêtes, les séismes et les glissements de terrain. Les travaux de reconstruction doivent garantir qu'aller à l'école n'exposera pas les apprenants, les enseignants et autres personnels de l'éducation à des risques évitables ; la conception et la construction doivent prévoir un éclairage, une ventilation et un chauffage (le cas échéant) adéquats pour garantir un environnement d'enseignement et d'apprentissage de qualité.
 - Si la structure peut être entretenue par les autorités locales et la communauté locale à un coût abordable : à chaque fois que c'est possible, on utilisera des matériaux achetés localement et une main d'œuvre locale pour construire la structure. On prendra des mesures pour que les structures soient économiques et que les éléments physiques (par ex. les toits, les sols) soient durables.

- Le budget disponible, les utilisations possibles, maintenant et à long terme, et l'implication des communautés, des planificateurs et des gestionnaires de l'éducation.

Les structures peuvent être temporaires, semi permanentes ou permanentes, elles peuvent être des extensions ou être mobiles. Quand des groupes différemment affectés par la situation d'urgence sont impliqués dans des activités communes, comme la construction et l'entretien d'écoles, cela peut aider à l'atténuation des conflits (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, note d'orientation 11, pages 66-67 ; Politique éducative, norme 1, note d'orientation 3, page 109 ; *Notes d'orientation pour la construction d'écoles plus sûres* de l'INEE, disponibles dans la boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit; et les Normes Sphère dans les secteurs des abris, les établissements humains et des articles non alimentaires).

- 3. Handicapés :** Les besoins des handicapés physiques et visuels doivent être pris en compte lors de la construction des établissements scolaires. Les entrées et sorties doivent être accessibles à des personnes en fauteuil roulant ou utilisant d'autres appareillages d'aide à la mobilité. Les salles de classe, leur mobilier et les installations sanitaires doivent répondre aux besoins des personnes handicapées. Quand on choisit un site ou qu'on reconstruit des établissements scolaires, il est recommandé de travailler au niveau national et local en collaboration avec des organisations représentant des personnes ayant différents types de handicaps, des parents d'enfants handicapés et des jeunes handicapés.
- 4. Conception et entretien des espaces d'apprentissage :** Les établissements scolaires doivent être conçus en réfléchissant bien à qui va utiliser l'espace d'apprentissage. Les espaces doivent être appropriés au sexe, à l'âge, aux capacités physiques et à la culture de tous les utilisateurs. Il faudra fixer une norme localement réaliste pour le nombre maximal d'élèves par classe. Il faudra prévoir, si possible, suffisamment d'espace pour des salles de classes supplémentaires au cas où le nombre d'élèves augmenterait afin de pouvoir réduire progressivement l'utilisation des salles de classe en alternance par plusieurs groupes. Les entrées et les sorties doivent permettre aux élèves, enseignants et autres personnels de l'éducation de sortir sans danger en cas d'urgence.

La structure du bâtiment, y compris les installations sanitaires, et le mobilier, comme les bureaux, chaises, tableaux, doivent être entretenus régulièrement. Les membres de la communauté et le comité communautaire d'éducation peuvent contribuer à l'entretien des espaces d'apprentissage en fournissant de la main d'œuvre, du temps ou des matériaux (cf. aussi Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 3, note d'orientation 1, page 101).

5. Des installations sanitaires devront être disponibles dans l'environnement d'apprentissage ou à proximité. Pour cela, il est important de collaborer avec le secteur eau et assainissement. Les installations sanitaires comprennent :

- des installations d'évacuation des déchets solides, comme des conteneurs et des puits pour les déchets
- des installations de drainage, comme des puits perdus et des canaux de drainage
- suffisamment d'eau pour l'hygiène personnelle et pour nettoyer les toilettes.

Les installations sanitaires doivent être accessibles aux handicapés et doivent protéger l'intimité, la dignité et la sécurité. Les portes des toilettes doivent se fermer de l'intérieur. Pour empêcher le harcèlement sexuel et les mauvais traitements, des toilettes séparées pour les garçons/hommes et les filles/femmes seront situées dans des endroits sûrs, pratiques et faciles d'accès. Les normes de Sphère pour les toilettes demandent une toilette pour 30 filles et une pour 60 garçons. S'il n'est pas possible dès le début d'avoir des toilettes séparées, on peut s'arranger pour éviter que les filles et les garçons n'utilisent les toilettes en même temps. S'il n'y a pas de toilettes à l'intérieur du site d'apprentissage, on peut chercher dans les environs à quel endroit on peut trouver des installations sanitaires et surveiller leur utilisation par les élèves (cf. aussi Normes de Sphère relatives à l'élimination des excréments dans le chapitre sur l'approvisionnement en eau, l'assainissement et la promotion de l'hygiène).

Il faudra fournir du matériel sanitaire aux apprenantes et, si nécessaire, des vêtements culturellement appropriés pour qu'elles puissent participer pleinement à l'apprentissage.

6. Eau propre et promotion de l'hygiène : Les environnements d'apprentissage doivent avoir une source d'eau propre et doivent fournir du savon. Les pratiques d'hygiène, comme se laver les mains et le visage, doivent être incluses dans les activités quotidiennes. Les directives de Sphère pour les quantités minimales d'eau dans les écoles sont de 3 litres d'eau par élève et par jour pour boire et se laver les mains (cf. aussi les Normes de Sphère sur l'approvisionnement en eau dans le chapitre sur l'approvisionnement en eau, l'assainissement et la promotion de l'hygiène.)

7. Services de santé et de nutrition à l'école : Les programmes de santé et de nutrition à l'école lient l'éducation à des ressources dans les secteurs de la santé, de la nutrition et de l'assainissement. Ils remédient aux obstacles à l'apprentissage et promeuvent un développement sain. Il peut s'agir de :

- programmes d'alimentation scolaire pour répondre aux problèmes de la faim ;
- traitement vermifuge pour traiter les infections parasitaires ;

- programmes de prévention des maladies contagieuses (comme la rougeole, la diarrhée, le VIH et le Sida) ;
- fourniture de suppléments en oligoéléments (comme la vitamine A, le fer et l'iode).

Les programmes doivent suivre des directives reconnues, comme les directives du Programme alimentaire mondial sur l'alimentation scolaire. Il est important de travailler en coordination avec les secteurs de la santé et de la nutrition (cf. aussi les Normes de Sphère sur la sécurité alimentaire et la nutrition).

8. Accès aux services locaux et orientation vers des services spécialisés :

Les enseignants et autres personnels de l'éducation peuvent orienter les apprenants vers des services locaux spécialisés pour appuyer et promouvoir leur bien-être physique, psychosocial et émotionnel. Ils doivent être formés à reconnaître les signes de détresse physique ou psychosociale et d'autres problèmes de protection, comme des enfants qui ont été séparés de leur famille. Ils doivent transmettre les informations sur les menaces au bien-être des apprenants aux partenaires concernés d'autres secteurs de services.

Pour que le système d'orientation vers des services spécialisés fonctionne bien, il faut établir des liens formels avec des services extérieurs. Il peut s'agir de services d'assistance psychologique, de services psychosociaux et légaux pour les survivants de violence sexuelle ou liée au genre, et de services sociaux pour des cas suspectés de maltraitance ou de négligence. Les enfants qui ont été associés à des groupes armés ou des forces armées peuvent avoir besoin d'aide pour retrouver leur famille et être réunis avec elle (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, note d'orientation 2, page 62 ; Enseignement et apprentissage, norme 1, note d'orientation 6, pages 80-81 ; et Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 2, pages 83-84).



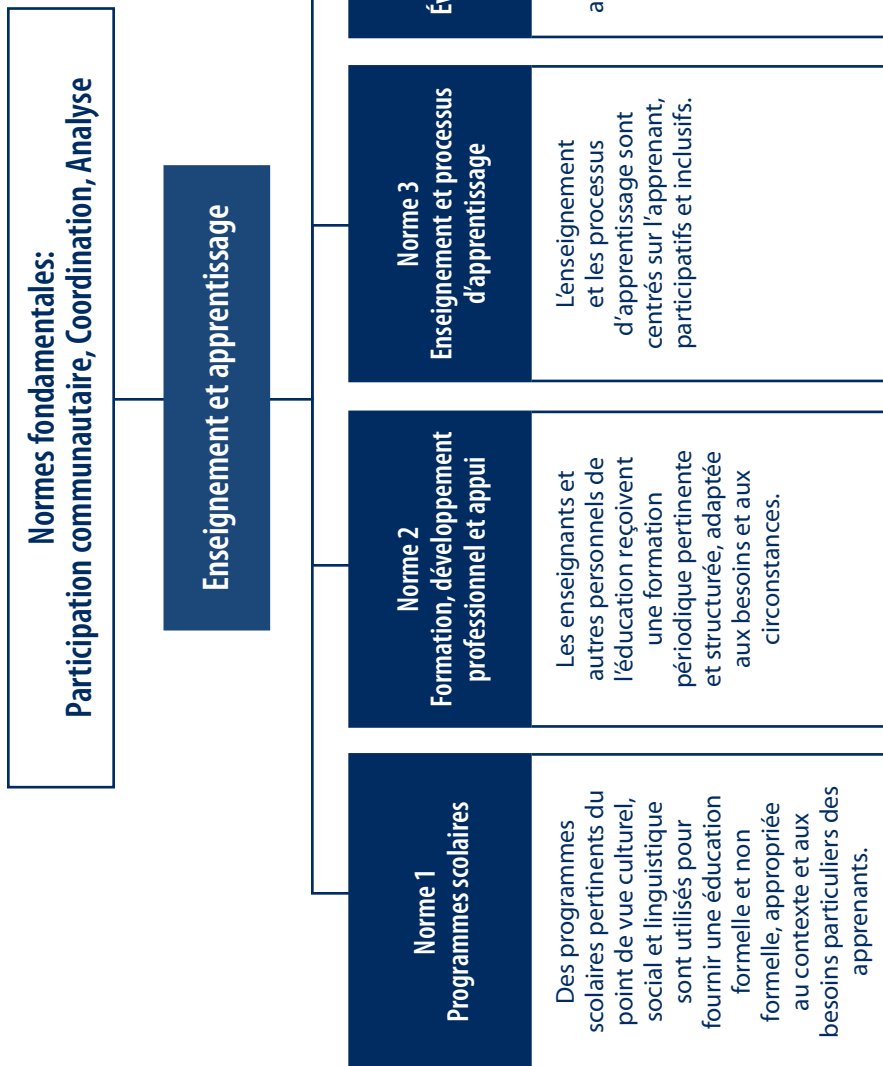
Pour trouver des outils qui aideront à la mise en œuvre de ces normes, consultez la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit

INEE Toolkit

- ↳ Normes minimales de l'INEE
- ↳ Outils de mise en œuvre
- ↳ Accès et environnement d'apprentissage

3

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE



L'accès à l'éducation n'a un sens que si les programmes d'éducation offrent un enseignement et un apprentissage de qualité. Les situations d'urgence peuvent être une occasion d'améliorer les programmes scolaires, la formation des enseignants, le développement professionnel et l'appui, l'enseignement et les processus d'apprentissage et l'évaluation des résultats de l'apprentissage pour que l'éducation soit pertinente et qu'elle soutienne et protège les apprenants. Il faudra peut-être prendre des décisions importantes sur le type de programme scolaire offert et l'orientation des priorités d'apprentissage. Une des priorités est de renforcer les connaissances pour prévenir ou limiter les risques, menaces et dangers immédiats ou futurs. Il faut mettre l'accent sur l'éducation aux droits humains et l'éducation à la paix et à la citoyenneté démocratique.

On devra offrir aux jeunes hommes et femmes, particulièrement à ceux qui viennent de groupes vulnérables et ne vont pas jusqu'au bout de leur éducation dans une école formelle, une éducation en lien avec les moyens d'existence et l'emploi, comme la création de petites entreprises, l'alphabétisme fonctionnel, l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Une analyse du marché du travail et une collaboration avec les secteurs économique et du relèvement précoce permettront d'avoir des programmes plus pertinents et d'enseigner des compétences utiles.

Dans les situations d'urgence, les enseignants et autres personnels de l'éducation non formés ou peu formés qui comblent souvent les manques découlant directement de la catastrophe ou de la crise, doivent recevoir une formation leur fournissant les compétences qui leur permettront de transmettre efficacement les matières enseignées aux élèves. Les enseignants et autres personnels de l'éducation doivent participer à des formations spécifiques sur la manière d'aider les enfants en détresse.

Dans les contextes d'urgence jusqu'à la phase de relèvement, il est important que les autorités nationales, les institutions éducatives et les employeurs reconnaissent les programmes scolaires et les diplômes décernés. Les communautés veulent savoir que l'éducation de leurs enfants a une valeur et que les autorités nationales reconnaissent cette valeur. Une évaluation préliminaire rapide et appropriée et une bonne évaluation des processus d'enseignement et d'apprentissage :

- renforcent leur crédibilité ;
- guident les pratiques pédagogiques ;
- déterminent quels sont les points forts et les faiblesses des programmes scolaires et des apprenants ;
- informent le personnel de l'éducation, les membres de la communauté et les apprenants des progrès qui ont été faits et des besoins qui subsistent.

Norme 1 relative à l'enseignement et à l'apprentissage : Programmes scolaires

Des programmes scolaires pertinents du point de vue culturel, social et linguistique sont utilisés pour fournir une éducation formelle et non formelle, appropriée au contexte et aux besoins particuliers des apprenants.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Les autorités chargées de l'éducation dirigent la revue, l'élaboration ou l'adaptation du programme scolaire formel en impliquant toutes les parties prenantes concernées (cf. notes d'orientation 1-3).
- Les programmes scolaires, les manuels et les matériels supplémentaires sont appropriés à l'âge des apprenants, à leur niveau de développement, leur langue, leur culture, leurs capacités et leurs besoins (cf. notes d'orientation 1-4).
- Les programmes scolaires et examens formels utilisés pour l'éducation des réfugiés et personnes déplacées sont reconnus par le gouvernement du pays d'origine et celui du pays hôte (cf. note d'orientation 3).
- Les programmes scolaires formels et non formels enseignent la réduction des risques de catastrophes, l'éducation à l'environnement et la prévention des conflits (cf. notes d'orientation 3-4).
- Les programmes scolaires, les manuels et les matériels supplémentaires couvrent les compétences fondamentales de l'éducation de base : l'alphabétisation, le calcul, l'apprentissage précoce, les compétences de la vie courante, et les pratiques de santé et d'hygiène (cf. notes d'orientation 4-5).
- Les programmes scolaires abordent le bien-être psychosocial et les besoins de protection des apprenants (cf. note d'orientation 6).
- Le contenu de l'apprentissage, les matériels et l'enseignement sont dans la ou les langue(s) des apprenants (cf. note d'orientation 7).
- Les programmes scolaires, les manuels et les matériels supplémentaires sont sensibles à la question de genre, reconnaissent la diversité, préviennent la discrimination et promeuvent le respect pour tous les apprenants (cf. note d'orientation 8).
- Les matériels didactiques et d'apprentissage achetés localement sont fournis rapidement en quantité suffisante (cf. note d'orientation 9).

Notes d'orientation

1. **Un programme scolaire** est un plan d'action destiné à aider les apprenants à améliorer leurs connaissances et leurs compétences. Il s'applique à la fois aux programmes d'éducation formelle et non formelle et doit être pertinent et adaptable à tous les apprenants. Il comprend des objectifs d'apprentissage, un contenu d'apprentissage, des évaluations, des méthodes pédagogiques et des matériels :

- les « objectifs d'apprentissage » identifient les connaissances, attitudes et compétences qui seront renforcés grâce aux activités éducatives pour promouvoir le développement cognitif, social, émotionnel et physique des apprenants ;
- le « contenu de l'apprentissage » fait référence aux matières d'enseignement, comme la lecture, le calcul et les compétences de la vie courante ;
- « l'évaluation » est la mesure de ce qui a été appris sous forme de connaissances, attitudes et compétences pour le contenu d'apprentissage couvert ;
- les « méthodes d'apprentissage » sont l'approche choisie et utilisée pour la présentation du contenu de l'apprentissage afin d'encourager chez tous les apprenants l'acquisition de connaissances et de compétences ;
- le « matériel didactique » comprend les livres, cartes et chartes, matériel d'étude supplémentaire, guides de l'enseignant, équipement, jouets et autres matériels didactique et d'apprentissage.

- 2. Programmes scolaires appropriés au contexte, à l'âge et au niveau de développement :** Les programmes scolaires doivent être appropriés à l'âge et compatibles avec le niveau de développement des apprenants, comme leur développement sensoriel, mental, psychosocial et physique. L'âge et le niveau de développement peuvent varier énormément dans les programmes formels et non formels d'éducation en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Il faut donc adapter les programmes scolaires et les méthodes. Les enseignants doivent être aidés à adapter leur enseignement aux besoins et aux niveaux des apprenants avec lesquels ils travaillent (cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 2, pages 83-86).
- 3. La revue et l'élaboration de programmes scolaires** est un processus long et complexe qui doit être mené par des autorités chargées de l'éducation compétentes et acceptées. Si l'on rétablit des programmes d'éducation formelle durant ou après les situations d'urgence, on devra utiliser des programmes scolaires nationaux reconnus pour l'enseignement primaire et secondaire. Dans des situations où il n'existe pas de programme scolaire, il faudra rapidement élaborer ou adapter des programmes scolaires. Dans le cas de réfugiés, ce programme pourra être basé sur les programmes du pays hôte ou sur ceux du pays d'origine. Dans d'autres cas, il pourra être intéressant d'utiliser des programmes scolaires adaptés d'autres situations d'urgence comparables.

Dans le cas de réfugiés, les programmes scolaires doivent dans l'idéal être acceptables à la fois pour le pays d'origine et pour le pays hôte afin de faciliter le rapatriement volontaire. Cela exige une importante coordination régionale et entre les agences qui prend en compte, par exemple, les compétences linguistiques et la reconnaissance des résultats d'examens

pour la certification. Les perspectives du pays des réfugiés et du pays hôte ainsi que les lois internationales doivent être à la base de ces décisions (cf. aussi Politique éducative, norme 1, note d'orientation 7, page 111).

Dans les situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement, les programmes scolaires des programmes d'éducation formelle et non formelle doivent être enrichis de connaissances et de compétences spécifiques au contexte d'urgence (cf. note d'orientation 5, ci-dessous). On peut avoir besoin de programmes scolaires spéciaux pour certains groupes, comme :

- les enfants et les jeunes subvenant à leurs besoins ;
- ceux qui ont été associés aux forces armées et aux groupes armés ;
- les apprenants plus âgés que leur classe ou qui retournent à l'école après de longues périodes sans scolarisation ;
- les apprenants adultes.

L'élaboration et l'évaluation de programmes scolaires et de manuels et la revue périodique des programmes d'éducation doivent être dirigées par les autorités compétentes de l'éducation. Les apprenants, les enseignants, les syndicats d'enseignants et les communautés affectées sont invités à être activement impliqués. Des commissions de revue de manuels scolaires, comprenant des représentants des différents groupes ethniques et d'autres groupes vulnérables, peuvent aider à éviter de perpétuer les préjugés et de développer la paix entre les communautés. Elles doivent faire attention à ne pas créer de tensions lors du processus d'élimination des messages qui créent la discorde dans les manuels scolaires.

4. Les compétences fondamentales doivent être identifiées avant de commencer à élaborer ou à adapter le contenu de l'apprentissage et les matériels de formation des enseignants. Les « compétences fondamentales » de l'éducation de base dont :

- l'alphabétisation fonctionnelle et le calcul ;
- les connaissances, compétences de la vie courante, attitudes et pratiques essentielles nécessaires aux apprenants pour qu'ils puissent vivre dans la dignité et participer activement et de façon significative en tant que membres de leur communauté.

Les compétences fondamentales doivent être renforcées par une application pratique. Il doit y avoir des interventions de développement de la petite enfance pour les enfants très jeunes. Les bonnes fondations acquises lors de l'enfance sont la base de l'acquisition et de la maîtrise des compétences fondamentales.

5. Le contenu et les concepts clés de l'apprentissage des compétences de la vie courante doivent être appropriés à l'âge, aux différents styles d'apprentissage et à l'environnement des apprenants. Les compétences

de la vie courante améliorent la capacité des apprenants à mener une vie indépendante et productive. Les contenus et les concepts doivent être spécifiques au contexte et peuvent être :

- promotion de l'hygiène et de la santé, y compris la santé sexuelle et reproductive, le VIH et le Sida ;
- protection de l'enfant et appui psychosocial ;
- éducation aux droits de l'homme, citoyenneté, édification de la paix et droit humanitaire ;
- réduction des risques de catastrophes et compétences de survie, comme des cours sur les mines et les munitions non explosées ;
- culture, récréation, sport et arts, comme la musique, la danse, le théâtre et les arts plastiques ;
- compétences de subsistance et formation professionnelle et technique ;
- connaissances de l'environnement local et indigène ;
- compétences de protection en lien avec les risques et menaces particuliers auxquels sont confrontés les filles et les garçons.

Le contenu de l'apprentissage est la base des moyens d'existence des apprenants. Le contenu des programmes de formation professionnelle doit être déterminé par les possibilités d'emploi et doit comprendre des pratiques sur le lieu de travail, comme un apprentissage (cf. aussi *Minimum Standards for Economic Recovery After Crisis* du Réseau SEEP, les normes sur la création d'emplois et le développement des entreprises).

Dans les communautés affectées par un conflit, les contenus et les méthodologies pour la résolution des conflits et l'éducation à la paix peuvent améliorer la compréhension entre les groupes. Ils peuvent donner des compétences en communication qui faciliteront la réconciliation et l'édification de la paix. Il faut être prudent lors de la mise en œuvre d'initiatives d'éducation à la paix et s'assurer que les communautés sont prêtes à aborder des questions conflictuelles ou douloureuses (cf. aussi Politique éducative, norme 1, note d'orientation 1, pages 107-108).

- 6. Les besoins psychosociaux, les droits et le développement** des apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation doivent être pris en compte à toutes les étapes de la situation d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Le personnel de l'éducation est invité à être formé pour pouvoir reconnaître les signes de détresse chez les apprenants. Il doit être capable de prendre des mesures pour répondre à la détresse, comme des mécanismes d'orientation vers des services spécialisés pour que les apprenants puissent recevoir plus d'appui. Il doit y avoir des directives claires pour les enseignants, le personnel administratif de l'éducation et les membres de la communauté sur la manière de fournir un appui psychosocial aux enfants en classe et à l'extérieur. Les

apprenants qui ont souffert de détresse ont besoin d'un enseignement qui ait une structure prévisible, de méthodes de discipline positives et de périodes d'apprentissage plus courtes pour développer leur attention. Tous les apprenants peuvent être impliqués dans des activités coopératives de récréation et d'apprentissage. Des méthodes et des contenus d'enseignement appropriés développent la confiance en soi des apprenants et leur espoir pour l'avenir (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, notes d'orientation 8-9, pages 65-66 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, note d'orientation 8, page 72 ; et Politique éducative, norme 1, note d'orientation 1, pages 107-108).

Les enseignants et autres personnels de l'éducation, souvent recrutés à l'intérieur de la population affectée, peuvent être confrontés à la même détresse que les apprenants. Il faudra y répondre par l'intermédiaire de formation, de surveillance et de soutien. Il ne faut pas attendre des enseignants qu'ils prennent des responsabilités qui seraient néfastes pour leur propre état psychosocial ou pour celui des apprenants (cf. aussi, Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 3, note d'orientation 6, page 102 et les normes Sphère sur la santé mentale et le bien-être psychosocial dans le chapitre sur l'action de santé).

- 7. La langue** d'enseignement peut être une question qui divise dans les pays ou les communautés multilingues. Pour limiter la marginalisation, il faudra impliquer la communauté, les autorités chargées de l'éducation et d'autres parties prenantes concernées pour prendre les décisions sur la ou les langue(s) d'enseignement de manière consensuelle. Les enseignants doivent pouvoir enseigner dans la ou les langue(s) comprise(s) par les apprenants et communiquer avec les parents et la communauté dans son ensemble. On enseignera aux enfants sourds ou aveugles en utilisant les langages et méthodes les plus appropriées pour permettre leur inclusion totale. Les cours et activités supplémentaires, en particulier l'apprentissage de la petite enfance, doivent être disponibles dans la ou les langue(s) des apprenants.

Dans le cas de réfugiés, les pays hôtes peuvent exiger que les écoles pour les réfugiés respectent leurs normes, en particulier l'utilisation de leur(s) langue(s) et de leurs programmes scolaires. Il est important de connaître les droits des apprenants réfugiés. Il faut prendre en compte les possibilités qu'ils auront dans l'avenir et ce qui leur est nécessaire pour pouvoir continuer leur éducation dans les communautés hôtes ou dans leur pays, après l'urgence. En cas de déplacement prolongé, il faut donner l'occasion aux apprenants d'apprendre la langue de la communauté ou du pays hôte. Cela leur permet de fonctionner dans la communauté hôte et de continuer à avoir accès à l'éducation et à des possibilités d'apprentissage (cf. aussi Politique éducative, norme 1, note d'orientation 7, page 111).

8. La diversité doit être prise en compte dans la conception et la mise en œuvre d'activités éducatives à toutes les étapes d'une situation d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Cela signifie l'inclusion d'apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation de différentes origines et de groupes vulnérables et la promotion de la tolérance et du respect. Les aspects particuliers de la diversité sont par exemple :

- le genre ;
- le handicap mental ou physique ;
- les capacités d'apprentissage ;
- les apprenants venant de différentes tranches de revenu ;
- les classes comprenant des enfants d'âge différent ;
- la culture et la nationalité ;
- l'origine ethnique et la religion.

Les programmes scolaires et les matériels et méthodes d'enseignement doivent éliminer les préjugés et renforcer l'équité. Les programmes ne doivent pas se limiter à parler de tolérance, ils doivent commencer à changer les attitudes et les comportements. Cela conduit à une meilleure reconnaissance et un plus grand respect des droits des autres. Il faut appuyer l'éducation aux droits humains dans l'éducation formelle et non formelle pour promouvoir la diversité de manière appropriée à l'âge et à la culture. Le contenu des cours peut être en lien avec les droits de l'homme et le droit humanitaire international et avec les compétences de la vie courante. Les enseignants auront peut-être besoin d'aide pour modifier les matériels didactiques et les méthodes d'enseignement existants si les manuels scolaires et d'autres matériels doivent être révisés (cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 2, pages 83-84 et Politique éducative, norme 1, note d'orientation 7, page 111).

9. Les matériels d'apprentissage disponibles localement pour les apprenants devront être évalués au début d'une situation d'urgence. Pour les réfugiés ou ceux qui ont été déplacés, cela comprendra des matériels venant de leur pays ou région d'origine. Les matériels devront si nécessaire être adaptés ou développés et mis à disposition en quantité suffisante pour tous. Ils devront comprendre des formats utilisables par des apprenants handicapés. Les autorités responsables de l'éducation devront être appuyées pour pouvoir surveiller le stockage, la distribution et l'utilisation des matériels (cf. aussi Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 3, note d'orientation 1, page 101).

Norme 2 relative à l'enseignement et apprentissage : Formation, développement professionnel et appui

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

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Des possibilités d'apprentissage sont offertes aux enseignants et enseignantes et autres personnels de l'éducation, selon leurs besoins (cf. notes d'orientation 1-2).
- La formation est appropriée au contexte et reflète les objectifs d'apprentissage et le contenu de l'apprentissage (cf. notes d'orientation 1-2).
- La formation est reconnue et approuvée par les autorités compétentes de l'éducation (cf. notes d'orientation 3-4).
- Des cours de formation sont donnés par des formateurs qualifiés et complètent la formation permanente, l'appui, les conseils, le suivi et la supervision en classe (cf. notes d'orientation 3-4).
- Grâce à la formation et à un appui continu, les enseignants deviennent des animateurs efficaces de l'environnement d'apprentissage et utilisent des méthodes et des supports pédagogiques participatifs (cf. notes d'orientation 3-6).
- La formation aborde des connaissances et des compétences pour des programmes scolaires formels et non formels, comme la connaissance des dangers, la réduction des risques de catastrophes et la prévention des conflits (cf. note d'orientation 6).

Notes d'orientation

1. « **L'enseignant** » est un instructeur, un facilitateur ou un animateur dans un programme d'éducation formelle ou non formelle. Les enseignants peuvent avoir des expériences ou des formations différentes. Ils peuvent être des apprenants plus âgés ou des membres de la communauté (cf. Enseignants et autres personnels de l'éducation, normes 1-3, pages 95-102).
2. **La conception de programmes et de contenus de formation formelle** est la responsabilité des autorités chargées de l'éducation. Les programmes scolaires et les contenus doivent refléter les besoins et les droits des apprenants et les besoins particuliers du personnel de l'éducation dans le contexte, et selon les contraintes de budget et de temps.

Le contenu de la formation peut comprendre :

- la connaissance des matières fondamentales, comme l'alphabétisation, le calcul et les compétences de la vie courante, selon le contexte, avec l'éducation à la santé ;

- la pédagogie et les méthodologies d'enseignement, comme une discipline et une gestion de classe positives, des approches participatives et une éducation inclusive ;
- des codes de conduite pour les enseignants et autres personnels de l'éducation, comprenant la condamnation de la violence liée au genre contre les apprenants et des mécanismes appropriés pour les signalements et l'orientation vers des services spécialisés ;
- les principes de réduction des risques de catastrophes et de prévention des conflits ;
- le développement psychosocial et l'appui psychosocial, abordant les besoins des apprenants comme ceux des enseignants et l'existence de services locaux et de systèmes d'orientation vers des services spécialisés ;
- les principes et perspectives des droits de l'homme et le droit humanitaire pour comprendre leur signification et leur objectif et comment ils sont connectés, directement et indirectement, aux besoins des apprenants et aux responsabilités des apprenants, enseignants, communautés et autorités chargées de l'éducation ;
- d'autres sujets appropriés au contexte.

Dans les actions de formation, il faudra voir comment aborder les questions de diversité et de discrimination. Par exemple, des stratégies d'enseignement sensibles à la question de genre encouragent les enseignants des deux sexes à comprendre l'équité des genres et à s'engager pour cette équité en classe. La formation des personnels féminins de l'éducation et des femmes de la communauté peut renforcer les changements positifs dans la classe et dans la communauté dans son ensemble (cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 1, pages 77-82 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, notes d'orientation 2, 3 et 8, pages 62-63 et 65-66 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, note d'orientation 8, page 72 ; et Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 3, pages 101-102).

- 3. Appui et coordination de la formation :** Chaque fois que possible, les autorités chargées de l'éducation doivent montrer la voie dans la conception et la mise en œuvre d'activités formelles et non formelles de formation des enseignants. Quand les autorités chargées de l'éducation ne sont pas capables de diriger ce processus, un comité inter-agences de coordination peut le guider et donner des conseils. Les plans de formation doivent comprendre une formation continue et, quand c'est nécessaire, la revitalisation des institutions de formation des enseignants et des programmes d'éducation dans les universités. Ces institutions jouent un rôle vital pour la reconstruction d'un

secteur de l'éducation durable (cf. aussi Coordination, norme 1, note d'orientation 1, pages 31-32 et Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 3, notes d'orientation 3 et 4, page 102).

Les autorités nationales chargées de l'éducation et autres parties prenantes concernées sont appelées à démarrer, dès le début, des interventions de réponse à l'urgence, un dialogue sur les programmes de formation continue pour les enseignants et sur les mécanismes qui leur permettront d'être reconnus. Quand c'est possible, la formation continue doit être conçue pour répondre à ce qui est demandé pour qu'un enseignant soit certifié au niveau national. Il faudra aussi incorporer à la formation des éléments supplémentaires utiles pour la situation d'urgence, comme une réponse aux besoins psychosociaux. Quand les systèmes scolaires pour les réfugiés sont séparés du système éducatif local, la formation continue des enseignants réfugiés doit être conçue pour viser au statut d'enseignant qualifié dans le pays d'origine ou d'asile.

Il faudra identifier des formateurs locaux pour préparer et mettre en œuvre des formations appropriées pour les enseignants. Il faudra peut-être prévoir un renforcement de leurs capacités pour ce qui est de leurs compétences en facilitation et en formation. On essaiera de promouvoir, chez les formateurs comme chez les participants à la formation, un équilibre entre les hommes et les femmes. Quand il n'y a que peu de formateurs disponibles ou qu'ils ne sont pas bien formés, on pourra renforcer les institutions fournissant une formation préalable ou continue pour les enseignants. Cela devra être un travail coordonné d'institutions nationales et régionales et d'agences externes, comme des agences de l'ONU ou des ONG. Il peut s'agir de :

- revoir les programmes et manuels de formation des enseignants ;
- inclure des contenus mis à jour ou en lien avec la situation d'urgence ;
- fournir une expérience pratique de l'enseignement, comme un stage comme aide éducateur ou interne.

4. Reconnaissance de la formation et accréditation : Il est crucial que les autorités approuvent et accréditent la formation pour pouvoir garantir la qualité et la reconnaissance de la formation des enseignants dans la situation d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Pour les enseignants réfugiés, les autorités chargées de l'éducation du pays hôte ou du pays ou de la région d'origine doivent déterminer si la formation est acceptable et adaptée aux besoins des apprenants et des enseignants (cf. aussi Politique éducative, norme 1, note d'orientation 7, page 111).

5. Matériels d'enseignement et d'apprentissage : Les enseignants ont besoin de recevoir une formation pour être capables de déterminer de quels supports pédagogiques ils ont besoin, d'après le programme scolaire. Ils doivent apprendre à créer des supports pédagogiques efficaces et appropriés en utilisant des matériels disponibles localement (cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 1, note d'orientation 9, page 82 et Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 3, note d'orientation 1, page 101).

6. Sensibilisation aux dangers, réduction des risques et préparation aux interventions de réponse : Les enseignants ont besoin de compétences et de connaissances pour aider les apprenants et la communauté à prévenir et à atténuer les catastrophes à l'avenir. Ils auront peut-être besoin d'appui pour intégrer la réduction des risques et la prévention des conflits dans l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agira des informations et des compétences nécessaires pour identifier et prévenir les dangers et catastrophes potentiels auxquels est confrontée la communauté et pour y répondre (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, note d'orientation 11, pages 66-67 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, notes d'orientation 1-2, pages 68-70 ; et Politique éducative, norme 1, notes d'orientation 2 et 6, pages 108-110).

Norme 3 relative à l'enseignement et à l'apprentissage : Enseignement et processus d'apprentissage

L'enseignement et les processus d'apprentissage sont centrés sur l'apprenant, participatifs et inclusifs.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Les méthodes d'enseignement sont appropriées à l'âge, au niveau de développement, à la langue, à la culture, aux capacités et aux besoins des apprenants (cf. notes d'orientation 1-3).
- Les enseignants manifestent dans leur interaction avec les apprenants leur compréhension du contenu des cours et leurs compétences d'enseignement (cf. notes d'orientation 1-3).
- L'enseignement et les processus d'apprentissage répondent aux besoins de tous les apprenants, y compris les handicapés, en promouvant l'inclusion et en réduisant les obstacles à l'apprentissage (cf. note d'orientation 2).
- Les parents et les autorités communautaires comprennent et acceptent le contenu de l'apprentissage et les méthodes d'enseignement utilisées (cf. note d'orientation 3).

Notes d'orientation

- 1. Engagement actif :** L'engagement actif des apprenants est important à tous les niveaux de développement et à tous les âges. L'enseignement doit être interactif et participatif et garantir que tous les apprenants sont impliqués dans le cours. Il fait usage de méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptés au niveau de développement. Il peut s'agir de travail en groupes, de projets, d'éducation par les pairs, de jeux de rôles, de raconter des histoires ou de décrire des événements, de jeux vidéo ou d'histoires. Ces méthodes devront être incorporées dans la formation des enseignants, les manuels scolaires et les programmes de formation. Les programmes scolaires existants devront peut-être être adaptés à un apprentissage actif.

Les jeunes enfants apprennent par le jeu. Leur apprentissage doit être basé sur des jeux actifs et sur l'interaction active. Un jeu guidé développe les compétences et les relations aussi bien avec les pairs qu'avec les enseignants. Les parents et les gardiens des très jeunes enfants doivent être aidés à comprendre et à mettre en œuvre :

- l'importance d'être sensible aux besoins des enfants et d'y répondre ;
- les manières de s'occuper des jeunes enfants ;
- des méthodes de jeu qui engagent activement les enfants dans le processus d'apprentissage et qui aident à leur développement.

- 2. Obstacles à l'éducation :** Les enseignants doivent être encouragés à parler avec les parents, les membres de la communauté, les autorités

chargées de l'éducation et d'autres parties prenantes concernées de l'importance d'activités d'éducation formelle et non formelle dans les contextes d'urgence. Ils peuvent discuter des questions de droits, de diversité et d'inclusion et de l'importance d'agir en direction d'enfants et de jeunes qui ne participent pas à des activités éducatives. Ces discussions sont importantes pour permettre aux gens de comprendre et d'appuyer l'inclusion de tous les enfants et la fourniture de suffisamment de ressources, matériels et installations. On peut mobiliser des groupes tels que les associations parents-enseignants, les comités de gestion de l'école et les comités communautaires d'éducation pour aider à déterminer quels sont les obstacles à l'apprentissage et pour élaborer des plans pour lutter contre ces obstacles au niveau communautaire (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 1, note d'orientation 7, page 59).

- 3. Méthodes d'enseignement appropriées :** L'éducation en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement doit offrir à ceux qui enseignent dans un contexte d'éducation formelle une chance de faire un changement positif. Les méthodes d'enseignement peuvent être changées pour être adaptables au contexte et acceptables dans le contexte et doivent répondre aux droits, besoins, âge, handicap et capacités des apprenants. Cependant, l'introduction de ces méthodes d'enseignement plus participatives et adaptées aux apprenants devra se faire avec tact et délicatesse. La mise en œuvre de nouvelles méthodologies peut être stressante même pour des enseignants expérimentés, surtout dans les premiers stades de la situation d'urgence. Cela peut aussi affecter les apprenants, les parents et les membres de la communauté (cf. aussi *INEE Guidance Notes on Teaching and Learning*, disponibles la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit).

Les changements doivent être introduits avec l'accord, la coordination et l'appui des autorités chargées de l'éducation. Il pourra falloir du temps à l'école et à la communauté pour comprendre et accepter ces changements. Il est important de s'assurer que les inquiétudes des parents et autres membres de la communauté sont prises en compte. Les enseignants doivent bien connaître le nouveau contenu et savoir quels sont les changements qu'on attend d'eux du point de vue de leur sensibilisation et comportement.

Pour les interventions d'éducation non formelle, il est possible d'introduire des approches centrées sur l'apprenant grâce à la formation et à un appui continu des volontaires, animateurs, facilitateurs et des travailleurs sociaux. Les méthodologies doivent être appropriées au programme scolaire et apporter les compétences fondamentales de l'éducation de base, comme l'alphabétisation, le calcul et les compétences de la vie courante correspondant au contexte d'urgence (cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 1, note d'orientation 4, page 79).

Norme 4 relative à l'enseignement et à l'apprentissage : Évaluation des résultats de l'apprentissage

Des méthodes appropriées d'évaluation et de validation des résultats de l'apprentissage sont utilisées.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- L'évaluation continue des progrès des apprenants en direction des objectifs établis fournit des informations guidant les méthodes d'enseignement (cf. note d'orientation 1).
- Les résultats des apprenants sont reconnus et des unités de valeur ou des diplômes de fin de cours délivrés en conséquence (cf. note d'orientation 2).
- Les diplômés de programmes techniques et professionnels sont évalués pour juger de la qualité et de la pertinence des programmes par rapport à l'environnement en évolution (cf. note d'orientation 2).
- Les méthodes d'évaluation sont considérées par les apprenants comme justes, fiables et non intimidantes (cf. note d'orientation 3).
- Les évaluations sont pertinentes pour les besoins éducatifs et économiques des apprenants à l'avenir (cf. note d'orientation 4).

Notes d'orientation

1. **Des méthodes et des mesures efficaces d'évaluation** doivent être introduites, en prenant en compte les éléments suivants :
 - la pertinence : les tests et examens sont appropriés au contexte d'apprentissage et à l'âge des apprenants (cf. aussi note d'orientation 4, ci-dessous) ;
 - la cohérence : les méthodes d'évaluation sont connues et appliquées de la même façon partout et par tous les enseignants.
 - les chances : les apprenants absents ont une autre chance de passer l'évaluation ;
 - le calendrier : il y a des évaluations pendant et à la fin de l'enseignement ;
 - la fréquence : celle-ci peut être affectée par la situation d'urgence ;
 - un cadre sûr et approprié : les évaluations formelles sont faites dans un lieu sûr par du personnel d'éducation ;
 - la transparence : les résultats d'évaluation sont transmis aux apprenants et discutés avec eux et, quand il s'agit d'enfants, avec leurs parents. Pour les étapes clés de l'évaluation, et si c'est possible et approprié, on utilise des examinateurs extérieurs ;
 - les adaptations pour les apprenants handicapés : les apprenants handicapés bénéficient de plus de temps et peuvent montrer leurs compétences et leur compréhension par d'autres moyens appropriés (cf. aussi *INEE Pocket Guide to Supporting Learning for People with Disabilities*, disponible dans la Boîte à outils de l'INEE, www.ineesite.org/toolkit).

2. **Les résultats d'évaluation** : Dans les programmes d'éducation formelle, l'évaluation est faite de telle manière que ce qu'ont appris les apprenants et les résultats des examens puissent être reconnus par les autorités chargées de l'éducation. Pour les réfugiés, on fera des efforts pour obtenir la reconnaissance par les autorités chargées de l'éducation du pays ou de la région d'origine. Pour l'enseignement ou la formation professionnelle et technique, ceux qui font la formation doivent s'assurer qu'ils respectent les critères nationaux de certification. Les documents de fin de cours peuvent comprendre des diplômes et des certificats de fin d'études.
3. **Code de déontologie de l'évaluation** : Les évaluations doivent être conçues et mises en œuvre selon un code de déontologie. Cela signifie qu'elles doivent être justes, fiables et faites de telle façon qu'elles n'augmentent pas la peur ni la détresse. Les apprenants ne doivent pas être harcelés en échange de bonnes notes ou de passage dans la classe ou le programme supérieur. Pour garantir que ces conditions sont remplies, il peut être utile de prévoir des contrôles surprise par les superviseurs et des membres de la communauté (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, notes d'orientation 4 et 9, pages 63-64 et 66).
4. **Pertinence** : Le contenu des évaluations et la façon dont elles sont faites doivent être en relation directe avec ce qui a été enseigné. Il faudra déterminer les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation à partir du programme scolaire. Quand c'est possible, les évaluations seront modifiées pour correspondre au contenu enseigné plutôt qu'à un programme scolaire standard afin qu'elles puissent refléter ce qui a réellement été appris plutôt que ce qui n'a pas été enseigné.

Les enseignants et autres personnels de l'éducation doivent utiliser des outils et méthodes d'évaluation appropriés et faciles à utiliser. Des conseils et une formation sur l'utilisation des outils d'évaluation en amélioreront l'efficacité. Les membres de la communauté peuvent aider à l'évaluation des processus d'apprentissage et de l'efficacité de l'enseignement. Cela pourra être particulièrement utile dans des classes nombreuses ou à plusieurs niveaux ou quand les apprenants ont besoin d'une attention particulière plus importante.



Pour trouver des outils qui aideront à la mise en œuvre de ces normes, consultez la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit

INEE Toolkit

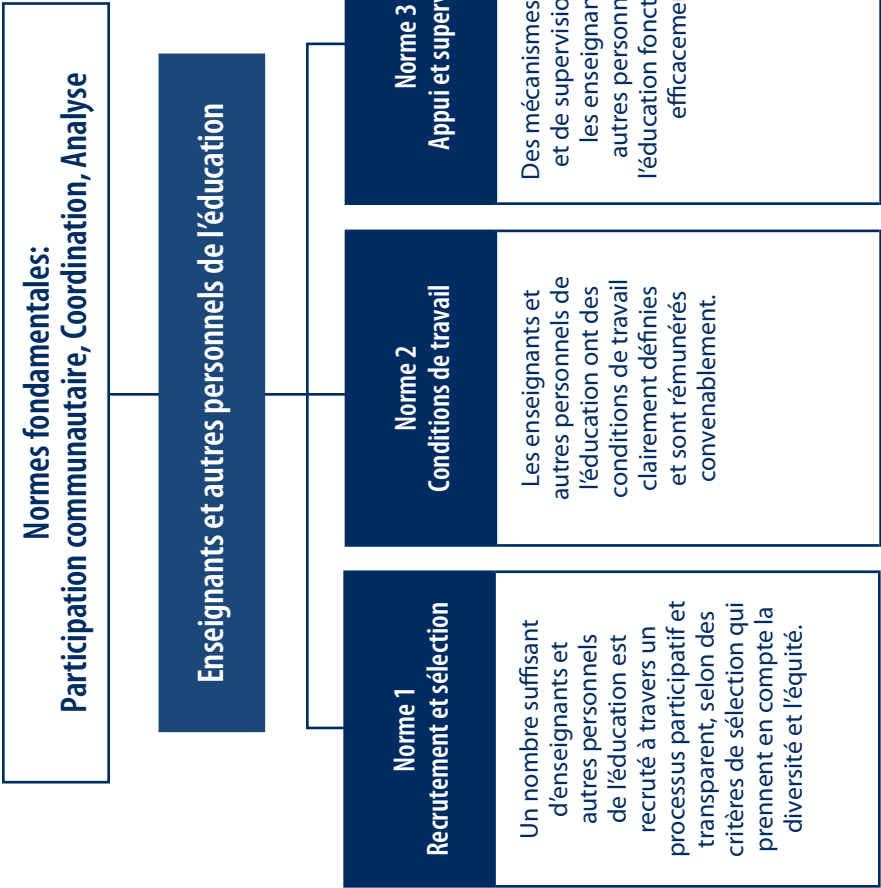
- ↳ Normes minimales de l'INEE
 - ↳ Outils de mise en œuvre
 - ↳ Enseignement et apprentissage

INEE Toolkit

- ↳ Notes d'orientation sur l'enseignement et l'apprentissage
 - ↳ Resource Pack on Teaching and Learning

4

ENSEIGNANTS ET AUTRES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION



Les enseignants et autres personnels de l'éducation s'occupent des besoins éducatifs des enfants et des jeunes en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Du point de vue de leur statut professionnel, ils peuvent aller du fonctionnaire titulaire de diplômes universitaires à des éducateurs volontaires ou communautaires sans beaucoup d'éducation formelle. Le terme « enseignants et autres personnels de l'éducation » comprend :

- les instituteurs, les professeurs et les aides éducateurs ;
- les instituteurs pour la petite enfance ou des classes maternelles ;
- les éducateurs pour handicapés ;
- les enseignants techniques et formateurs de l'enseignement professionnel ;
- les facilitateurs des espaces amis des enfants ;
- les volontaires communautaires, éducateurs religieux et instructeurs pour les compétences de la vie courante ;
- les directeurs, principaux, proviseurs et chefs d'établissements et autres fonctionnaires de l'éducation.

Les rôles et responsabilités des enseignants et autres personnels de l'éducation dépendent du type d'éducation (formelle ou non formelle) et du type d'environnement d'apprentissage. La participation d'enseignants et autres personnels de l'éducation à la prise de décisions et leur propre développement professionnel sont des éléments importants de la conception d'un projet éducatif en situation d'urgence.

L'identification, le recrutement et la sélection d'enseignants et autres personnels de l'éducation doivent se faire de manière non discriminatoire, participative et transparente. Il est nécessaire d'avoir un équilibre entre les genres et une représentation de la communauté. Les enseignants et autres personnels de l'éducation doivent avoir une expérience et des compétences en lien avec l'enseignement et doivent être convenablement rémunérés. Ils doivent être libres de se syndiquer ou de former des syndicats. Il est recommandé de déterminer les codes de conduite, les rôles et responsabilités, les mécanismes de supervision, les conditions de travail, les accords contractuels, la rémunération et les droits du travail en consultation avec les communautés affectées.

Dans les situations de crise, les enseignants et autres personnels de l'éducation ont besoin d'un soutien pour faire face, commencer à se reconstruire et guérir. L'éducation en situation d'urgence jusqu'à la phase de relèvement renforce la résilience en fournissant aux enfants, aux jeunes et aux communautés des informations vitales, des possibilités d'apprentissage et un appui social qui mènent à un avenir plus positif. Les enseignants et autres personnels de l'éducation contribuent de manière essentielle à l'éducation en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement. Ils ont eux-mêmes droit à un soutien et à des conseils.

Norme 1 relative aux enseignants et autres personnels de l'éducation : Recrutement et sélection

Un nombre suffisant d'enseignants et autres personnels de l'éducation est recruté à travers un processus participatif et transparent, selon des critères de sélection qui prennent en compte la diversité et l'équité.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Des descriptions de postes et des directives claires, appropriées et non discriminatoires sont élaborées avant le processus de recrutement (cf. note d'orientation 1).
- Un comité de sélection représentatif sélectionne les enseignants et autres personnels de l'éducation selon des critères transparents et une évaluation de leurs compétences, en prenant en compte l'acceptation par la communauté, le genre et la diversité (cf. notes d'orientation 2-4).
- Le nombre d'enseignants et autres personnels de l'éducation recrutés et déployés est suffisant pour éviter d'avoir des classes trop nombreuses (cf. note d'orientation 5).

Notes d'orientation

- 1. Les descriptions de postes** ne font pas de discrimination sur des critères de genre, origine ethnique, religion, handicap ou autres domaines de diversité. Elles comprennent au minimum :
 - les rôles et responsabilités ;
 - un rattachement hiérarchique clair ;
 - un code de conduite.(cf. aussi Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 2, note d'orientation 1, page 98).
- 2. Expérience et qualifications** : Il est important de recruter des enseignants qualifiés ayant des diplômes reconnus. Ils doivent avoir des compétences pour fournir aux apprenants un appui psychosocial et pour enseigner à des apprenants handicapés. Si des enseignants qualifiés n'ont plus leurs diplômes ni d'autres documents du fait de la situation d'urgence, il faudra évaluer leurs compétences à l'enseignement. S'il n'y a pas suffisamment d'enseignants qualifiés, on pourra envisager de recruter des gens qui n'ont que peu ou pas d'expérience de l'enseignement. Ces enseignants auront besoin d'une formation qui sera basée sur l'évaluation de leur niveau d'éducation et de leur expérience de l'enseignement.

Il faudra recruter autant que possible des enseignants qui parlent la ou les langue(s) maternelle(s) des apprenants. Quand c'est nécessaire et approprié, des cours intensifs dans la langue nationale ou la langue du pays hôte sont recommandés (cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 1, note d'orientation 7, page 81).

Dans certaines situations, il peut être nécessaire de travailler activement en vue d'un équilibre entre les genres dans le recrutement d'enseignants et autres personnels de l'éducation. On devra peut-être revoir les critères de recrutement en accord avec le comité de sélection. L'âge minimum pour les enseignants et autres personnels de l'éducation doit être de 18 ans selon les instruments, lois et règlements internationaux du travail et des droits humains. Occasionnellement, il peut être nécessaire de recruter des personnes plus jeunes pour servir de facilitateurs, d'assistants ou de professeurs particuliers.

3. Les critères de sélection des enseignants peuvent inclure les éléments suivants :

Qualifications professionnelles

- niveau d'études ;
- expérience de l'enseignement, y compris l'enseignement aux enfants handicapés ;
- sensibilité aux besoins psychosociaux des enfants et des jeunes ;
- compétences et expériences professionnelles et techniques ;
- connaissances linguistiques pertinentes, y compris éventuellement la langue locale des signes et le braille.

Qualifications personnelles :

- âge et genre, en gardant à l'esprit l'équilibre des genres ;
- tolérance ;
- origine ethnique et religion ;
- diversité reflétant celle de la communauté. Il est important de prendre en compte les tensions sociales sous-jacentes et les inégalités anciennes qui peuvent avoir un effet sur le processus de recrutement (cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 1, note d'orientation 8, page 82).

Autres qualifications :

Les enseignants et autres personnels de l'éducation auront besoin d'interagir avec la communauté et être bien acceptés par celle-ci. Si possible, ils doivent être principalement choisis dans la communauté affectée pour bien comprendre les problèmes sociaux, économiques et politiques locaux. Si l'on accepte des enseignants et autres personnels de l'éducation qui ne viennent pas de la communauté, il pourra être nécessaire de prévoir une rémunération supplémentaire, comme des frais de transport et de logement. Si le site d'apprentissage est établi pour des réfugiés ou des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, embaucher des enseignants et autres personnels de l'éducation qualifiés dans la communauté hôte peut permettre d'améliorer les relations (cf. aussi *Notes d'orientation de l'INEE sur la rémunération des enseignants*, disponibles dans la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit).

4. **Références** : Quand c'est possible, il faut vérifier les références de tous les enseignants et autres personnels de l'éducation recrutés pour s'assurer que les apprenants ne seront pas mis en danger.
5. **Nombre d'élèves par classe** : Il est important de poser, pour le nombre d'élèves par classe, des limites réalistes, définies localement et qui permettent d'inclure tous les enfants et les jeunes, y compris les handicapés. Il faudra recruter suffisamment d'enseignants pour assurer un ratio élèves/enseignant. Les parties prenantes doivent prendre en compte les normes nationales et locales en cours afin d'établir le ratio élèves/enseignant et l'enseignement. Dans certains cas, les organisations humanitaires et de développement peuvent avoir leurs propres normes pour le ratio élèves/enseignant. Un ratio de 40 élèves par enseignant a été recommandé dans certains cas. Cependant, les parties prenantes sont encouragées à étudier et à déterminer ce qui est approprié et réaliste localement (cf. aussi dans l'Introduction, page 14 pour des exemples d'adaptation des Normes minimales au contexte et les normes Enseignement et apprentissage, pages 77-90).

Norme 2 relative aux enseignants et autres personnels de l'éducation : Conditions de travail

Les enseignants et autres personnels de l'éducation ont des conditions de travail clairement définies et sont rémunérés convenablement.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Les systèmes de rémunération et les conditions de travail sont fixés en coordination avec toutes les parties prenantes concernées (cf. notes d'orientation 1-2).
- La rémunération et les conditions de travail sont décrites dans des contrats et la rémunération est versée régulièrement (cf. note d'orientation 2).
- Les enseignants et autres personnels de l'éducation ont le droit de s'organiser pour négocier les termes et conditions de travail.
- Il existe un code de conduite qui comprend des directives claires de mise en œuvre et qui est respecté (cf. note d'orientation 3).

Notes d'orientation

- 1. Conditions de travail :** Les descriptions de postes, les descriptions des conditions de travail et les codes de conduite seront inclus dans un contrat. Celui-ci aide à professionnaliser le rôle des enseignants dans l'environnement d'apprentissage et dans la communauté. Il définit pour les communautés, les autorités chargées de l'éducation et les autres parties prenantes, les services attendus des enseignants en échange de leur rémunération et donne un cadre définissant le comportement approprié dont doit faire preuve un enseignant.

Le contrat précisera :

- les tâches et les responsabilités correspondant au poste ;
 - la rémunération ;
 - les obligations d'assiduité ;
 - les heures et jours de travail ;
 - la durée du contrat ;
 - le code de conduite ;
 - les mécanismes d'appui, de supervision et de résolution des différends.
- (cf. aussi Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 1, note d'orientation 1, page 95).

- 2. Rémunération :** Une rémunération adéquate est suffisante pour permettre aux enseignants et autres personnels de l'éducation de se consacrer à leur activité professionnelle sans avoir à chercher d'autres sources de revenus pour subvenir à leurs besoins essentiels. Si c'est nécessaire, il faudra rétablir ou créer dès que possible un système approprié pour le paiement des enseignants et autres personnels de l'éducation. Le système de paiement doit respecter le fait que les autorités de l'éducation sont les principales

responsables du paiement des rémunérations. Une coordination entre les parties prenantes concernées, comme les autorités chargées de l'éducation, les syndicats, les membres de la communauté, les comités et les associations, les agences de l'ONU et les ONG est la base qui permet une politique et une pratique durables de rémunération et qui aide à la transition entre le relèvement et le développement.

La rémunération peut être monétaire ou non. Le système doit être équitable et durable. Une fois mises en œuvre, les politiques de compensation posent un précédent que les enseignants et autres personnels de l'éducation voudront voir maintenu. Dans les situations de déplacement, les enseignants et autres personnels de l'éducation qualifiés iront plus probablement là où les salaires sont les plus élevés, même s'il faut pour cela traverser des frontières. Il est important de prendre en compte les forces du marché, telles que :

- le coût de la vie ;
 - la demande d'enseignants et autres professionnels ;
 - le niveau des salaires dans d'autres professions de qualification similaire, comme dans le domaine de la santé ;
 - les enseignants et autres personnels de l'éducation disponibles.
- (cf. aussi *Minimum Standards for Economic Recovery After Crisis* du Réseau SEEP, la norme sur la création d'emplois).

La rémunération est dépendante de l'adhésion aux conditions de travail et au code de conduite. Il faut essayer d'éviter les conflits d'intérêts, comme les situations où les enseignants donnent des cours privés ou des cours particuliers payants à leurs élèves (cf. aussi la norme de Coordination, norme 1, note d'orientation 2, page 32 et les *Notes d'orientation de l'INEE sur la rémunération des enseignants*, disponibles dans la Boîte à outils de l'IEE : www.ineesite.org/toolkit).

3. Un code de conduite fixe des normes claires de comportement pour les enseignants et autres personnels de l'éducation. Ces normes s'appliquent dans l'environnement d'apprentissage et pendant des activités et des événements éducatifs. Le code de conduite précise quelles seront les conséquences obligatoirement encourues par les personnes qui ne le respecteront pas. Il engage les enseignants et autres personnels de l'éducation à :

- respecter, protéger et, dans la mesure de leurs capacités, satisfaire le droit à l'éducation des apprenants ;
- maintenir une conduite et un comportement éthique de haut niveau ;
- agir pour la suppression des obstacles à l'éducation pour garantir un environnement non discriminatoire où tous les apprenants sont acceptés ;

- maintenir un environnement protecteur, sain et inclusif, où il n'y a pas de harcèlement sexuel ou autre, d'exploitation des apprenants (travail ou faveurs sexuelles), d'intimidation, d'insultes, de violence et de discrimination ;
- ne pas enseigner ni encourager des connaissances ou des actions qui contredisent les droits de l'homme et les principes de non discrimination ;
- maintenir une assiduité et une ponctualité régulières.

(cf. aussi un exemple de code de conduite dans la Boîte à outils de l'INEE, **www.ineesite.org/toolkit** ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, notes d'orientation 4 et 9, pages 63-64 et 66 ; et Enseignants et autres personnels de l'éducation, norme 3, note d'orientation 4, page 102).

Norme 3 relative aux enseignants et autres personnels de l'éducation : Appui et supervision

Des mécanismes d'appui et de supervision pour les enseignants et autres personnels de l'éducation fonctionnent efficacement.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Il y a des matériels et des espaces d'enseignement et d'apprentissage disponibles (cf. note d'orientation 1).
- Les enseignants et autres personnels de l'éducation sont impliqués dans un développement professionnel qui contribue à leur motivation et les soutient (cf. notes d'orientation 2-3).
- Un mécanisme de supervision transparent et responsable s'occupe de l'évaluation régulière, de la supervision et de l'appui aux professeurs et autres personnels de l'éducation (cf. notes d'orientation 2-3).
- Des évaluations de la performance des enseignants et autres personnels de l'éducation sont faites, documentées et discutées régulièrement (cf. note d'orientation 4).
- Les élèves ont régulièrement l'occasion de donner leur opinion sur la performance des enseignants et autres personnels de l'éducation (cf. note d'orientation 5).
- Un appui psychosocial approprié, accessible et pratique est offert aux enseignants et autres personnels de l'éducation (cf. note d'orientation 6).

Notes d'orientation

- 1. Les matériels et l'espace d'enseignement et d'apprentissage** doivent être adéquats pour permettre aux enseignants et autres personnels de l'éducation d'enseigner et de travailler efficacement (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, pages 68-72 ; Enseignement et apprentissage, norme 1, note d'orientation 9, page 82 ; et Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 5, page 86).
- 2. Mécanismes d'appui et de supervision** : Une gestion, une supervision et une responsabilité efficaces sont essentielles pour fournir un appui professionnel et pour maintenir la motivation et les qualités d'enseignement des enseignants. Il faudra élaborer des systèmes, autant que possible sous la direction des autorités d'éducation concernées et avec la participation des syndicats d'éducation, des membres, comités et associations de la communauté, d'agences de l'ONU et d'ONG. L'appui d'un mentor ou par les pairs peut motiver les enseignants et autres personnels de l'éducation en les aidant à fixer des objectifs et à reconnaître les mesures qui doivent être prises pour améliorer leur performance (cf. aussi Participation communautaire, norme 1, notes d'orientation 1-5, pages 22-26 et Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 3, pages 84-85 ; la Recommandation de l'OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966)).

3. **Renforcement des capacités, formation et développement**

professionnel : Il est important de s'entretenir avec les enseignants et autres personnels de l'éducation au sujet de leurs motivations, incitations, besoins et priorités pour le renforcement des capacités. Ceci aide à identifier les besoins et les possibilités de développement professionnel grâce à une formation préalable ou continue. Le renforcement des capacités, la formation et le développement professionnel doivent être offerts de manière non discriminatoire (cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 3, pages 84-85).

4. **Évaluation de la performance** : Des évaluations de la performance bien faites aident à avoir une bonne performance. L'évaluation de l'efficacité et de l'efficacité des enseignants et autres personnels de l'éducation comprend une discussion avec chaque personne pour déterminer quels sont les problèmes et pour se mettre d'accord sur les mesures à prendre.

Un processus d'évaluation de la performance peut comprendre :

- l'élaboration de critères pour aider aux observations en classe et aux évaluations ;
- un feedback ;
- le choix de buts et de cibles qui permettront de mesurer le développement et les progrès.

(cf. aussi note d'orientation 5, ci-dessous et Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 3, pages 84-85).

5. **Participation des apprenants** : Il est important d'inclure les apprenants dans les processus d'évaluation. Cela aide à comprendre tous les aspects de l'environnement d'apprentissage et à garantir la qualité. Les apprenants peuvent donner périodiquement leur avis à des personnes neutres dans le cadre des processus d'évaluation de la performance. Les sujets abordés peuvent inclure la performance de l'enseignement, le comportement, les préoccupations au sujet de l'environnement d'apprentissage et les questions de protection.

6. **Appui et bien-être psychosociaux** : Même les enseignants et autres personnels de l'éducation formés et expérimentés peuvent se trouver dépassés par des événements de crise. Ils sont confrontés à de nouvelles difficultés et de nouvelles responsabilités et peuvent souffrir de détresse. Leur capacité à faire face et à s'occuper des apprenants dépend de leur propre bien-être et de l'appui disponible (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, notes d'orientation 8-9, pages 65-66 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, note d'orientation 8, page 72 ; et Enseignement et apprentissage, norme 1, note d'orientation 6, pages 80-81).



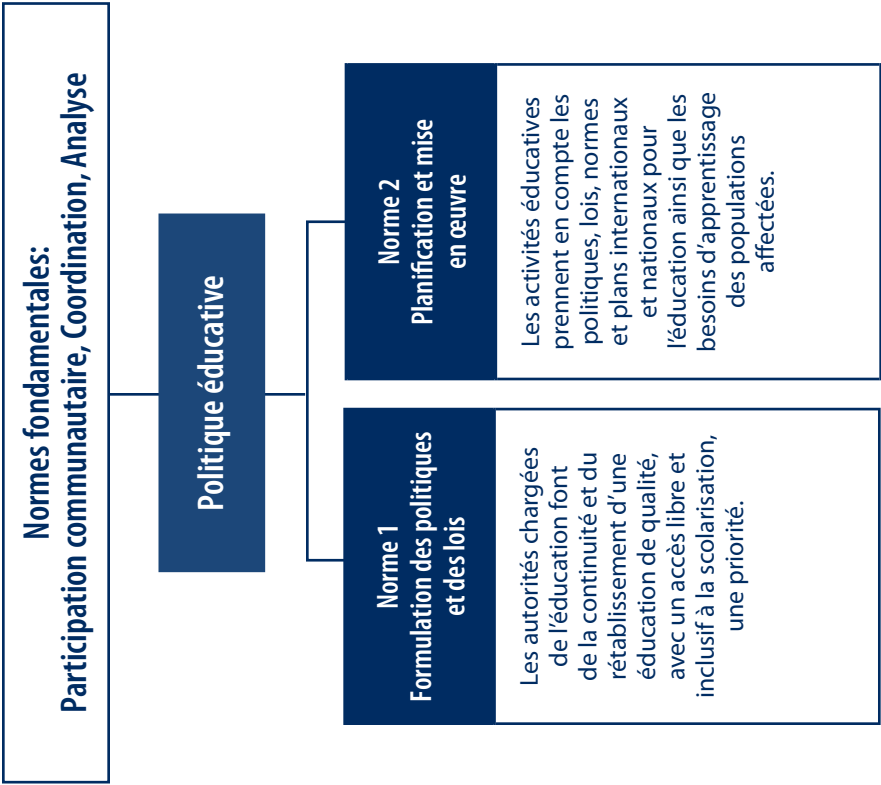
Pour trouver des outils qui aideront à la mise en œuvre de ces normes, consultez la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit

INEE Toolkit

- ↳ Normes minimales de l'INEE
 - ↳ Outils de mise en œuvre
 - ↳ Enseignants et autres personnels de l'éducation

5

POLITIQUE ÉDUCATIVE



Les instruments légaux internationaux et les déclarations internationales affirment le droit de chaque personne à recevoir une éducation. C'est le devoir des autorités nationales et de la communauté internationale de respecter, protéger et satisfaire ce droit. Les droits à la liberté d'expression, à la non discrimination et le droit de pouvoir donner son avis dans les décisions au sujet des politiques sociales et éducatives font partie intégrante du droit à l'éducation.

Dans les situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement, il est essentiel que ces droits soient protégés. Pour cela, les autorités chargées de l'éducation et d'autres parties prenantes clés doivent élaborer et mettre en œuvre un plan d'éducation en situation d'urgence. Ce plan doit :

- prendre en compte les normes et les politiques éducatives nationales et internationales ;
- faire preuve d'un engagement pour le droit à l'éducation ;
- montrer qu'il répond aux besoins d'apprentissage et aux droits des personnes affectées par la crise ;
- comprendre des mesures pour permettre l'accès à une éducation de qualité pour tous ;
- montrer clairement les liens entre la préparation à l'urgence, la réponse à l'urgence et le développement à plus long terme.

L'implication de la communauté dans la planification et la mise en œuvre d'interventions, de programmes et de politiques est vitale pour le succès de la préparation et de la réponse à l'urgence.

Pour permettre la promotion de l'équité de genre et du respect de la diversité, les politiques et programmes d'éducation en situation d'urgence doivent totalement intégrer les dispositions de la Convention relative aux droits de l'enfant et refléter les cadres de l'Éducation pour tous et des Objectifs du millénaire pour le développement. Ces instruments appuient et promeuvent des politiques et des lois éducatives qui protègent contre toute forme de discrimination dans l'éducation, comme la discrimination fondée sur le sexe, la religion, l'origine ethnique, la langue et le handicap.

Norme 1 relative à la politique éducative : Formulation des politiques et des lois

Les autorités chargées de l'éducation font de la continuité et du rétablissement d'une éducation de qualité, avec un accès libre et inclusif à la scolarisation, une priorité.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Les lois, réglementations et politiques éducatives nationales garantissent le respect du statut de protection des établissements scolaires, des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation, tel qu'il est énoncé dans le droit humanitaire international et les droits de l'homme (cf. note d'orientation 1).
- Les lois, réglementations et politiques éducatives nationales respectent, protègent et réalisent le droit à l'éducation et garantissent la continuité de l'éducation (cf. notes d'orientation 1-2).
- Les lois, règlements et politiques garantissent que tout établissement scolaire rebâti ou remplacé est sûr (cf. notes d'orientation 2-3).
- Les lois, règlements et politiques sont basés sur l'analyse du contexte qui est faite de manière participative et inclusive (cf. note d'orientation 4).
- Les politiques éducatives nationales sont appuyées par des plans d'action, des lois et des budgets qui permettent de répondre rapidement à des situations d'urgence (cf. note d'orientation 5-6).
- Les lois, règlements et politiques permettent aux écoles pour les réfugiés d'utiliser le programme scolaire et la langue du pays ou de la région d'origine (cf. notes d'orientation 7).
- Les lois, règlements et politiques permettent aux acteurs non étatiques, comme les ONG et les agences de l'ONU, d'établir des programmes d'éducation en situations d'urgence (cf. note d'orientation 8).

Notes d'orientation

1. **Le devoir de l'autorité nationale est de respecter, de protéger et de réaliser le droit à l'éducation**, conformément aux instruments internationaux des droits de l'homme (cf. Introduction, page 6).

Ces instruments des droits de l'homme comprennent des règles internationales concernant le souci des populations, en insistant sur les enfants et les jeunes. Les domaines couverts sont la nutrition, la récréation, la culture, la prévention de la maltraitance et l'éducation de la petite enfance pour les enfants de moins de six ans. La Convention relative aux droits de l'enfant est particulièrement importante parce qu'elle concerne à la fois le droit des enfants à l'éducation et leurs droits à l'intérieur du processus éducatif, comme le droit d'être consulté au sujet de décisions qui les concernent, le droit d'être traités avec respect et le droit de connaître leurs droits (cf. aussi Participation communautaire, norme 1, note

d'orientation 5, pages 25-26 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 1, notes d'orientation 1 et 2, pages 55-57 ; et Enseignement et apprentissage, norme 1, notes d'orientation 5 et 6, pages 79-81).

Les apprenants, les enseignants et autres personnels de l'éducation ont le statut de civils, comme les bâtiments scolaires. Ils sont protégés des attaques armées dans le cadre des Conventions de Genève qui font partie du droit humanitaire international reconnu par tous les pays. Les autorités nationales et les parties prenantes internationales sont appelées à appuyer les efforts destinés à développer ce statut de protection dans les lois et pratiques nationales et à empêcher l'utilisation des établissements scolaires pour des objectifs militaires.

Quand la violence menace la continuité de l'éducation et la protection des enfants, une priorité sera de faire un plaidoyer pour promouvoir l'éducation, les droits de l'homme et le droit humanitaire en ce qui concerne l'éducation. Il est essentiel de surveiller et de signaler les attaques sur les apprenants, personnels et établissements scolaires ou les occupations de ces derniers. Cela garantit le respect de la dignité des victimes et conduit à une réponse, une enquête et des poursuites coordonnées (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, notes d'orientation 1, 3, 4, 6 et 7, pages 61-65).

- 2. Les lois et politiques éducatives nationales doivent garantir la continuité de l'éducation** pour tous. Les plans d'urgence nationaux et locaux pour les écoles doivent couvrir les dangers connus, attendus et récurrents, y compris les catastrophes à petite échelle, comme les inondations à répétition qui peuvent avoir des effets cumulés négatifs sur l'éducation. Les besoins particuliers des enfants et jeunes vulnérables devront être pris en considération. Dans les pays où il n'y a pas de loi pour la réponse à l'urgence ou aux catastrophes dans le domaine de l'éducation, la situation d'urgence est une occasion d'en créer (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, note d'orientation 11, pages 66-67 ; et Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 6, page 86).

Les services de développement de la petite enfance pour les enfants d'âge préscolaire et leurs parents ou gardiens sont invités à être inclus dans les politiques et programmes d'éducation. Ces services peuvent être :

- la prise en charge précoce et groupes de parents ;
- des groupes de jeu ;
- l'inclusion des jeunes enfants dans des activités à l'intérieur d'un espace sûr ;
- des liens avec des services de santé, de nutrition et autres.

Dans les pays qui ont une politique nationale pour la jeunesse, une situation d'urgence offre une occasion de renforcer le travail intersectoriel sur l'éducation centrée sur les jeunes. Dans les pays qui n'ont pas de politique nationale pour la jeunesse, les parties prenantes concernées sont invitées à choisir un point focal pour les questions concernant les jeunes dans une situation de crise. Il faudra un travail de collaboration sur la planification et la mise en œuvre de politiques et de programmes intersectoriels qui prennent en compte les problèmes de la jeunesse. Si on élabore une politique nationale pour la jeunesse, celle-ci devra être basée sur l'analyse des divers intérêts et influences parmi les sous-groupes de jeunes et les possibilités et les risques que représentent les diverses formes de participation des jeunes. Une politique nationale pour la jeunesse complète les cadres nationaux sur :

- l'éducation ;
- l'enseignement et la formation techniques et professionnelles ;
- la préparation à l'urgence.

(cf. aussi Enseignement et apprentissage, norme 1, note d'orientation 2, page 78 et *Minimum Standards for Economic Recovery After Crisis du Réseau SEEP*, la norme sur la création d'emplois).

3. Sécurité des nouvelles écoles et des écoles reconstruites : Les sites des écoles doivent être sélectionnés en pensant à la sécurité par rapport à des dangers et des menaces connus et les écoles doivent être conçues et construites pour être résilientes. Il faut prévoir suffisamment d'espace pour que l'éducation ne soit pas perturbée si les écoles sont réquisitionnées comme abris temporaires d'urgence (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 1, note d'orientation 9, pages 59-60 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, notes d'orientation 1 et 2, pages 68-70, pages 68-70 ; et les *Notes d'orientation pour la construction d'écoles plus sûres* de l'INEE, disponibles dans la boîte à outils de l'INEE : **www.ineesite.org/toolkit**).

4. Analyse du contexte : Les lois et politiques éducatives doivent refléter une bonne compréhension de la dynamique sociale, économique, sécuritaire, environnementale et politique dans le contexte d'urgence. C'est ainsi que les plans et programmes d'éducation pourront répondre aux besoins et aux droits des apprenants et de la société dans son ensemble et éviter d'aggraver les divisions sociales ou le conflit.

Les analyses de contexte peuvent comprendre des analyses préliminaires du conflit et des droits de l'homme et des analyses des risques et de la préparation aux catastrophes. Les autorités chargées de l'éducation et autres parties prenantes de l'éducation doivent contribuer à l'analyse de conflit pour s'assurer que les questions éducatives seront abordées. L'analyse du contexte nécessite une importante consultation avec la communauté. Les autorités chargées de l'éducation et autres parties

prenantes de l'éducation devront faire un plaidoyer pour que ces analyses soient faites et fassent partie des revues régulières et des processus de réforme du secteur de l'éducation (cf. aussi Analyse, norme 1, notes d'orientation 3-6, pages 37-40).

L'analyse des risques comprend une analyse des risques de corruption dans l'environnement politique, administratif et humanitaire. On ouvrira les discussions sur la corruption aussi tôt que possible lors de la planification et de la mise en œuvre des interventions éducatives en situations d'urgence. Une discussion ouverte est la meilleure manière de préparer des politiques anticorruption efficaces. La discussion des problèmes de corruption ne signifie pas qu'on accepte la corruption ni ne sous-entend qu'un acteur est particulièrement vulnérable (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38).

- 5. Partage de l'information et systèmes d'information :** Les personnes impliquées dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives sont appelées à partager des informations sur les politiques et les réponses stratégiques. Cela est particulièrement important pour l'atténuation des conflits et des catastrophes. Les informations doivent être faciles à comprendre et accessibles à tous (cf. aussi Coordination, norme 1, note d'orientation 3, page 33).

Les lois, règlements et politiques doivent être élaborés sur la base d'informations fiables. Les données des systèmes d'information et de gestion de l'éducation doivent être en relation avec les informations sur les zones et les groupes de population exposés à certains types d'urgence. Cela est une stratégie de préparation qui contribue à la planification nationale et locale de l'éducation. Quand c'est possible, les données d'éducation collectées par la communauté doivent être entrées dans un système national d'information et de gestion de l'éducation (cf. aussi Analyse, norme 3, note d'orientation 3, page 48).

- 6. Cadres de préparation aux catastrophes :** L'éducation doit faire partie intégrante des cadres nationaux de préparation à l'urgence. Il faut prévoir des ressources nécessaires pour fournir rapidement des interventions éducatives efficaces. Les parties prenantes internationales qui appuient les programmes nationaux ou locaux d'éducation, doivent promouvoir les interventions de préparation à l'urgence pour l'éducation dans le cadre des programmes de développement. Les cadres de préparation doivent comprendre des dispositions prévoyant explicitement la participation des enfants et des jeunes aux interventions au niveau communautaire (cf. aussi Participation communautaire, norme 1, notes d'orientation 4 et 5, pages 24-26 ; Participation communautaire, norme 2, note d'orientation 5, page 30 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, note d'orientation 11, pages 66-67 et Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 6, page 86).

7. Non discrimination : Les autorités chargées de l'éducation doivent s'assurer que l'éducation atteint tous les groupes de manière équitable. Selon le droit international, les réfugiés devraient avoir les mêmes droits à l'éducation que les citoyens du pays au niveau primaire. Aux niveaux plus élevés, les réfugiés devraient avoir accès aux études, à la reconnaissance des certificats, diplômes et titres, à la remise des frais et coûts et à l'accès aux bourses aux mêmes conditions que les citoyens du pays hôte. Les apprenants déplacés à l'intérieur de leur propre pays conservent les mêmes droits à l'éducation que ceux qui n'ont pas été déplacés. Ils sont couverts par les lois nationales et internationales des droits de l'homme et par les Principes directeurs relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 1, notes d'orientation 1, 2 et 4, pages 55-58 ; Enseignement et apprentissage, norme 1, notes d'orientation 3, 7 et 8, pages 78-79 et 81-82 et Enseignement et apprentissage, norme 2, note d'orientation 5, page 86).

8. Les acteurs non gouvernementaux et des Nations Unies devraient être autorisés à compléter les dispositions nationales sur l'éducation pour que les besoins et droits à l'éducation de tous les apprenants soient réalisés. Le pays hôte facilitera leur accès pour qu'ils puissent mettre en place des programmes et des établissements et répondre rapidement et de façon sûre aux urgences. Il peut s'agir d'une accélération des formalités d'obtention de visas et des règles douanières spéciales pour les matériels d'apprentissage et d'assistance.

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

Les activités éducatives prennent en compte les politiques, lois, normes et plans internationaux et nationaux pour l'éducation ainsi que les besoins d'apprentissage des populations affectées.

Actions clés (à lire en parallèle avec les notes d'orientation)

- Les programmes d'éducation formelle et non formelle reflètent les politiques et les cadres légaux internationaux et nationaux (cf. note d'orientation 1).
- La planification et la mise en œuvre d'activités éducatives sont intégrées avec d'autres secteurs de réponse à l'urgence (cf. note d'orientation 2).
- Les programmes d'éducation en situation d'urgence sont en lien avec les plans et stratégies nationaux de l'éducation et sont intégrés dans le développement à plus long terme du secteur de l'éducation.
- Les autorités chargées de l'éducation élaborent et mettent en œuvre des plans nationaux et locaux d'éducation qui prépare aux urgences actuelles et futures et y répondent (cf. note d'orientation 3).
- Les ressources financières, techniques, matérielles et humaines sont suffisantes pour développer de façon efficace et transparente la politique éducative et pour planifier et mettre en œuvre des programmes d'éducation (cf. notes d'orientation 4-5).

Notes d'orientation

- 1. Répondre aux droits et aux objectifs d'éducation :** Les programmes d'éducation formelle et non formelle doivent offrir des activités éducatives inclusives qui répondent aux droits et aux objectifs d'éducation. Ils doivent être en accord avec les cadres légaux nationaux et internationaux (cf. aussi Accès et environnement d'apprentissage, norme 1, notes d'orientation 1, 2 et 4, pages 55-58 et Politique éducative, norme 1, notes d'orientation 1 et 7, pages 107-108 et 111).
- 2. Liens intersectoriels :** Les interventions éducatives, y compris le développement de la petite enfance et les activités pour les jeunes, doivent être en lien avec les activités menées dans d'autres secteurs, comme l'approvisionnement en eau, l'assainissement et la promotion de l'hygiène, la nutrition, la sécurité alimentaire et l'aide alimentaire, les abris, les services de santé et la reconstruction économique (cf. aussi Analyse, norme 1, note d'orientation 6, pages 39-40 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 1, note d'orientation 9, pages 59-60 ; Accès et environnement d'apprentissage, norme 3, pages 68-72 ; le manuel *Sphère et Minimum Standards for Economic Recovery After Crisis* du Réseau SEEP, les normes sur la création d'emplois et le développement des entreprises).
- 3. Les plans nationaux et locaux d'éducation** doivent indiquer les mesures

à prendre en situations d'urgence actuelles ou futures. Ils doivent préciser les mécanismes de prise de décision, de coordination, de sécurité et de protection pour la coordination intersectorielle. Les plans doivent être basés sur une bonne compréhension du contexte et doivent comprendre des indicateurs et des mécanismes d'alerte précoce pour les catastrophes et les conflits. Ils doivent être appuyés par une politique et des cadres d'éducation appropriés. Il doit y avoir un système de révision régulière des plans nationaux et locaux d'éducation (cf. aussi Participation communautaire, norme 1, note d'orientation 4, pages 24-25 ; Participation communautaire, norme 2, pages 28-30 ; Coordination, norme 1, note d'orientation 1, pages 31-32 ; Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38 ; et Politique éducative, norme 1, note d'orientation 4, pages 109-110).

- 4. Ressources :** Les autorités nationales, les agences humanitaires, les bailleurs de fonds, les ONG, les communautés et autres parties prenantes sont appelés à travailler ensemble pour garantir un financement adéquat de l'éducation en situations d'urgence. La coordination des ressources doit être dirigée par le pays et intégrée avec des mécanismes de coordination existants. Quand le contexte le permet, l'allocation des ressources doit être équilibrée entre :
- les éléments physiques, comme des salles de classe supplémentaires, des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage ;
 - les composantes qualitatives, comme des cours de formation pour les enseignants et la supervision, des matériels d'enseignement et d'apprentissage.

Des ressources doivent être allouées pour un signalement systématique et centralisé des attaques contre l'éducation et pour la collecte, l'analyse et les partage de données sur l'éducation (cf. aussi Participation communautaire, norme 2, note d'orientation 1, page 28 ; Coordination, norme 1, notes d'orientation 1 et 2, pages 31-32 ; Analyse, norme 1, pages 35-40 ; Analyse, norme 2, note d'orientation 2, page 42 ; Analyse, norme 3, note d'orientation 3, page 48 ; Analyse, norme 4, notes d'orientation 3 et 4, page 50 et Accès et environnement d'apprentissage, norme 2, notes d'orientation 4 et 7, pages 63-65).

- 5. Transparence et responsabilité :** Les informations pertinentes sur la politique, la planification et la mise en œuvre, y compris les pratiques pour prévenir la corruption (sous sa forme monétaire et non monétaire) devront être partagées entre les autorités centrales et locales, les communautés et autres parties prenantes humanitaires. La transparence est importante pour permettre un suivi efficace et une prise de responsabilité. Il doit y avoir des systèmes confidentiels, adaptés à la culture, pour traiter les plaintes pour corruption, comme des politiques destinées à encourager les gens à signaler la corruption et à protéger ceux qui le font cf. aussi Coordination, norme 1, note d'orientation 5, pages 33-34 ; Analyse, norme 1, note d'orientation 3, pages 37-38 ; et Politique éducative, norme 1, note d'orientation 4, pages 109-110).



Pour trouver des outils qui aideront à la mise en œuvre de ces normes, consultez la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit.

INEE Toolkit

- ↳ Normes minimales de l'INEE
- ↳ Outils de mise en œuvre
- ↳ Politique éducative

ANNEXE 1 : GLOSSAIRE

Accès : la possibilité de s'inscrire à un programme d'éducation formelle ou informelle, d'y participer et de le suivre jusqu'à son terme. Quand l'accès n'est pas restreint, cela signifie qu'il n'y a pas d'obstacles pratiques, financiers, physiques, sécuritaires, structurels, institutionnels ni socioculturels empêchant les enfants, les jeunes ou les adultes de participer à un programme d'éducation et de le mener jusqu'à son terme.

Apprenants : des personnes, enfants, jeunes et adultes, qui participent à des programmes d'éducation. Il s'agit d'élèves d'écoles formelles, d'élèves de l'enseignement ou d'une formation technique ou professionnelle, et de participants à une éducation non formelle, comme des cours d'alphabétisation et de calcul, des formations aux compétences de la vie courante dans la communauté et d'apprentissage par les pairs.

Apprentissage participatif : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage qui est centrée sur l'apprenant. Il encourage à apprendre en faisant des choses et en utilisant de petits groupes, des matériels concrets, des questions ouvertes et l'enseignement par les pairs. Par exemple, les apprenants utilisent des activités pratiques pour comprendre des concepts mathématiques ou travaillent ensemble pour résoudre des problèmes et poser des questions et y répondre. L'apprentissage participatif s'oppose aux méthodologies centrées sur l'enseignant où les apprenants sont assis passivement à des bureaux, répondent à des questions fermées et copient ce qui est écrit au tableau. L'apprentissage participatif peut aussi être utilisé avec des enseignants et des autorités chargées de l'éducation pour les aider à analyser leurs besoins, à trouver des solutions et à élaborer et mettre en œuvre un plan d'action. Dans ces contextes, il peut comporter une participation de la communauté et une analyse.

Appui psychosocial : un processus et des actions qui promeuvent le bien-être complet des personnes dans leur monde social. Il inclut l'appui apporté par la famille et les amis. Ce dernier comprend, par exemple, des efforts pour réunifier des enfants séparés de leur famille et pour organiser l'éducation en situations d'urgence.

Atténuation des conflits : des actions et processus qui 1) sont sensibles au conflit et n'augmentent pas les tensions ni les sources de violence et 2) visent à s'attaquer aux sources du conflit et à changer la manière dont les personnes impliquées agissent et perçoivent les problèmes. Les activités humanitaires, de relèvement et de développement sont étudiées par rapport à leurs effets sur le contexte du conflit dans lequel elles ont lieu et de leur contribution à la paix et à la stabilité à plus long terme. Les approches d'atténuation des conflits peuvent être utilisées pour la prévention des conflits et pour les interventions en situations de conflit et d'après conflit.

Autorités chargées de l'éducation : les gouvernements, avec leurs ministères, départements, institutions et agences qui ont la responsabilité de garantir le droit à l'éducation. Ils ont autorité sur les services éducatifs aux niveaux national, du district et local. Dans les situations où l'autorité du gouvernement est compromise, des acteurs non étatiques, comme des ONG et des agences de l'ONU endossent quelquefois cette responsabilité.

Bien-être : la condition de santé holistique et le processus pour arriver à cette condition. Il fait référence à la santé physique, émotionnelle, sociale et cognitive. Le bien-être comprend ce qui est bon pour une personne : avoir un rôle social significatif ; se sentir heureux et plein d'espoir ; vivre selon des valeurs considérées localement comme bonnes ; avoir des relations sociales positives et un environnement apportant un soutien ; faire face aux difficultés en utilisant des compétences positives de la vie courante ; être en sécurité, être protégé et avoir accès à des services de qualité (cf. aussi la définition de « cognitif »).

Capacité : une combinaison des points forts, des qualités et des ressources chez une personne ou disponibles au sein d'une communauté, société ou organisation qui peuvent être utilisés pour atteindre des objectifs convenus.

Catastrophe : une rupture grave du fonctionnement d'une communauté ou d'une société avec d'importantes pertes et de graves impacts humains, matériels, économiques ou environnementaux que la communauté ou la société affectée ne peut surmonter avec ses seules ressources propres.

Cluster éducation : un mécanisme de coordination inter-agences pour les agences et les organisations qui ont une expertise et un mandat pour les interventions humanitaires dans le secteur de l'éducation en situations de déplacement à l'intérieur d'un pays. Établi en 2007 par le CPI (voir définition), le Cluster éducation est dirigé par l'UNICEF et Save the Children au niveau mondial. Au niveau d'un pays, d'autres agences peuvent le diriger et le ministère de l'éducation est activement impliqué. Le HCR est l'agence chef de file dans les situations où il y a des réfugiés. Le Cluster éducation est responsable du renforcement de la préparation des capacités techniques nécessaires pour répondre aux situations d'urgence humanitaire. Durant les interventions humanitaires, il doit diriger le secteur de l'éducation de manière prévisible et garantir la responsabilité.

Cognitif : les processus mentaux comme la pensée, l'imagination, la perception, la mémoire, la prise de décisions, le raisonnement et la résolution de problèmes.

Comité communautaire d'éducation : un comité existant ou un nouveau comité qui recense les besoins éducatifs d'une communauté et qui y répond. Il est constitué, entre autres, de représentants des parents et des aidants familiaux, des enseignants, des apprenants, des organisations et autorités communautaires, des groupes marginalisés, des associations de la société civile, des groupes de jeunes et des agents de santé.

Comité permanent interorganisations (CPI) : un forum inter-agences pour la coordination, l'élaboration de politiques et la prise de décision dans l'assistance humanitaires. Le CPI a été établi en juin 1992 en réponse à une résolution de l'Assemblée générale de l'ONU sur le renforcement de l'assistance humanitaire. Le CPI comprend les principaux partenaires humanitaires, qu'ils appartiennent ou pas, au système de l'ONU.

Compétences de la vie courante : les compétences et les capacités permettant d'adopter un comportement positif qui permet aux personnes de s'adapter aux exigences et aux difficultés de la vie de tous les jours et d'y faire face efficacement. Elles

aident les personnes à penser, sentir, agir et interagir en tant qu'individus et en tant que membres actifs de la communauté. Les compétences de la vie courantes se classent en trois catégories liées : *cognitives* ; *personnelles* ou *émotionnelles* ; et *interpersonnelles* ou *sociales*. Les compétences de la vie courantes peuvent être générales : par exemple, analyser et utiliser des informations, communiquer et interagir de façon efficace avec les autres. Elles peuvent concerner des domaines particuliers, comme la réduction des risques, la protection de l'environnement, la promotion de la santé, la prévention du VIH, la prévention de la violence ou l'édification de la paix. Le besoin de compétences de la vie courante augmente souvent en situations de crise et il faut donc plus insister sur le renforcement des compétences de la vie courante pertinentes et applicables à la situation d'urgence et aux contextes locaux.

Danger : un phénomène dangereux, une substance, une activité ou une condition humaine dangereuses qui peuvent causer des pertes en vies humaines, des blessures ou autres impacts sur la santé, des dégâts aux biens, la perte de moyens d'existence ou de services, des perturbations sociales et économiques ou des dommages à l'environnement.

Détresse : le fait d'être bouleversé, anxieux et déstabilisé. Elle peut découler de conditions de vie difficiles comme la pauvreté et le surpeuplement ou de l'exposition à des menaces à sa sécurité ou à son bien-être.

Discrimination : un traitement différent des personnes qui fait qu'elles se voient refuser l'accès aux établissements, services, opportunités, droits ou à la participation du fait de leur genre, religion, orientation sexuelle, âge, origine ethnique, statut VIH ou autre facteur.

Développement de la petite enfance : les processus par lesquels les petits enfants, âgés de 0 à 8 ans, développent au mieux leur santé physique, leur vivacité intellectuelle, leur confiance émotionnelle, leurs compétences sociales et leur facilité d'apprentissage. Ces processus sont appuyés par des politiques sociales et politiques et une programmation exhaustive qui intègrent des services de santé, de nutrition, d'eau, d'assainissement, d'hygiène, d'éducation et de protection de l'enfance. Tous les enfants et les familles profitent de programmes de qualité, mais ce sont les groupes désavantagés qui en tirent le plus de bénéfices.

Données désagrégées : des informations statistiques séparées en leurs éléments de base. Par exemple, les données d'évaluation préliminaire sur une population ou un échantillon peuvent être analysées par sexe, âge, groupe ou zone géographique.

Droits humains : un moyen de vivre dans la dignité. Les droits de l'homme sont universels et inaliénables : ils ne peuvent pas être donnés ni pris. Dans un contexte d'urgence, les principaux droits humains, comme la non discrimination, la protection et le droit à la vie, ont une priorité immédiate, tandis que la réalisation progressive des autres droits peut dépendre des ressources disponibles. Comme l'éducation contribue à la protection, à la non discrimination et à la survie, elle doit être vue comme un droit humain fondamental. Le droit international des droits de l'homme est l'ensemble des normes et des traités

légaux internationaux qui gouvernent l'obligation qu'ont les États de respecter, protéger et réaliser les droits humains, à tout moment, y compris en cas d'urgence. Pendant les conflits, le droit international humanitaire et pénal s'applique aussi. Ces traités et normes règlementent les hostilités, protègent les civils et donnent des devoirs aux acteurs qui peuvent défier l'État, le supplanter ou agir en son nom. Le droit des réfugiés fixe les obligations des gouvernements envers les personnes déplacées au-delà des frontières internationales du fait de conflits armés, de catastrophes ou de la crainte de persécutions ou de conflit armé.

Éducation de qualité : l'éducation de qualité est abordable, accessible, sensible aux questions de genre et répond à la diversité. Elle comprend : 1) un environnement sûr, inclusif et adapté aux apprenants ; des enseignants compétents et bien formés qui connaissent la matière et la pédagogie ; 3) un programme scolaire approprié, spécifique au contexte, qui est compréhensible et pertinent pour les apprenants du point de vue culturel, linguistique et social ; 4) des matériels adéquats et pertinents pour l'enseignement et l'apprentissage ; 5) des méthodes participatives d'enseignement et des processus d'apprentissage qui respectent la dignité de l'apprenant ; 6) une taille de classe et un ratio élèves/enseignant appropriés ; 7) l'importance donnée aux activités de récréation, de jeu, de sport et aux activités créatives en plus des matières comme l'alphabétisation, le calcul et les compétences de la vie courante.

Éducation en situations d'urgence : des possibilités d'apprentissage de qualité en situations de crise pour tous les âges, comme le développement de la petite enfance, l'enseignement primaire, secondaire, l'éducation non formelle, l'enseignement technique, professionnel, supérieur et l'enseignement aux adultes. L'éducation en situations d'urgence fournit une protection physique, psychosociale et cognitive qui peut sauver des vies et aider à vivre.

Éducation formelle : des possibilités d'apprentissage offertes dans un système d'écoles, de facultés, d'universités et d'autres institutions d'éducation. Elle représente généralement une éducation à plein temps pour les enfants et les jeunes. Elle commence entre les âges de cinq et sept ans et continue jusqu'à 20 ou 25 ans. Elle est normalement élaborée par les ministères de l'éducation, mais en situations d'urgence, elle peut être soutenue par d'autres parties prenantes de l'éducation.

Éducation inclusive : elle permet la présence, la participation et la réussite de toutes les personnes aux activités d'apprentissage. Elle consiste à s'assurer que les politiques, pratiques et établissements éducatifs répondent à la diversité de toutes les personnes dans le contexte. On peut être exclu de l'éducation pour cause de discrimination, de manque d'appui pour éliminer les obstacles, ou de l'utilisation des langues, le contenu ou les méthodes d'enseignement qui ne bénéficient pas à tous les apprenants. Ce sont souvent les personnes qui ont des handicaps physiques, sensoriels, mentaux ou intellectuels qui sont les plus exclus de l'éducation. Les situations d'urgence ont un impact sur l'exclusion. Certaines personnes, qui pouvaient auparavant accéder à l'éducation, peuvent être exclues à cause des circonstances ou des facteurs sociaux, culturels, physiques ou infrastructurels. Pour qu'une éducation soit inclusive, il faut que ces obstacles à la participation et à l'apprentissage soient éliminés et que les méthodes d'enseignement et les programmes scolaires soient accessibles et adaptés aux élèves

handicapés. Toutes les personnes sont accueillies et soutenues afin de pouvoir progresser et leurs besoins particuliers sont pris en compte.

Éducation non formelle : des activités éducatives qui ne correspondent pas à la définition de l'éducation formelle (cf. la définition ci-dessus). L'éducation non formelle a lieu à la fois au sein et à l'extérieur des institutions d'éducation et pourvoit aux besoins des personnes de tous les âges. Elle ne mène pas toujours à un diplôme. Les programmes d'éducation non formelle se caractérisent par leur variété, leur souplesse et leur capacité à répondre rapidement aux nouveaux besoins éducatifs des enfants ou des adultes. Ils sont souvent conçus pour des groupes particuliers d'apprenants, comme ceux qui sont trop âgés pour leur classe, qui ne fréquentent pas l'école formelle, ou des adultes. Les programmes scolaires peuvent être basés sur l'éducation formelle ou sur de nouvelles approches. Il peut s'agir d'apprentissage accéléré « de rattrapage », de programmes extrascolaires, d'alphabétisation et de calcul. L'éducation non formelle peut permettre d'entrer plus tard dans des programmes d'éducation formelle. On parle alors parfois d'une « éducation de la seconde chance. »

Éducation pertinente : des occasions d'apprentissage qui sont appropriées aux apprenants. Une éducation pertinente prend en compte les traditions et institutions locales, les pratiques culturelles positives, les systèmes de croyances et les besoins de la communauté. Elle prépare les enfants à un avenir positif dans la société dans le contexte national et international. La pertinence de l'éducation est un élément de la qualité de l'éducation et se réfère à ce qui est appris, la manière dont s'est appris et l'efficacité de l'apprentissage.

Enfants : toutes les personnes âgées de 0 à 18 ans. Cette catégorie comprend la plupart des adolescents (10-19 ans). Elle a une partie commune avec la catégorie de la jeunesse (15-24 ans) (cf. aussi la définition des « jeunes » ci-dessous).

Enfants associés aux forces armées et aux groupes armés : ils peuvent être enlevés ou recrutés de force ou peuvent s'engager « volontairement » dans les forces combattantes. Ils ne prennent pas toujours les armes. Ils peuvent être porteurs, espions, cuisiniers ou victimes de graves violences sexuelles. Ces enfants sont privés de la possibilité d'une éducation. Pendant la démobilisation et la réintégration, une attention particulière doit être accordée aux besoins éducatifs qui leur sont spécifiques, y compris une éducation formelle ou non formelle, un apprentissage accéléré, les compétences de la vie courante et une formation professionnelle. Il faut porter une attention spécifique aux filles qui sont souvent ignorées et exclues des programmes de réhabilitation.

Enseignement et processus d'apprentissage : les interactions entre les apprenants et les enseignants. L'enseignement est dispensé selon les programmes scolaires, en fonction des besoins identifiés par l'évaluation et rendu possible grâce à la formation des enseignants. L'enseignement et les méthodes d'apprentissage centrés sur l'apprenant, participatifs et inclusifs impliquent que l'ensemble de la communauté fournisse et soutienne l'éducation.

Équilibre entre les genres : un nombre approximativement égal d'hommes et de femmes, de garçons et de filles. Il peut s'appliquer à la participation et à la contribution à des activités ou à la prise de décision, pour garantir une protection des intérêts

à la fois des hommes/garçons et des femmes/filles. Il peut s'appliquer au nombre d'hommes et de femmes employés par les autorités chargées de l'éducation et par les agences nationales et internationales. Il est particulièrement important dans l'emploi des enseignants. Un équilibre entre les hommes et les femmes à tous les niveaux crée plus d'occasions de discuter et d'aborder les différents impacts des politiques et des programmes sur les hommes et les femmes et sur les garçons et les filles.

Espaces d'apprentissage : les endroits où ont lieu l'enseignement et l'apprentissage. Il peut s'agir, par exemple, de maisons particulières, de crèches, d'écoles maternelles, de structures temporaires et d'écoles.

Espaces et écoles amis des enfants : des espaces et des écoles sûrs dans lesquels les communautés créent des environnements enrichissants où les enfants peuvent avoir accès à des jeux libres et structurés et à des activités de récréation, de loisir et d'apprentissage. Les espaces amis des enfants doivent fournir des services de santé, de nutrition et un appui psychosocial et d'autres activités qui redonnent une impression de normalité et de continuité. Ils sont conçus et opérés de manière participative. Ils peuvent servir les enfants d'un groupe d'âge spécifique ou de différentes tranches d'âge. Les espaces et écoles amis des enfants sont importants en situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement.

Évaluation des risques : une méthodologie destinée à déterminer la nature et l'importance des risques en analysant les dangers potentiels et en évaluant les conditions existantes de vulnérabilité qui représentent une menace ou un mal potentiel pour les personnes, les biens, les moyens d'existence et l'environnement dont ils dépendent.

Évaluation : 1) une enquête menée avant de commencer à planifier des activités éducatives et à intervenir en situation d'urgence afin de déterminer les besoins, les manques dans les interventions de réponse et les ressources disponibles (« évaluation préliminaire des besoins ») ; 2) un test des progrès et des accomplissements des apprenants. Une « évaluation des résultats de l'apprentissage » est un type d'évaluation déterminée par un programme d'éducation. Un certain nombre d'outils d'évaluations préliminaires peuvent être trouvés dans la Boîte à outils de l'INEE, www.ineesite.org/toolkit. Les outils d'évaluation préliminaire doivent toujours être adaptés pour refléter les besoins d'informations dans un contexte ou un environnement spécifique.

Genre : les rôles, responsabilités et identités des femmes et des hommes et la manière dont ceux-ci sont valorisés dans la société. Ils sont spécifiques aux différentes cultures et changent avec le temps. Les identités de genre définissent la manière dont la société s'attend à ce que les femmes et les hommes pensent et agissent. Ces comportements s'apprennent dans la famille et à l'école ainsi que dans le cadre de l'éducation religieuse et des médias. Les rôles, responsabilités et identités de genre peuvent être changés parce qu'ils ont été socialement acquis.

Gestion de l'information : il s'agit de l'évaluation préliminaire des besoins, des capacités et de la couverture, ainsi que du suivi et de l'évaluation qui leur sont associés, du stockage des données, de l'analyse des données et des systèmes de partage d'information. Les outils et systèmes de gestion de l'information doivent aider les

parties prenantes à décider quels faits et données elles doivent collecter, traiter et partager avec qui, quand, dans quel objectif et comment.

Handicap : infirmité physique, mentale, intellectuelle ou sensorielle et obstacles dans les attitudes et l'environnement qui empêchent les personnes de participer pleinement à la société en égalité avec les autres.

Intervention éducative : la fourniture de services d'éducation pour répondre aux besoins des gens et à leurs droits à l'éducation durant une situation d'urgence jusqu'à la phase de relèvement.

Jeunes et adolescents : les *jeunes* sont les personnes âgées de 15 à 24 ans et les *adolescents* sont les personnes âgées de 10 à 19 ans. Ensemble, ils forment la plus grande catégorie des jeunes personnes, celles qui ont entre 10 et 24 ans. La fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte varient. Selon les pays ou les cultures, l'âge où une personne est considérée comme assez mûre pour que la société lui confie certaines tâches peut être différent. En situations d'urgence, les adolescents ont des besoins différents de ceux des enfants plus jeunes et des adultes. La jeunesse est une période de progression vers une responsabilité indépendante. Des définitions varient d'un contexte à l'autre, selon les facteurs socioculturels, institutionnels, économiques et politiques.

Moyens d'existence : les capacités, capitaux, possibilités et activités nécessaires pour vivre. Les capitaux sont les ressources financières, naturelles, physiques, sociales et humaines. Les moyens d'existence sont par exemple des magasins, des terres ou un accès aux marchés ou à des systèmes de transport. Les moyens d'existence sont durables quand ils peuvent résister aux tensions et aux chocs et s'en remettre, maintenir ou améliorer leur capacité et les capitaux et donner à la génération suivante la possibilité d'avoir des moyens d'existences durables.

« **Ne pas nuire** » : une approche qui aide à déterminer quels sont les impacts involontaires, négatifs ou positifs, des interventions humanitaires et de développement dans des situations où il y a un conflit ou un risque de conflit. Elle peut être appliquée pendant la planification, le suivi et l'évaluation pour vérifier que l'intervention n'aggrave pas le conflit mais au contraire contribue à l'améliorer. « Ne pas nuire » est considéré comme une base essentielle pour les organisations qui opèrent dans des situations de conflit.

Participation : être impliqué dans des processus, des décisions et des activités et les influencer. La participation est un droit pour tous et elle est la base d'un travail avec les communautés et de l'élaboration de programmes. La participation varie selon l'évolution des capacités. Tous les groupes, adultes, enfants, jeunes, handicapés et membres de groupes vulnérables, peuvent participer de différentes manières dès le plus jeune âge. Aucun groupe de personnes ne devrait se voir refuser des occasions de participer parce qu'il est difficile à atteindre ou qu'il est difficile de travailler avec lui. La participation est volontaire. Les gens sont invités et encouragés à participer, pas forcés ni manipulés. La participation peut comprendre toute une gamme d'activités ou d'approches. Les rôles passifs peuvent être : utiliser des services, fournir des ressources matérielles, accepter des décisions prises par d'autres et être consultés de façon

minimale. Une participation active peut être par exemple : donner de son temps, être directement impliqué dans la prise de décision, la planification et la mise en œuvre d'activités éducatives.

Partie prenante : une personne, un groupe ou une institution qui a des intérêts dans un projet ou un programme.

Personne déplacée à l'intérieur de son propre pays (PDIP) : une personne qui a été obligée de quitter la zone où elle habitait et de trouver refuge à l'intérieur de son propre pays, sans traverser de frontière internationale. Les PDIP fuient souvent pour les mêmes raisons que les réfugiés : conflits armés, catastrophes, violences ou violations des droits de l'homme généralisées. Cependant, légalement, elles restent sous la protection de leur propre gouvernement, même quand celui-ci est la cause de leur fuite. En tant que citoyens, ils gardent leurs droits, y compris le droit à la protection, à la fois dans le cadre du droit des droits de l'homme et du droit international humanitaire.

Préparation : les connaissances et les capacités développées par les gouvernements, les organisations professionnelles d'intervention et de relèvement, les communautés et les individus qui leur permettent d'anticiper activement des catastrophes ou des conditions dangereuses probables, imminentes ou actuelles, d'y répondre et de s'en remettre.

Prévention : actions entreprises pour éviter les effets négatifs des dangers et des catastrophes qui en découlent (cf. définitions de ces termes).

Prévention, traitement, soins et soutien en relation avec VIH : une combinaison d'interventions comportementales, légales, structurelles et biomédicales nécessaires pour réduire le nombre de nouvelles infections par le VIH et l'impact du VIH et du Sida sur les personnes infectées et affectées. La prévention, le traitement, les soins et le soutien en relation avec le VIH doivent être basés sur une bonne compréhension de l'épidémie, des personnes qui courent le plus grand risque d'infection et des comportements qui conduisent à de nouvelles infections. Les comportements les plus à risque incluent les relations sexuelles entre hommes ; l'utilisation de drogues injectables ; le sexe pour l'échange d'argent ou d'autres biens matériels ; plusieurs relations en même temps ; et les relations entre personnes d'âge différent. Les moteurs socioéconomiques ont aussi un impact sur la prévention, le traitement, les soins et le soutien.

Protection : n'être soumis à aucune forme d'abus, d'exploitation, de violence et de négligence.

Protection des enfants : le fait de n'être soumis à aucune forme d'abus, d'exploitation, de négligence et de violence, comme les brimades , l'exploitation sexuelle , la violence causée par les pairs, les enseignants et les autres personnels de l'éducation , les dangers naturels , les armes et munitions, les mines terrestres et munitions non explosées , les personnels armés , lieux entre deux lignes de feu , les menaces politiques et militaires et le recrutement dans les forces armées ou les groupes armés.

Réduction des risques de catastrophes : le concept et la pratique de la réduction des risques grâce à des efforts systématiques pour analyser et gérer les facteurs causaux des

catastrophes, notamment par une réduction de l'exposition aux risques, une diminution de la vulnérabilité des personnes et des biens, la gestion rationnelle des terres et de l'environnement et l'amélioration de la préparation aux événements indésirables.

Réfugié : selon la Convention relative au statut des réfugiés de 1951, un réfugié est une personne qui « craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays. »

Relèvement : la restauration et l'amélioration des installations, moyens d'existence, conditions de vie ou bien-être psychosocial des communautés affectées, y compris des activités pour réduire les facteurs de risque de catastrophes.

Renforcement des capacités : le renforcement des connaissances, compétences, et comportements pour aider les personnes et les organisations à atteindre leurs objectifs.

Résilience : la capacité d'un système, d'une communauté ou d'un individu potentiellement exposé à des dangers à s'adapter. Cette adaptation signifie de résister ou de changer pour atteindre et maintenir un niveau acceptable de fonctionnement et de structure. La résilience dépend des mécanismes d'adaptation et des compétences de la vie courante, comme la résolution des problèmes, la capacité à demander de l'aide, la motivation, l'optimisme, la foi, la persévérance et l'ingéniosité. On parle de résilience quand les facteurs protecteurs qui soutiennent le bien-être sont plus forts que les facteurs de risque qui nuisent.

Responsabilité : une explication de la signification et des raisons des actions et des décisions qui prend en compte les besoins, les inquiétudes, les capacités et la situation des parties affectées. La responsabilité est liée à la transparence des processus de gestion, y compris l'utilisation des ressources financières. Elle concerne le droit de se faire entendre et le devoir de répondre. Dans l'éducation, la responsabilité signifie rendre les prestataires des services éducatifs responsables de la qualité de leur prestation de service pour ce qui est des connaissances, des compétences et des attitudes des élèves, du comportement des apprenants et de la performance de l'école ou du système.

Résultats de l'apprentissage : les connaissances, attitudes, compétences et capacités que les élèves ont acquises du fait de leur participation à un cours ou à un programme d'éducation. Les résultats de l'apprentissage sont généralement décrits comme ce que les élèves « doivent savoir et pouvoir faire » en conséquence de l'enseignement et des processus d'apprentissage.

Risque : le produit de menaces externes, comme les dangers naturels, la prévalence du VIH, la violence liée au genre, les attaques armées et les enlèvements, combinées avec les vulnérabilités individuelles telles que la pauvreté, le handicap physique ou mental ou l'appartenance à un groupe vulnérable.

Sécurité : protection contre les menaces, dangers, blessures ou pertes.

Sites d'apprentissage : l'endroit où se situent les espaces d'apprentissage.

Situation d'urgence : une situation où une communauté a été bouleversée et n'est pas encore revenue à la stabilité.

Sûreté : ne pas être soumis à un mal physique ou psychosocial.

Violence liée au genre : tout acte malveillant basé sur les différences de genre. Dans de nombreuses situations, les femmes sont plus vulnérables à la violence liée au genre du fait de leur position moins élevée dans la société. Les hommes et les garçons peuvent être victimes, en particulier de la violence sexuelle. La nature et l'importance de la violence liée au genre varient selon les cultures, les pays et les régions. On peut citer par exemple :

- *la violence sexuelle* comme l'exploitation sexuelle et les abus sexuels, la prostitution forcée, le mariage forcé et le mariage des enfants ;
- *la violence domestique et familiale*, comme la maltraitance physique, émotionnelle et psychosociale ;
- *les pratiques culturelles ou traditionnelles néfastes* comme la mutilation sexuelle des femmes, les meurtres d'honneur et la coutume qui veut que les veuves soient « héritées », généralement par un homme de la famille de leur mari défunt.

Vulnérabilité : les caractéristiques et la situation d'individus ou de groupes qui les rendent susceptibles à des attaques, un mal ou une détresse. Les groupes vulnérables sont par exemple les enfants non accompagnés, les personnes handicapées, les familles monoparentales et les enfants qui ont été associés aux forces armées ou à des groupes armés.

Vous trouverez une liste plus complète des termes clés dans la Boîte à outils de l'INEE : www.ineesite.org/toolkit.

ANNEXE 2 : ACRONYMES

CPI	Comité permanent interorganisations
HCR	Haut commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence
NORAD	Agence norvégienne pour la coopération au développement
OIT	Organisation internationale du travail
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PDIP	Personne déplacée à l'intérieur de son propre pays
SEEP	Éducation et promotion des petites entreprises
Sida	Syndrome d'immunodéficience acquise
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

ANNEXE 3 : INDEX

abris provisoires 59–60

accès: actions clés 55, 61; boîte à outils de l'INEE 70, 72; définition -115; égalité 43, 53, 55–60; itinéraires 61, 64; notes d'orientation 55–67; promotion 29; services locaux 72

accréditation 85

acteurs non gouvernementaux 111

adaptation au contexte local 11–12

admission 57, *voir aussi* accès

adolescents 3, 56, 119, 121

agences des Nations Unies 10, 12, 47

analyse 35; actions clés 35, 41, 46, 49; évaluation 49–51; évaluation préliminaire 19, 35–40; normes fondamentales 19, 35–50; notes d'orientation 35–50; stratégies d'intervention 19, 41–5; suivi 19, 46–9

analyse du contexte 9–10; évaluation préliminaire 36–8; formulation des politiques et des lois 109–10; stratégies d'intervention 41

apprenants: définition -115; distance maximale entre apprenants et site d'apprentissage 64; droits et développement 80–1; participation à l'évaluation 102; suivi 4

apprentissage 87–90, *voir aussi* enseignement; accès 53–72; actions clés 77, 83, 87, 89; espaces 120; évaluation des résultats 89–90; matériels 86, 101; matériels disponibles localement 82; notes d'orientation 77–90; participatif 115; processus 75, 87–8, 90, 121; résultats, voir résultats de l'apprentissage; sites 126

appui 75, 83–6; actions clés 83; enseignants 101; formation 84–5; notes d'orientation 83–6; personnels de l'éducation 101–3; psychosocial 65–6, 80, 102, 115, 120

attaques 23–5, 65, 107

atténuation des conflits 9–10, 30, 115

autorités chargées de l'éducation, définition 115

bailleurs de fonds, renforcement de la politique 15

besoins: approche axée sur 34; éducatifs et psychosociaux 40, 80–1

bien-être 61–7; actions clés 61; définition 116; formation 65–6; notes d'orientation 61–7; et participation communautaire 66; physique et social 62; psychosocial 102

boîte à outils de l'INEE 12; accès et environnement d'apprentissage 70, 72; code de conduite 100; construction d'écoles 109; enseignants et autres personnels de l'éducation 103; enseignement et processus d'apprentissage 90; évaluation préliminaire 120; financement extérieur 32, 44; méthodes d'enseignement appropriées 88; méthodes d'évaluation 89; Normes fondamentales 50; outils techniques de bonne pratique 13; politique éducative 114; rémunération des enseignants 96; termes clés 126

cadre conceptuel des droits de l'homme 6–7

cadres de préparation aux catastrophes 110

capacité(s): de collecte et d'analyse des données 42; définition 116; locales 30; renforcement 27, 42, 48, 50, 125

catastrophes: cadres de préparation 110; définition 116; gestion/réduction des risques 66–7, 86, 124

cluster éducation 16–17, 116
code de conduite 99–100
code de déontologie de l'évaluation 90
cognitif, définition 117
Comité permanent interorganisations (CPI) 16–17, 116
comités communautaires d'éducation 14, 22–4, 65, 70, 88, 116
comités inter-agences de coordination 31–2, 84
compétences de la vie courante 31–2, 79–80, 82–3, 116–117
conditions de travail 93–4, 98–100
conflits, atténuation 9–10, 30, 115
construction d'écoles 12, 70, 109, *voir aussi* établissements
contexte local, adaptation des Normes minimales 11–12
continuité de l'éducation 54, 107–9
contraintes des mandats organisationnels 44
contributions de la communauté, reconnaissance 29–30
coordination: actions clés 31; approche axée sur les besoins 34; comité interagences de coordination 31–2, 84; évaluations préliminaires conjointes 33; formation 84–5; gestion de l'information 33; gestion des connaissances 33; mobilisation des ressources 32; Norme fondamentale 19, 31–4; notes d'orientation 31–4; responsabilité(s) 33–4; à la suite du tsunami de l'Océan Indien 14–15
CPI, voir Comité permanent interorganisations

dangers 117
détresse 117
développement de la petite enfance 28–9, 43–4, 107–8, 117
développement professionnel 75, 83–6, 102
dignité, droit à une vie dans la 6–8, 16, 79
discrimination 55–7, 117, *voir aussi* équilibre entre les genres; non discrimination
diversité 82, 95–6, 118–119
données de référence 41–2, 45
données désagrégées 46–7, 58, 117
droit à l'éducation 107–8
droit à une vie dans la dignité 6–8, 16, 79
droits de l'homme/humains 6–7, 117

eau propre 68, 71
écoles, sécurité 109, *voir aussi* établissements
éducation, voir aussi apprentissage; enseignement: continuité 54, 107–9; droit à 107–8; droits et objectifs 112; et interventions humanitaires 3–4; obstacles 35, 39, 87–8, 99; plans nationaux et locaux 112–13; priorités immédiates 58; protection contre les attaques 65
éducation de qualité 2, 7, 13, 57–8, 105–7, 118
éducation en situations d'urgence 2–5, 7, 15, 88, 118
éducation formelle 54–5, 57–8, 77–9, 82–3, 88, 112, 118, *voir aussi* formation, formelle
éducation inclusive 41–2, 44, 84, 118–119

éducation non formelle 29, 31, 44, 47, 88, 116, 119

éducation pertinente 53–5, 119

égalité d'accès 43, 53, 55–60; actions clés 55; admission, scolarisation et maintien à l'école 57; discrimination 55–7; éducation de qualité 57–8; implication de la communauté 59; notes d'orientation 55–60; priorités immédiates d'éducation 58; ressources 59; souplesse 58; et utilisation des établissements scolaires comme abris provisoires 59–60

enfants: associés aux forces armées et aux groupes armés 56, 121; définition 119; espaces et écoles amis des enfants 54, 57, 61, 94, 120; protection 108, 122

engagement actif 87

enseignants 93–103, *voir aussi* développement professionnel; actions clés 95, 98, 101; appui et bien-être psychosociaux 102; appui et supervision 93, 101–3; boîte à outils de l'INEE 103; code de conduite 99–100; conditions de travail 93, 98–100; critères de sélection 96; développement professionnel 75, 83–6, 102; droits et développement 80–1; évaluation de la performance 102; expérience et qualifications 95–6; formation 102; mécanismes d'appui et de supervision 101; nombre d'élèves par classe 97; notes d'orientation 98–102; préparation aux interventions de réponse 86; recrutement et sélection 93, 95–7; réduction des risques 86; références 97; rémunération 98–9; renforcement des capacités 102; sensibilisation aux dangers 86

enseignement 75–91, *voir aussi* apprentissage; éducation; actions clés 77, 83, 87, 89; boîte à outils de l'INEE 90; évaluation des résultats de l'apprentissage 75, 89–90; formation, développement professionnel et appui 75, 83–6; méthodes appropriées 88; notes d'orientation 77–90; et processus d'apprentissage 75, 87–8, 120; programmes scolaires 75, 77–82

environnement d'apprentissage 8, 26, 53–72, 98–100, 102; actions clés 55, 61, 68; boîte à outils de l'INEE 70, 72; établissements et services 53, 68–72; notes d'orientation 55–72; protection et bien-être 53, 61–7

équilibre entre les genres 84, 94–6, 106, 121

espaces d'apprentissage/enseignement 70, 101, 120, *voir aussi* environnement d'apprentissage; établissements

espaces et écoles amis des enfants 54, 57, 61, 94, 120

établissements, *voir aussi* environnement d'apprentissage: actions clés 68; conception et entretien des espaces d'apprentissage 70; eau propre et promotion de l'hygiène 71; emplacement 68–9; environnement d'apprentissage 53, 68–72; handicapés 70; installations sanitaires 71; notes d'orientation 68–72; structure, conception et construction 69–70; utilisation comme abris provisoires 59–60

évaluation 49–51; actions clés 49; activités des interventions éducatives 49–50; code de déontologie 90; méthodes 89–90; notes d'orientation 49–50; partage des résultats d'évaluation et des leçons apprises 50; participation des apprenants 102; performance 102; pertinence 90; renforcement des capacités par 50; résultats 75, 89–90; et suivi 49

évaluation des risques 120

évaluation préliminaire 19, 35–40; actions clés 35; analyse du contexte 37–8; besoins éducatifs et psychosociaux 40; boîte à outils de l'INEE 120; calendrier 35; collaboration à l'intérieur du secteur de l'éducation et avec les autres secteurs 39–40; conjointe, coordination 33; définition 120; notes d'orientation 35–40; participation 39; résultats 40; validité des données 38–9

financement extérieur 32, 44

formation 75, 83–6; actions clés 83; appui et coordination 84–5; enseignants 102; formelle 83–4; matériels d'apprentissage 86; notes d'orientation 83–6; reconnaissance et accréditation 85; sur l'appui psychosocial et le bien-être 65–6

formulation des politiques et des lois 105, 107–12; acteurs non gouvernementaux et des Nations Unies 111; actions clés 107; analyse du contexte 109–10; cadres de préparation aux catastrophes 110; continuité de l'éducation 107–9; droit à l'éducation 107–8; non discrimination 111; notes d'orientation 107–11; partage de l'information et systèmes d'information 110; sécurité des écoles 109

genre 12, 21–3, 42, 77, 122; équilibre entre les genres 36, 42, 47, 54, 84, 94–6, 106, 120; violence liée au 39, 47, 63–4, 72, 84, 126

gestion de classe 66, 84

gestion de l'information 31, 33, 120–121

gestion des connaissances 33

gestion des risques de catastrophes 66–7

handicapés 29, 70–1, 89, 94–7, 121

hygiène 68, 71

implication de la communauté 59, 106

installations sanitaires 60, 68, 70–1

interventions de réponse, préparation 86

interventions éducatives 19–23, 30–7, 41–4, 46–7, 49, 54, 68, 71, 121

interventions humanitaires 3–5, 9, 39, 117, 121

Irak, réhabilitation d'écoles 14

itinéraires d'accès 61, 64

langue d'enseignement 81

liens stratégiques 15–17

lois, formulation 105, 107–12

maintien à l'école 57

mandats organisationnels, contraintes 44

matériels d'apprentissage 82, 86, 101

matériels d'enseignement, voir matériels d'apprentissage

méthodes d'enseignement appropriées 88

méthodes d'évaluation 89–90

mise en oeuvre de la politique éducative 105, 112–14

mobilisation des ressources 20, 31–2

moyens d'existence 36, 43, 76, 80, 121

Nations Unies 7, 56, 111; agences 10, 12, 47

« ne pas nuire » 41–3, 121

non discrimination 7, 36, 100, 106, 111, voir aussi discrimination

Normes fondamentales 19–50; analyse 19, 35–50; boîte à outils de l'INEE 50; coordination 19, 31–4; participation communautaire 19, 22–9

normes gouvernementales existantes 17

Normes minimales: et actions clés 10; adaptation au contexte local 11–12; aides à la mise en oeuvre 12; analyse de contexte 9–10; et cluster éducation 16–17; contenu 8–9; définition 4–5; élaboration 5; exemples de réalisation 14–15; liens stratégiques 15–17; et limitation des ressources 17; listes de vérification pour l'institutionnalisation 12; et normes gouvernementales existantes 17; et Normes minimales de Sphère pour l'action humanitaire 15–16; et notes d'orientation 10; orientations pour l'utilisation 13; outil de référence 12; population cible 10–11; questions fréquentes 17; traductions 12; utilisation du manuel 8–17

Normes minimales de Sphère pour l'action humanitaire 15–16

obstacles à l'éducation 35, 39, 87–8, 99

outil de référence pour les Normes minimales 12

outils techniques de bonne pratique 13

partage de l'information/des résultats 40, 50, 110

participation 19, 22–7; actions clés 22; aux évaluations préliminaires 39; définition 121; notes d'orientation 22–7

participation communautaire: et bien-être 66; Normes fondamentales 19, 22–9; participation 22–7; ressources 27–9

parties prenantes, définition 122

PDIP, voir personnes déplacées à l'intérieur de son propre pays

performance, évaluation 102

personnels de l'éducation 93–103; actions clés 95, 98, 101; appui et bien-être psychosociaux 102; appui et supervision 25, 83, 93, 98, 101–3; boîte à outils de l'INEE 103; code de conduite 99–100; conditions de travail 93, 98–100; droits et développement 80–1; notes d'orientation 98–102; recrutement et sélection 93, 95–7; références 97; rémunération 98–9

personnes déplacées à l'intérieur de son propre pays (PDIP) 3, 6, 17, 122

pertinence 89–90, 120

petite enfance, développement 28–9, 43–4, 107–8, 117

planification: actions clés 112; droits et objectifs d'éducation 112; notes d'orientation 112–13; plans nationaux et locaux d'éducation 112–13; politique éducative 105, 112–14; ressources 113; transparence et responsabilité 113

plans nationaux et locaux d'éducation 112–13

politique éducative 105–14; actions clés 107, 112; boîte à outils de l'INEE 114; formulation des politiques et des lois 105, 107–11; notes d'orientation 107–13; planification et mise en oeuvre 105, 112–14

population cible, Normes minimales 10–11

préparation 124; aux interventions de réponse 86; Norme 2 relative à la 28–30; à la réponse aux situations d'urgence 44

processus d'apprentissage 75, 87–8; actions clés 87; boîte à outils de l'INEE 90; définition 121; notes d'orientation 87–8

programmes nationaux, renforcement 43–4

programmes scolaires 75, 77–82; actions clés 77; appropriés au contexte, à l'âge et au niveau de développement 78; besoins psychosociaux 80–1; compétences de la vie courante 79–80; compétences fondamentales 79; et diversité 82; droits et

développement des apprenants, enseignants et autres personnels de l'éducation 80–1; langue d'enseignement 81; matériels d'apprentissage disponibles localement 82; notes d'orientation 77–82; revue et élaboration 78–9

protection 61–7; actions clés 61; contre les attaques 23–5, 65, 107; définition 124; distance maximale entre apprenants et site d'apprentissage 64; des enfants 108, 124; gestion non-violente de la classe 66; itinéraires d'accès 61, 64; notes d'orientation 61–7; réduction et gestion des risques de catastrophes 66–7; sécurité et sûreté 61–2; violence liée au genre 63–4

questions fréquentes, Normes minimales 17

reconnaissance de la formation 85

reconnaissance des contributions de la communauté 29–30

recrutement 93, 95–7

réduction des risques de catastrophes 66–7, 86, 122–123

références des enseignants 97

réfugiés 6–7, 44, 77–9, 81–2, 85, 111, 123

réhabilitation d'écoles en Irak 14

relèvement 2–5, 10–11, 13, 43–4, 54, 76, 94, 123

rémunération 96, 98–9

renforcement: capacités 27, 42, 48, 50, 102, 123; politique des bailleurs de fonds 15; programmes nationaux 43–4

résilience 3, 10, 20, 38, 94, 123

responsabilité(s): coordination 33–4; définition 123; planification 113

ressources: actions clés 28; actions pour le long terme 29; capacité(s) locales 30; communautaires 28; égalité d'accès 59; mobilisation 20, 31–2; notes d'orientation 28–30; participation communautaire 19, 27–9; planification 113; promotion de l'accès et de la sécurité 29; reconnaissance des contributions de la communauté 29–30

résultats de l'apprentissage 75, 89–90, 123

résultats d'évaluation 40, 50

risques: définition 126; évaluation 30, 62, 123

risques de catastrophes: gestion 66–7; réduction 66–7, 86, 122

scolarisation 14, 49–50, 57, 105, 107

sécurité 7–8, 24–5, 28–9, 35, 37–8, 57–9, 61–5, 109, *voir aussi* sûreté; définition 123; promotion 29, 67–9

sélection, personnels de l'éducation 93, 95–7

services: actions clés 68; environnement d'apprentissage 53, 68–72; locaux 72; notes d'orientation 68–72; de santé et de nutrition à l'école 71–2; spécialisés 72

Sida, voir VIH

sites d'apprentissage 55, 58, 64–5, 68, 123, *voir aussi* établissements

situations d'urgence: définition 124; éducation en, *voir* éducation en situations d'urgence; préparation à la réponse aux 44

souplesse 58, 119

stratégies d'intervention 19, 41–5; actions clés 41; collecte de données de référence

45; contraintes des mandats organisationnels 44; mise à jour 43; « ne pas nuire » 42–3; notes d'orientation 41–5; préparation à la réponse aux situations d'urgence 44; renforcement des capacités de collecte et d'analyse des données 42; renforcement des programmes nationaux 43–4

suivi 19, 46–8; actions clés 46; des apprenants 48; et évaluation 49; notes d'orientation 46–8; personnes impliquées 47; système d'information et de gestion de l'éducation 48

supervision, personnels de l'éducation 25, 83, 93, 98, 101–3

sûreté 8, 35, 37, 44, 46, 61–2, 64, 124, *voir aussi* sécurité

systèmes d'information et de gestion de l'éducation 48, 110

traductions, Normes minimales 12

transparence 14, 28, 31–2, 89, 113

tsunami de l'Océan Indien, coordination inter-agences 14–15

urgence, *voir* situations d'urgence

validité des données 38–9, 46

vie courante, compétences 79–80, 116–117

vie dans la dignité 6–8, 16, 79

VIH 9, 39, 55, 72, 80, 124

violence liée au genre 63–4, 72, 84, 124

vulnérabilité 9–10, 21, 36, 38, 58, 124

ANNEXE 4 : FORMULAIRE DE FEEDBACK

Informations de contact	
Date :	Nom :
Organisation et fonction :	
Adresse :	
Téléphone :	
E-mail :	

1. Veuillez citer les différentes manières dont vous ou votre organisation utilisez les Normes minimales. Soyez aussi précis que possible et expliquez le cas échéant comment vous avez adapté les actions-clés du Manuel à votre contexte et au travail de votre projet/organisation/structure de coordination, etc.

2. Quelles difficultés avez-vous rencontrées en utilisant ce Manuel et comment les avez-vous résolues ou contournées ?

3. Pouvez-vous partager des leçons apprises et/ou des exemples de bonne pratique tirés de votre expérience de l'utilisation de ce Manuel ? Quel est l'impact de l'utilisation du Manuel dans votre travail ?
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
4. Selon votre expérience, quelles informations et/ou quels outils supplémentaires rendraient ce Manuel plus efficace et pertinent ?
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
5. Ajoutez des commentaires ou un feedback sur ce Manuel.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Nous vous remercions d'avoir partagé votre expérience de l'utilisation des *Normes minimales pour l'éducation : préparation, interventions et relèvement*. Ce feedback nous aidera pour la mise à jour des Norme minimales et pour une stratégie de promotion de ces normes. Veuillez remplir ce questionnaire et l'envoyer par e-mail à **minimumstandards@ineesite.org** ou envoyez-le au Coordinateur de l'INEE pour les Normes minimales, UNICEF-Education Section, 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017, USA. Vous pouvez aussi remplir ce formulaire de feedback en ligne à : **www.ineesite.org/feedback**.

Normes minimales pour l'éducation : Préparation, interventions, relèvement

Normes fondamentales				
Normes Participation communautaire: Participation, Ressources – Norme Analyse: Évaluation préliminaire, Stratégies d'intervention, Suivi, Évaluation				
Accès et environnement d'apprentissage		Enseignement et apprentissage		Enseignants et autres personnels de l'éducation
Politique éducative	Norme 1: Égalité d'accès Toutes les personnes ont accès à des possibilités d'éducation pertinentes et de qualité.	Norme 1: Programmes scolaires Des programmes scolaires pertinents du point de vue culturel, social et linguistique sont utilisés pour fournir une éducation formelle et non formelle, appropriée au contexte et aux besoins particuliers des apprenants.	Norme 1: Recrutement et sélection Un nombre suffisant d'enseignants et autres personnels de l'éducation est recruté à travers un processus participatif et transparent, selon des critères de sélection qui prennent en compte la diversité et l'équité.	Norme 1: Formulation des politiques et des lois Les autorités chargées de l'éducation font de la continuité et du rétablissement d'une éducation de qualité, avec un accès libre et inclusif à la scolarisation, une priorité.
	Norme 2: Protection et bien-être Les environnements d'apprentissage sont sans danger et sûrs et contribuent à la protection et au bien-être psychosocial des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation.	Norme 2: Formation, développement professionnel et appui Les enseignants et autres personnels de l'éducation reçoivent une formation périodique pertinente et structurée, adaptée aux besoins et aux circonstances.	Norme 2: Conditions de travail Les enseignants et autres personnels de l'éducation ont des conditions de travail clairement définies et sont rémunérés convenablement.	Norme 2: Planification et mise en œuvre Les activités éducatives prennent en compte les politiques, lois, normes et plans internationaux et nationaux pour l'éducation ainsi que les besoins d'apprentissage des populations affectées.
	Norme 3: Établissements et services Les établissements scolaires contribuent à la sécurité et au bien-être des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation et sont en lien avec des services de santé, de nutrition, de protection, et des services psychosociaux.	Norme 3: Enseignement et processus d'apprentissage L'enseignement et les processus d'apprentissage sont centrés sur l'apprenant, participatifs et inclusifs.	Norme 3: Appui et supervision Des mécanismes d'appui et de supervision pour les enseignants et autres personnels de l'éducation fonctionnent efficacement.	
		Norme 4: Évaluation des résultats de l'apprentissage Des méthodes appropriées d'évaluation et de validation des résultats de l'apprentissage sont utilisées.		
Questions clés: Atténuation des conflits; Réduction des risques de catastrophes; Développement de la petite enfance, Genre, VIH et Sida, Droits de l'homme, Éducation inclusive, Liens intersectoriels, Protection, Appui psychosocial et Jeunesse				



Inter-Agency Network for Education in Emergencies
Réseau Inter-Agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence
La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
Rede Inter-Institucional para a Educação em Situação de Emergência
الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

Les Normes minimales pour l'éducation: Préparation, interventions, relèvement expriment l'engagement selon lequel tous les individus -enfants, jeunes et adultes- ont le droit à l'éducation. Les normes définissent les exigences minimales de qualité et d'accès en matière d'éducation en situations d'urgence jusqu'au relèvement. Elles peuvent être utilisées à titre d'outil de formation et de renforcement des capacités en vue de permettre aux agences humanitaires, gouvernements et populations locales d'améliorer l'efficacité et la qualité de leur appui à l'éducation. Elles contribuent à accroître la prise de responsabilité et la prévisibilité auprès des acteurs humanitaires et à améliorer la coordination entre les partenaires, y compris les autorités responsables de l'éducation.

L'élaboration des Normes minimales en 2003-2004 et leur actualisation en 2009-2010 sont le résultat d'un processus extrêmement consultatif facilité par l'INEE. Elles sont dérivées de la Convention relative aux droits de l'enfant, du Cadre d'action de Dakar pour la promotion de l'Éducation pour Tous et de la Charte humanitaire du Projet Sphère.



Le Projet Sphère recommande que les *Normes minimales pour l'éducation: Préparation, interventions, relèvement* soient utilisées pour accompagner et compléter la *Charte humanitaire* et les *Normes minimales pour les interventions lors de catastrophe*.