



# Le rôle des communautés dans la protection de l'éducation contre les attaques : Leçons apprises

Global Coalition to  
**Protect Education from Attack**





# Global Coalition to **Protect** **Education from Attack**

La **Global Coalition to Protect Education from Attack** en français Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, a été créée en 2010 par des organisations appartenant aux domaines de l'éducation dans les situations d'urgence et dans les contextes affectés par des conflits, l'enseignement supérieur, la protection, les droits humains internationaux et le droit humanitaire international, qui étaient préoccupées par les attaques persistantes contre les établissements d'enseignement, leurs élèves et leur personnel dans les pays affectés par les conflits et l'insécurité.

La GCPEA est une coalition unique en son genre d'importantes organisations internationales, dont :

- CARA
- Human Rights Watch
- Institute of International Education's Scholar Rescue Fund
- le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
- Norwegian Refugee Council
- Protect Education in Insecurity and Conflict
- Save the Children International
- Scholars at Risk Network
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance
- l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

La GCPEA est un projet du Centre Tides, une organisation à but non lucratif 501(c)(3)n.

Ce rapport est le résultat d'une étude externe indépendante commissionnée par la GCPEA et ne reflète pas nécessairement les opinions des organisations individuelles membres. Il a été préparé par Hannah Thompson, chercheuse et rédactrice principale ; Jennifer Budden et Paul Julian Braga, chercheurs sur la Côte d'Ivoire ; et Amy Kapit, éditrice et agent de programme de la GCPEA. La GCPEA tient à souligner le généreux concours de PEIC, de l'UNICEF et d'un donateur anonyme.

# **Le rôle des communautés dans la protection de l'éducation contre les attaques : Leçons apprises**

---

2014

# Acronymes et abréviations

|                |  |
|----------------|--|
| <b>APE</b>     | Association Parent Enseignant  |
| <b>AWECO</b>   | Comité pour le bien-être des femmes d'Afrique - <i>Africa Women Welfare Committee</i>  |
| <b>CCMEF</b>   | Club des Mères des Filles  |
| <b>CFS</b>     | Espaces dédiés aux enfants - <i>Child Friendly Spaces</i>  |
| <b>CNO</b>     | Région Centre, Nord et Ouest de la Côte d'Ivoire   |
| <b>CNPRA</b>   | Comité national de pilotage du redéploiement de l'Administration   |
| <b>COGES</b>   | Comité de Gestion des Établissements Scolaires   |
| <b>CPC</b>     | Comités de protection des enfants - <i>Child Protection Committees</i>   |
| <b>DFID</b>    | Ministère britannique du développement international - <i>Department for International Development</i>   |
| <b>DRENET</b>  | Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique  |
| <b>ECHO</b>    | Office d'aide humanitaire de la Commission européenne - <i>European Commission Humanitarian Office</i>   |
| <b>FGD</b>     | Discussion de groupe restreint - <i>Focus Group Discussion</i>   |
| <b>GBV</b>     | Violence liée au genre - <i>Gender-Based Violence</i>  |
| <b>HCDH</b>    | Haut-commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme  |
| <b>HCR</b>     | Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés  |
| <b>IEP</b>     | Inspection de l'Enseignement Primaire  |
| <b>IRC</b>     | International Rescue Committee   |
| <b>KII</b>     | Interview d'un informateur clé - <i>Key Informant Interview</i>  |
| <b>LIZoP</b>   | Établissements d'enseignement en tant que « zones de paix » - <i>Learning Institutions as Zones of Peace</i>   |
| <b>M&amp;E</b> | Suivi et évaluation - <i>Monitoring and Evaluation</i>   |
| <b>MENET</b>   | Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique  |
| <b>MILF</b>    | Front de libération islamique Moro - <i>Moro Islamic Liberation Front</i>  |
| <b>MRM</b>     | Mécanisme de surveillance et de communication de l'information - <i>Monitoring and Reporting Mechanism</i> – Ce mécanisme dirigé par l'ONU surveille six violations graves commises contre des enfants lors des conflits armés en accord avec les Résolutions 1612 et 1882 du Conseil de sécurité de l'ONU. À savoir : recrutement ou emploi d'enfants soldats ; meurtre et mutilation ; enlèvement ; violences sexuelles ; attaques contre des écoles et des hôpitaux ; et déni d'accès humanitaire aux enfants |
| <b>NRC</b>     | Conseil norvégien pour les réfugiés  |
| <b>OCHA</b>    | Bureau de la coordination des affaires humanitaires  |
| <b>OFDA</b>    | Bureau des États-Unis de l'assistance à l'étranger en cas de catastrophe - <i>Office of U.S. Foreign Disaster Assistance</i>   |
| <b>ONG</b>     | Organisation non-gouvernementale   |
| <b>ONGI</b>    | Organisation non-gouvernementale internationale  |
| <b>ONU</b>     | Organisation des Nations Unies   |
| <b>ONUCI</b>   | Opération des Nations Unies en Côte d'Ivoire   |
| <b>PTUZ</b>    | Syndicat progressiste des enseignants du Zimbabwe - <i>Progressive Teachers Union of Zimbabwe</i>  |
| <b>RDC</b>     | République démocratique du Congo   |
| <b>SIP</b>     | Plan d'amélioration de l'école - <i>School Improvement Plan</i>  |
| <b>SMC</b>     | Comité de Gestion des Établissements Scolaires - <i>School Management Committee</i>  |
| <b>SMS</b>     | Short Message Service  |
| <b>SZoP</b>    | Écoles comme zones de paix - <i>Schools as Zones of Peace</i>  |
| <b>TLS</b>     | Espaces temporaires d'apprentissage - <i>Temporary Learning Spaces</i>   |
| <b>UNICEF</b>  | Fonds des Nations Unies pour l'enfance   |

## Remerciements

## Acronymes et abréviations

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>1.</b> | <b>Introduction .....</b>  | <b>5</b>  |
|           | Terminologie et champ d'application .....  | 8         |
| <b>2.</b> | <b>Méthodologie.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>3.</b> | <b>Comment mettre en place les programmes en collaboration avec les communautés .....</b>                            | <b>10</b> |
|           | Mobiliser les communautés, étape par étape .....   | 10        |
|           | Stratégies et approches transversales.....   | 22        |
| <b>4.</b> | <b>Côte d'Ivoire : comment les communautés ont travaillé avec les agences<br/>des Nations Unies et les ONGI.....</b> | <b>25</b> |
|           | Principales conclusions .....  | 26        |
|           | Étapes à suivre pour faire participer les communautés et leçons apprises en Côte d'Ivoire .....                      | 31        |
| <b>5.</b> | <b>Conclusion and recommandations .....</b>  | <b>38</b> |
|           | <b>Annexes .....</b>   | <b>40</b> |
|           | i. Typologie de l'engagement communautaire .....   | 40        |
|           | ii. Travailler avec et par le biais des ONG locales partenaires .....  | 41        |
|           | iii. La participation des enfants dans la pratique .....   | 42        |
|           | iv. Côte d'Ivoire méthodologie .....   | 43        |
|           | <b>Notes de fin de texte.....</b>  | <b>44</b> |



Enfants dans une école à Alep, fondée et dirigée par un groupe de jeunes membres de la communauté syrienne, 17 mars 2013.

© 2013 REUTERS/Giath Taha



## Introduction

Dans le monde entier, des attaques contre l'éducation se produisent dans des environnements affectés par le conflit. Des élèves et des enseignants sont tués, blessés, enlevés et menacés. Des écoles sont bombardées, incendiées et prises d'assaut par des groupes armés pour être utilisées à des fins militaires. Ces attaques font obstacle à l'apprentissage et retardent le développement social et économique. La protection des élèves, des éducateurs et des bâtiments où ils étudient et enseignent est, par conséquent, impérative pour la paix et la stabilité à court terme comme à long terme.

Il existe des preuves que l'implication des communautés locales dans les initiatives pour protéger l'éducation renforce l'efficacité de ces efforts. De fait, les évaluations de programmes de protection de l'éducation indiquent que les communautés ont un rôle crucial à jouer.<sup>1</sup> Il y a plusieurs raisons pour lesquelles la participation des communautés peut être bénéfique. Tout d'abord, dans de nombreux pays affectés par des conflits, les gouvernements, bien qu'étant les responsables en dernier ressort de l'accès à l'éducation, ne disposent ni des ressources ni des capacités permettant de protéger pleinement l'éducation d'attaques ciblées contre les élèves, les enseignants et les universités.<sup>2</sup> Dans de telles situations, les mesures prises par les organisations non gouvernementales (ONG) et les communautés peuvent utilement compléter les actions menées par l'État, et réduire également la dépendance à l'égard de ressources centralisées. D'autre part, dans des contextes où des groupes armés s'opposent à l'État, la participation de la communauté à des mesures visant à protéger l'éducation contre des attaques peut contribuer à favoriser un sentiment de neutralité politique et, de ce fait, renforcer la sécurité.<sup>3</sup> Cette atmosphère de neutralité peut également atténuer le risque, dans certains cas, que les gouvernements et leurs alliés attaquent eux-mêmes les écoles, les élèves et le personnel de l'éducation.<sup>4</sup> En général, les communautés sont souvent bien placées pour protéger l'éducation. Il se peut qu'elles connaissent les attaquants potentiels ou réels et qu'elles soient mieux à même de négocier avec eux que des acteurs externes comme les ONG, les gouvernements ou les bailleurs de fonds.<sup>5</sup> Par ailleurs, favoriser la participation locale peut stimuler l'appropriation par les communautés, rendant ainsi plus probable qu'elles assurent ultérieurement la protection des établissements destinés à l'éducation.<sup>6</sup>

À vrai dire, une grande partie des écrits sur la participation de la communauté — souvent publiés par des agences internationales — présume que travailler avec les membres des communautés locales est en soi une bonne pratique. Toutefois, une approche communautaire de la programmation de la protection de l'éducation peut également présenter certains défis et risques qui devraient être reconnus et abordés dès le départ. Les processus de mobilisation de la communauté peuvent prendre du temps et exiger des engagements à long terme de la part des ONG et des bailleurs de fonds. Ces processus dépendent de relations solides et de confiance entre les agences et les membres de la communauté locale, ainsi que d'une compréhension profonde du contexte local de la part des acteurs externes. Les organisations extérieures doivent s'assurer que les réponses qu'elles mettent en œuvre localement sont compatibles avec les normes de droits humains, et qu'elles n'aggravent pas les discriminations ou les préjugés existant au sein d'une communauté ni ne mettent en danger des membres de la communauté. De plus, les cadres de financement à court terme qui sont disponibles pour une intervention rapide en situation d'urgence, ou dans des environnements fragiles, affectés par un conflit, peuvent ne pas être favorables à des mesures de soutien qui exigent un investissement à long terme.<sup>7</sup> Et enfin, la nature volontaire de l'implication de la communauté peut entraîner un renouvellement fréquent des membres participants ou un manque de volonté dans la participation à la programmation.<sup>8</sup> Une évaluation approfondie et la participation de parties prenantes au niveau de la communauté lors des étapes de la planification de programme peuvent atténuer certains des risques pour diverses parties prenantes et personnes.

L'objectif de ce rapport est de servir de guide pour la participation des communautés dans la protection de l'éducation de façon à tirer parti des avantages et à réduire les risques.

Tout d'abord, en s'appuyant sur un examen mondial de la programmation, le rapport suggère une série de mesures qui devraient être prises lorsqu'il s'agit d'impliquer les communautés dans la protection de l'éducation. Lorsque les informations sont disponibles, le rapport inclut des études de cas qui décrivent les défis, et identifient les solutions et leçons tirées pour les différentes étapes du processus. Ensuite, le rapport examine des approches transversales qui devraient être adoptées à tout moment s'agissant de travailler avec les communautés tout au long des diverses étapes de programmation. Puis le rapport résume les résultats de la recherche menée en Côte d'Ivoire en septembre et octobre 2013, soulignant certains avantages et défis expérimentés à différentes étapes du processus de participation des communautés. Enfin, le rapport se conclut par des recommandations formulées à l'intention de différentes parties prenantes.





Des étudiants afghans désignés pour assurer la sécurité à l'entrée d'une école vérifient les sacs à mesure que les élèves passent le portail à Kaboul, 25 août 2010.

© 2010 YURI CORTEZ/AFP/Getty Images

## Terminologie et champ d'application :

**Attaques contre l'éducation :** menaces intentionnelles ou utilisation de force violente ou coercitive à l'encontre d'élèves, d'enseignants et d'universitaires, et autres membres du personnel d'éducation, de syndicalistes, de fonctionnaires ou de travailleurs humanitaires, et contre des écoles, des universités et autres établissements d'enseignement. Les attaques contre l'éducation sont menées pour des raisons politiques, militaires, idéologiques, sectaires, ethniques ou religieuses.

**Utilisation des écoles à des fins militaires :** utilisation des établissements destinés à l'éducation par des forces étatiques militaires et de sécurité ou par des groupes armés non étatiques, pour les usages suivants : casernes ou bases ; positions offensives ou défensives ; dépôts d'armes ou de munitions ; interrogatoire ou détention ; entraînement militaire ou manœuvres pour les soldats ; et recrutement militaire d'enfants contraire au droit international ; ou comme postes d'observation ; positions depuis lesquelles effectuer des tirs (positions de tir) ou guider des armes vers leurs cibles (conduite de tir). Le terme n'est pas employé pour décrire les cas où des forces militaires sont présentes à proximité d'écoles et d'universités dans le but de fournir une protection à l'établissement d'éducation, ou comme mesure de sécurité lorsqu'un établissement est utilisé pour des bureaux de vote ou autres fins non militaires.

**Protection de l'éducation :**<sup>9</sup> Dans le cadre de cette étude, les mesures de protection consistent à des actions visant à prévenir, atténuer et répondre à des attaques contre l'éducation et à l'utilisation des écoles à des fins militaires.

- Les actions de prévention comprennent le renforcement de la gestion de l'éducation, les négociations pour prévenir les attaques, le développement de codes de conduite ou la désignation des écoles comme zones de paix, la sensibilisation à l'éducation, la législation nationale, le travail de plaidoyer, l'adaptation des services éducatifs, le renforcement matériel des écoles, la nomination de gardes de nuit, de gardes de jour ou de personnel de sécurité, et les protestations populaires.
- Les efforts de réduction des dommages comprennent la planification d'urgence, la formation en matière de sécurité et de secours d'urgence, et la mise en place de systèmes d'alerte précoce.
- Les réponses comprennent la surveillance et communication des informations sur les attaques, afin de prévenir de futures attaques, la négociation pour mettre fin à l'utilisation des écoles à des fins militaires ou pour relâcher des élèves ou des enseignants kidnappés, et la reconstruction des écoles.

Les communautés peuvent être impliquées dans toutes les formes d'actions de protection.

**Communauté :**<sup>10</sup> Dans le contexte de ce rapport, le terme de communauté désigne un groupe qui se reconnaît lui-même, ou que des personnes extérieures reconnaissent, comme partageant des caractéristiques sociales, culturelles ou religieuses, des antécédents et des intérêts, qui contribuent à une identité collective.

Ce rapport considère les communautés en relation avec des lieux spécifiques d'éducation. Ces communautés peuvent être composées de :

- Clubs et groupes d'enfants
- Enfants d'âge scolaire (tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école)
- Jeunes
- Groupes de mères ou de pères
- Associations Parents Enseignants (APE) et/ou Comités de gestion des établissements scolaires (COGES)
- Enseignants et administrateurs scolaires (qui peuvent être aussi bien des membres de la communauté que des employés/représentants du gouvernement)
- Syndicats d'enseignants agissant au niveau local
- Leaders religieux, traditionnels et communautaires

Les communautés peuvent s'avérer un soutien important dans la protection des enfants et des écoles, en particulier quand les structures publiques sont en péril.

**Participation de la communauté :** La façon dont les communautés jouent un rôle dans la protection de l'éducation en Côte d'Ivoire peut être étudiée selon la typologie suivante (voir Annexe 1) :<sup>11</sup>

- *À l'initiative de la communauté :* Les membres de la communauté conçoivent et mettent en place des activités programmatiques, basées sur des paramètres établis par eux, et les membres de la communauté gèrent, mettent en œuvre et fournissent les ressources nécessaires aux projets.
- *Mise-en-œuvre par la communauté :* Des groupes extérieurs à la communauté conçoivent un projet, mais s'appuient sur la communauté pour gérer, soutenir ou fournir les ressources nécessaires aux activités.
- *D'inspiration communautaire :* Les membres de la communauté conçoivent et développent les projets, mais la communauté s'appuie sur certaines formes de soutien extérieur (ressources humaines, compétences, connaissances, plaidoyer ou financement) pour les mettre en œuvre complètement.
- *Implication de la communauté :* Des organisations extérieures, des bailleurs de fonds ou des gouvernements ont recours à des processus participatifs pour solliciter les points de vue de la communauté sur la mise en œuvre programmatique. Les communautés peuvent fournir de

façon volontaire des ressources humaines pour soutenir les initiatives à titre exceptionnel, mais ne fournissent pas en général de soutien à long terme. Il n'y a pas d'autres efforts pour inclure la communauté dans la prise de décision, la surveillance, la gestion ou le financement de l'intervention.<sup>12</sup>

En réalité, les lignes de démarcation entre ces différents types d'actions ne sont pas toujours clairement établies, pas plus que leurs relations entre elles ne sont linéaires. Ce rapport porte essentiellement sur la façon dont les organisations internationales peuvent mettre en œuvre des actions avec implication de la communauté et des actions d'inspiration communautaire.

## Méthodologie

Ce document s'appuie sur une étude documentaire de rapports et d'évaluations d'ONG internationales et nationales, d'agences des Nations Unies (ONU), d'organisations de plaidoyer, d'organismes inter-agences, d'instituts de recherche, d'universités et de sources médiatiques. De plus, des acteurs engagés dans les efforts visant à prévenir ou à répondre aux attaques contre l'éducation dans les pays où elles se produisent ont été sollicités pour fournir des informations, et dans certains cas ils ont été interrogés. Des leçons et des recommandations ont été tirées des pays suivants : l'Afghanistan, la République centrafricaine, la Colombie, la Côte d'Ivoire, la République démocratique du Congo (RDC), l'Inde, l'Indonésie, le Kenya, le Liban, le Liberia, le Myanmar, le Népal, le Nigeria, le Pakistan, la Palestine, les Philippines, le Sri Lanka, la Syrie, l'Ouganda et le Zimbabwe. En plus de l'étude documentaire, une petite étude de cas a été réalisée en Côte d'Ivoire.

Les preuves concrètes de l'efficacité des efforts communautaires pour protéger l'éducation contre les attaques sont en général insuffisantes et impressionnistes, sans données de référence, analyse comparative, ni échantillonnage représentatif ou systématique. Ce rapport récapitule ces connaissances existantes et y adjoint la recherche menée en Côte d'Ivoire. Si les entretiens initiaux par téléphone ont indiqué que des individus et des groupes locaux ont été activement impliqués dans la prévention et la réponse à l'utilisation des écoles à des fins militaires et aux menaces contre les enfants tout au long des différentes crises survenues en Côte d'Ivoire, il n'existe qu'une documentation limitée sur ces efforts (veuillez consulter l'Annexe 4 pour la méthodologie utilisée dans la réalisation de l'étude de cas).<sup>13</sup> Les personnes et les groupes oeuvrant à la protection de l'éducation, tant en Côte d'Ivoire qu'ailleurs, ont des points de vue éclairés indiquant les avantages et les défis de l'emploi de différentes approches s'agissant de travailler avec les communautés. Ce rapport ne peut pas être considéré comme rigoureux du point de vue scientifique, mais il synthétise les leçons transmises par les acteurs qui mettent en œuvre des projets protégeant l'éducation en particulier, ainsi que les enfants et les populations affectées plus généralement.

# Comment mettre en place les programmes en collaboration avec les communautés

Chaque situation est unique, et toute intervention doit être adaptée au contexte politique, culturel et environnemental spécifique.<sup>14</sup> Cependant, c'est en comprenant et en se documentant sur la façon dont les communautés se sont impliquées dans différents contextes que l'on est à même de tirer des leçons qui pourront aider les personnes chargées d'élaborer les programmes visant à protéger l'éducation des attaques. La section suivante décrit étape par étape le processus de collaboration avec les communautés. Elle synthétise les enseignements acquis à ce jour en ce qui concerne la participation des communautés à des activités de protection de l'éducation. Dans les cas où l'on dispose d'informations, une étude de cas est présentée comme exemple pour chaque étape du processus, et les leçons apprises sont identifiées, ainsi que les succès et les défis rencontrés au cours du processus de mise en œuvre de

l'activité. Cette section se conclut par un résumé des approches générales en matière de gestion de programme qui sont essentielles au succès des programmes basés sur la communauté visant à protéger l'éducation des attaques.

## Mobiliser les communautés, étape par étape

Cette section présente les principales étapes qu'il est possible de suivre lors d'une collaboration avec les communautés. Outre l'éducation, elle se base sur des rapports et des études dans les domaines de la protection, de la protection des enfants, et de la santé.<sup>15</sup> Les étapes détaillées ne sont pas chronologiques, mais peuvent plutôt se produire simultanément, ou de façon itérative. Les étapes décrites sont les suivantes :

- (1) **Coordination et collaboration**
- (2) **Mapping et analyse du pouvoir**
- (3) **Création de la cohésion sociale**
- (4) **Identification des sujets de préoccupation pour les parties prenantes au niveau de la communauté**
- (5) **Création d'une appropriation plus large**
- (6) **Élaboration d'un plan**
- (7) **Suivi, évaluation (M&E) et responsabilisation**
- (8) **Réalisation d'une évaluation des risques**
- (9) **Permettre aux groupes de s'organiser**
- (10) **Renforcement des capacités, sensibilisation et / ou modification des comportements sociaux**
- (11) **Mobilisation des ressources et mise en œuvre du plan**
- (12) **Communiquer les leçons apprises en retour aux groupes de la communauté**



### **1ère étape : Coordination et collaboration**

En matière de prévention des attaques contre l'éducation, et de réponse face à celles-ci, l'efficacité implique la collaboration de tous les acteurs dans le domaine de l'éducation, ainsi que dans d'autres secteurs, dont la protection sociale, la santé et la sécurité. Il est essentiel de mettre en place des mécanismes de coordination entre ces groupes disparates afin de réduire la duplication des efforts, identifier les lacunes et faire participer les membres et les groupes des communautés. Les méthodes de coordination devraient inclure des réunions intersectorielles et sectorielles, le partage des informations, une évaluation commune et une planification.

- *Les mécanismes de coordination comme première étape dans le cadre du projet Établissements d'enseignement comme « zones de paix » des Philippines :*<sup>16</sup> À Mindanao, aux Philippines, le Fonds des Nations Unies pour

**Les élèves d'une école primaire en Colombie s'abritent sous leurs pupitres, 25 juillet 2011. L'école est située près de la station de police locale lourdement fortifiée et compte 600 élèves qui doivent se mettre à couvert chaque fois que les guérilleros des FARC attaquent.**

© 2011 LUIS ROBAYO/AFP/Getty Images

l'enfance (UNICEF), en collaboration avec des ONG locales, le département de l'Éducation et des communautés affectées par les conflits, est en train de mettre en place le projet Établissements d'enseignement comme « zones de paix » (*Learning Institutions as Zones of Peace*, ou LIZoP). L'intervention fait participer des responsables de la communauté, des parents, des enseignants, des agences étatiques et des parties des camps opposés du

conflit afin de permettre aux enfants d'avoir accès à l'éducation dans un environnement plus sûr et moins dangereux. La première étape que l'UNICEF a entreprise dans le cadre de la mise en œuvre du projet a été d'établir un mécanisme de collaboration avec d'autres agences afin d'identifier leurs périmètres d'intervention. Ceci a été considéré comme essentiel afin d'éviter la duplication des tâches.

- *Garantir l'inclusion de tous les acteurs au Népal* : Une intervention similaire, Écoles comme zones de paix (*Schools as Zones of Peace*, ou SZoP), a été mise en œuvre au Népal. Dans une communauté scolaire au sein de laquelle le projet a été implanté, les Maoïstes ont initialement rejeté l'intervention. Toutefois, ceux des Maoïstes qui sont restés dans la communauté sont parvenus à s'intégrer dans le projet grâce à une collaboration continue et au renforcement des relations, pour finalement accéder aux souhaits de la communauté de désigner l'école comme zone de paix.<sup>17</sup> Cet exemple montre combien il est important de s'assurer que toutes les parties à la négociation soient impliquées de façon égale.

La coordination doit également avoir lieu aux niveaux local, régional et national. Le fait de compter uniquement sur une coordination au niveau national peut signifier que certaines régions reculées, aux besoins particuliers, se sentent exclues du processus décisionnel.<sup>18</sup> Dès que possible, et dans la mesure où les conditions de sécurité le permettent, des structures communautaires doivent être identifiées en vue d'une coordination et reliées aux systèmes de soutien nationaux et régionaux afin de faciliter le partage des informations, telles que les enseignements tirés des expériences passées. L'information doit circuler dans les deux sens. Par exemple, la législation ou les politiques au niveau national doivent parvenir jusqu'aux niveaux régional et local afin qu'elles puissent être mises en œuvre. Inversement, les informations sur les tendances locales au sujet des attaques contre l'éducation peuvent apporter des informations au niveau national en ce qui concerne l'analyse et influencer l'élaboration des politiques et le processus décisionnel.

- *Le modèle ougandais de coordination décentralisée et d'intégration de la communauté* :<sup>19</sup> Le Mécanisme de surveillance et de communication de l'information (MRM) est un mécanisme des Nations Unies implanté sur le plan national. Cependant, en faisant participer les membres de la communauté, on s'assure que les incidents sont rapportés de façon plus exhaustive et plus rapide, tout en permettant de récolter les données avec davantage de précision.<sup>20</sup> En Ouganda, l'équipe spéciale du MRM<sup>21</sup> a fait participer les communautés ainsi que d'autres personnes au processus de communication de l'information du MRM en déterminant les différentes parties prenantes qui

pouvaient aider à récolter des informations. Ces dernières incluaient des agences des Nations Unies, des groupes humanitaires inter-agences, des organisations non gouvernementales internationales (ONGI), des prestataires de service et des groupes basés dans la communauté.<sup>22</sup> L'équipe spéciale a ensuite élaboré des mécanismes pour coordonner le partage d'information entre elle-même et chacun de ces acteurs. Ceci a facilité le signalement des violations graves, dont les attaques contre l'éducation. Ces mécanismes incluaient des réunions organisées à tour de rôle à deux endroits : la capitale du pays, Kampala, et le district de Gulu, dans le nord du pays. Le fait que les réunions n'avaient pas toutes lieu dans la capitale a permis de renforcer les relations entre l'équipe spéciale et les ONG locales dans le nord, lesquelles sont plus profondément enracinées dans les communautés locales où les violations se produisent. On a considéré que les efforts ont été payants, et des plans ont été élaborés afin d'étendre ce modèle de couverture à d'autres endroits dans le pays.

- En outre, l'équipe spéciale a mis en place une coordination avec les Comités de protection des enfants (CPC) locaux, soutenus par des agences externes, en ce qui concerne la récolte des données.<sup>23</sup> L'équipe spéciale a organisé des formations pour les membres des CPC, élaboré une technique qu'ils pourraient utiliser pour la communication des informations, et mis en place un numéro spécial qui permettait aux groupes de prévenir directement par téléphone l'équipe spéciale dans le cas des six « violations graves » (recrutement ou utilisation d'enfants ; meurtres et mutilations ; enlèvements ; violence sexuelle ; attaques sur des écoles et des hôpitaux ; et refus de l'accès à l'aide humanitaire pour les enfants).

### **2ème étape : Mapping et analyse du pouvoir**

Lors du lancement d'activités destinées à mobiliser les communautés en faveur de la protection de l'éducation, il est nécessaire de procéder à un exercice complet de mapping des ressources des communautés et à une analyse de pouvoir des acteurs locaux.

*Mapping* : Les exercices de mapping sur les ressources des communautés devraient inclure les atouts, les mécanismes, les structures, les systèmes, les responsables et les points de contact préexistants. Cette démarche implique d'identifier les individus qui peuvent jouer le rôle « d'assistants naturels » – c'est-à-dire des membres de la communauté que les enfants peuvent solliciter afin d'obtenir des conseils, de l'aide et un soutien – et les groupes qui soutiennent les enfants, comme les APE (Associations parents enseignants), les clubs d'enfants, les groupes de jeunes, ou les groupes de parents. Le mapping doit prendre en compte les mesures que ces acteurs mettent en place, la façon dont ils s'organisent, et la



**Une enseignante surveille tandis que des élèves libanais passent leur examen d'entrée à côté de tentes installées dans la cour d'une école. Celle-ci a été endommagée à la suite de bombardements par des forces israéliennes pendant le conflit de 34 jours entre le Hezbollah et Israël, dans le sud du Liban, 9 octobre 2006.**

© 2006 AP Photo/Mohammed Zaatari

manière dont ces activités préexistantes peuvent servir de base pour soutenir les besoins des enfants en matière d'éducation. C'est en effet grâce à ces activités que l'efficacité des structures des communautés pourra éventuellement être renforcée. Toutefois, il est également important que ces groupes ne finissent pas par se reposer uniquement sur un soutien externe et que l'on trouve des solutions durables à long terme.

- *Améliorer le bien-être des enfants et l'accès à l'éducation dans le nord du Liban* :<sup>24</sup> Save the Children a mis en place un projet visant à améliorer le bien-être et l'accès à l'éducation des enfants au cours de la période de conflits dans les camps de réfugiés du nord du Liban en 2007, lequel incluait un mapping des organisations et des institutions. Ce mapping a permis à l'organisation d'établir des liens entre des acteurs disposant de diverses ressources, de formaliser un réseau préexistant naissant et de faciliter de nouveaux liens afin de protéger les enfants et leur éducation. L'objectif initial visant à proposer des services d'orientation à 70 enfants a connu un succès éclatant, atteignant plus de 700 enfants à la fin du projet. On a également pu observer que les communautés et organisations locales se sont pleinement approprié ces initiatives et ont mobilisé leurs propres ressources pour combler les lacunes au niveau des services limités proposés par les autorités locales.

*Analyse du pouvoir* : L'analyse du pouvoir est un outil essentiel pour identifier les groupes sociaux ayant la capacité d'en influencer d'autres, ou ceux qui sont au contraire exclus du processus décisionnel communautaire.

- *Élection des membres des comités au Népal* :<sup>25</sup> Au Népal, la participation de groupes auparavant marginalisés à la gestion des établissements scolaires au travers de l'initiative SZoP a permis de réduire les menaces qui pesaient sur l'éducation, y compris grâce à une diminution de la fréquence des utilisations militaires et politiques des écoles. Une analyse du pouvoir a montré que les précédentes structures de gestion des établissements scolaires se heurtaient souvent à des dysfonctionnements, des influences politiques et des préjugés à l'encontre des minorités culturelles et linguistiques ainsi que des femmes. Ceci a pu rendre les écoles plus vulnérables face aux attaques au cours d'un conflit qui a duré dix ans. L'UNICEF, en partenariat avec des administrateurs locaux, des parents et des responsables des communautés, a abordé le problème en soutenant l'élection démocratique des représentants des comités de gestion des établissements scolaires et en garantissant la participation des groupes exclus aux négociations et à l'application des codes de conduite.

### **3<sup>ème</sup> étape : Création de la cohésion sociale**

Le mapping et l'analyse du pouvoir effectuées au cours de la 2<sup>ème</sup> étape peuvent mettre en lumière des points de tension et de conflits communautaires. C'est en résolvant ces problèmes dès le départ qu'on pourra assurer le succès des interventions mises en place. Les activités visant à créer une cohésion sociale peuvent participer à ce processus et il est important d'en instaurer avant même de mettre en place l'intervention proprement dite. Ceci peut revêtir une signification particulièrement fondamentale en ce qui concerne la protection de l'éducation, du fait qu'une discorde peut refléter une dynamique conflictuelle plus large. C'est donc en construisant une cohésion sociale que l'on peut aider des groupes disparates à se mettre d'accord sur leurs priorités, comme exposé dans la 4<sup>ème</sup> étape ci-dessous. En outre, les membres d'un groupe à forte cohésion sociale participeront et collaboreront peut-être plus volontiers à des interventions éducatives.

- *Renforcement des relations communautaires au Timor oriental* :<sup>26</sup> Au Timor oriental, en Indonésie, Save the Children a investi des ressources afin d'atténuer les tensions entre les communautés locales et les personnes déplacées provenant du Timor oriental. Dans ce cadre, il a été organisé des festivals et d'autres activités informelles afin de permettre aux différents groupes de parler, d'exprimer leurs griefs et d'apprendre à se connaître. Ce travail a fourni une base solide qui a permis d'établir de

nouvelles écoles, ou d'améliorer des écoles existantes, afin de répondre aux besoins des deux communautés.

### **4<sup>ème</sup> étape : Identification des sujets de préoccupation pour les parties prenantes au niveau de la communauté**

Il est fondamental de travailler de concert avec les groupes et les individus de la communauté afin d'aborder leurs préoccupations principales en ce qui concerne les enfants et l'éducation. Il peut s'avérer utile d'inclure dans ces discussions des questions plus générales en matière de protection, plutôt que de se focaliser uniquement sur les attaques contre l'éducation. Parmi celles-ci, on peut citer des sujets comme la nourriture, la santé, l'eau et/ou le besoin d'un abri. Le fait d'inclure des préoccupations d'une portée plus large peut inciter davantage les communautés à s'engager, en particulier lorsque les conflits sont alimentés par la pénurie ou l'inégalité des ressources, et que l'éducation n'est pas considérée comme la plus haute priorité pour les enfants.<sup>27</sup>

- *Le partage des priorités au Zimbabwe* :<sup>28</sup> Le PTUZ (*Progressive Teachers Union of Zimbabwe*, ou Syndicat progressiste des enseignants du Zimbabwe) a découvert que le fait d'impliquer les parents, les élèves et les enseignants dans les discussions au sujet de leurs besoins avait pour résultat l'élaboration de mécanismes de protection des enseignants, dans un État où les personnes en charge de l'éducation sont souvent accusées de militantisme politique et réprimées par le gouvernement. Le PTUZ a travaillé avec les Comités de développement des écoles,<sup>29</sup> composés de parents et de groupes d'enseignants. Cependant, les Comités de développement des écoles mettaient l'accent sur la nécessité d'avoir des écoles opérationnelles, tandis que les enseignants considéraient en priorité leur propre sécurité. Des discussions entre ces deux groupes ont permis de réduire la méfiance qui existait initialement entre eux et ont conduit à la création d'Unités volontaires de défense des enseignants, des élèves et des parents (*voluntary Teacher-Student-Parent Defense Units*). Par le biais de celles-ci, les parents informaient les enseignants des dangers imminents<sup>30</sup> et, dans certaines occasions, organisaient une évacuation grâce à des équipes d'intervention rapide. Les parents intervenaient aussi en tant que médiateurs entre des agresseurs potentiels et des enseignants.<sup>31</sup> Cependant, le PTUZ a signalé que dès que les élèves avaient achevé leur scolarité, les parents cessaient de s'intéresser aux activités du groupe, ce qui freinait l'implication à long terme de certains des meilleurs négociateurs et nécessitait de renouveler régulièrement le recrutement et la formation de nouveaux membres du groupe.<sup>32</sup>



**Des enfants syriens fréquentent une petite école de fortune, mise en place pour les familles qui ont eu peur d'envoyer leurs enfants dans des zones éloignées au beau milieu de la guerre, dans un petit village du nord de la Syrie, 9 février 2013. Les cours sont dispensés par un étudiant en médecine dont les études ont été interrompues en raison des affrontements.**

© 2013 Lynsey Addario/VII

Les enfants constituent un groupe d'acteurs particulier que l'on devrait faire participer, tout spécialement en ce qui concerne l'identification des préoccupations liées à la protection de l'éducation. Les enfants ont souvent une expérience différente de celle des adultes face aux mêmes événements, et le fait de solliciter leur point de vue permet d'élaborer des programmes qui répondent plus précisément à leurs besoins. Ceci doit être envisagé en utilisant des techniques qui permettent à des enfants d'âges, de sexes et de capacités différentes d'exprimer leurs inquiétudes (par exemple, par le biais de discussions dans des groupes de

parole, des forums de théâtre, des jeux de rôle, ainsi que des jeux et d'autres activités participatives).

L'évaluation des besoins permet d'identifier les besoins éducatifs, les capacités locales et les différentes façons dont les acteurs externes, les ONG internationales et nationales, les bailleurs de fonds et le gouvernement peuvent collaborer avec les communautés afin de garantir la protection du droit des enfants à l'éducation et constitue une méthode capable de mettre à jour les préoccupations des communautés, y compris celles des enfants. Les évaluations des besoins aident également à établir une référence à partir de laquelle l'efficacité d'un programme pourra être suivie et évaluée.

- *La crise syrienne* :<sup>33</sup> En janvier 2013, ECHO (Office d'aide humanitaire de la Commission européenne - *European Commission Humanitarian Office*), une équipe humanitaire inter-agence soutenue par l'Union européenne, le DFID (Ministère britannique du développement international – *UK Department for International Development*) et l'OFDA (Bureau des États-Unis de l'assistance à l'étranger



**Un enseignant fait la classe en plein air sous garde militaire à la périphérie de Mihtarlam, en Afghanistan, où des décennies de guerre et de conflit ont détruit des centaines d'écoles et de collèges, 19 décembre 2012.**

© 2012 Noorullah Shirzada/AFP/Getty Images

en cas de catastrophe - *Office of U.S. Foreign Disaster Assistance*) ont procédé à une évaluation intersectorielle des besoins afin de déterminer les conséquences sur l'éducation du conflit syrien entre le gouvernement et les groupes rebelles.<sup>34</sup> L'évaluation<sup>35</sup> a mis en lumière le fait que les communautés avaient commencé à réagir face à la crise en élaborant des mécanismes locaux d'éducation des enfants. Des conseils civils et des groupes militants locaux ont créé des écoles informelles au sein des communautés dans des mosquées et des domiciles privés dans des zones où les écoles publiques avaient été

détruites ou lorsqu'il était désormais dangereux de s'y rendre. L'insuffisance des ressources éducatives a limité ces efforts mais, grâce à l'évaluation des besoins, des acteurs externes peuvent faire en sorte de compléter plutôt que dupliquer les efforts des communautés.

#### **5<sup>ème</sup> étape : Création d'une appropriation plus large**

Simultanément à l'étape 4 ci-dessus, les concepteurs de programmes doivent favoriser un sentiment de responsabilité commune et d'appropriation parmi les membres de la communauté. En reconnaissant et en soulignant à plusieurs reprises les contributions d'individus et de groupes différents au sein de la communauté, cette 5<sup>ème</sup> étape peut également permettre de renforcer une approche plus inclusive de l'élaboration d'un programme. En effet, l'hypothèse avancée est que les écoles gérées par des comités composés de membres de la communauté provenant de groupes religieux, ethniques et linguistiques différents ont tendance à recueillir plus de

soutien de la part de la communauté dans son ensemble et à être moins vulnérables aux attaques.

### **6ème étape : Élaboration d'un plan**

Les acteurs externes devraient travailler de concert avec les groupes et les individus représentatifs de la communauté afin d'élaborer un plan commun qui reflète les préoccupations de la communauté, les ressources disponibles, les risques possibles et les contraintes. L'intervention ultérieure devrait respecter ces plans décidés d'un commun accord, du fait que s'en éloigner risque d'alimenter une méfiance et une tension entre les acteurs externes, l'administration scolaire et les groupes de la communauté, menaçant ainsi le succès de toute activité visant à prévenir les attaques contre les écoles. En outre, l'ensemble des parties prenantes devraient avoir connaissance des plans, afin de garantir un sentiment de confiance mutuel entre les différentes parties et la responsabilisation de chacune d'entre elles.

Il convient de mettre en place dès le départ un système permettant de réévaluer et réviser les plans en toute transparence dans le cas où la situation et les priorités changeraient. Ceci revêt une importance particulière dans des contextes affectés par un conflit, où l'environnement politique est changeant et peut avoir un impact significatif sur le système éducatif, comme par exemple la fermeture d'écoles, les transferts d'enseignants ou la modification du programme scolaire. Ces changements devraient être pris en compte lorsque l'on traduit les plans au niveau opérationnel.

- *Le modèle de planification basée sur la communauté du Zimbabwe*.<sup>36</sup> L'Organisation néerlandaise de développement SNV (ou *SNV Netherlands Development Organization*) a mis en place un processus de planification faisant intervenir les écoles et la communauté afin de contribuer au développement scolaire. Grâce à ce processus, les membres de la communauté et le personnel des écoles ont pu identifier et analyser les défis posés au développement des écoles et se mettre d'accord sur un plan grâce auquel la communauté pourrait encourager leur développement. En premier lieu, des directeurs ou directrices d'école, des enseignants sélectionnés, des représentants du Comité de développement des écoles, des responsables traditionnels, des conseillers et les parties prenantes concernées du district dans le domaine de l'éducation, de la protection sociale et des départements gouvernementaux locaux ont reçu une formation afin d'acquérir les compétences appropriées. Ensuite, ce groupe a élaboré des plans de développement des écoles sur cinq à dix ans afin de répondre aux principaux défis rencontrés en matière d'éducation. Ils ont également élaboré un plan visant à mettre en œuvre des activités spécifiques chaque année. Les plans ont aidé les communautés scolaires à identifier des partenaires pour le financement, dont des agences des Nations Unies et des

ONG. En outre, le processus de planification a contribué à renforcer une relation de confiance entre le personnel des écoles et les membres de la communauté.

- *Plans d'amélioration des écoles au Népal*.<sup>37</sup> Au Népal, Save the Children a aidé les Comités de gestion des établissements scolaires (SMC), les APE et les élèves à mettre en place une auto-évaluation participative de l'école qui a conduit au développement des Plans d'amélioration de l'école (SIP, ou *School Improvement Plans*). L'évaluation du projet à mi-parcours a révélé que toutes les écoles participant au projet avaient un SIP, par comparaison avec seulement trois écoles témoins sur huit. Le gouvernement népalais exige la mise en place de SIP pour avoir accès à un financement, et il est donc peu probable que seules trois écoles aient réellement un SIP. Toutefois, les résultats pourraient révéler un manque de connaissance, d'implication et d'appropriation de la part de la communauté au sujet des SIP.

### **7ème étape : Suivi, évaluation (M&E) et obligation de rendre des comptes**

Les plans de programme devraient aussi inclure des mécanismes permettant d'instaurer de façon continue un suivi, une évaluation et une obligation de rendre des comptes tout au long du projet. Ceux-ci doivent faire figurer une évaluation répétée du niveau de participation des différents groupes de la communauté, y compris des groupes marginalisés, afin de garantir un niveau suffisant pour permettre l'élaboration du projet. Les membres de la communauté, y compris les enfants, devraient participer au processus de M&E. En effet, le fait d'impliquer un large éventail de parties prenantes à chaque stade de la mise en œuvre de projet a été associé à une amélioration générale de l'impact du programme.<sup>38</sup> Dès que cela est possible et indiqué, les membres de la communauté peuvent prendre en charge plusieurs aspects du processus de M&E afin que leur perspective influence plus complètement le processus d'élaboration. Le suivi, l'évaluation et l'analyse continue peuvent permettre une identification précoce des tensions qui pourraient poser des plus grands risques pour l'éducation.

- *Une « fleur de compréhension » dans la République démocratique du Congo (RDC)* : En RDC, Save the Children a procédé à une évaluation des défis posés à leurs systèmes de M&E et d'obligation de rendre des comptes. L'évaluation a permis de mettre en lumière la nécessité de changer l'élaboration des outils de récolte des données. Par exemple, un des défis identifiés était que lors d'une évaluation, les enfants et leurs familles avaient refusé de donner leur consentement écrit. En réponse à ceci, le personnel de Save the Children a reçu une formation sur les différentes façons d'enseigner aux communautés le concept de consentement éclairé, confidentiel et volon-

taire. Ils ont mis au point un outil « fleur de compréhension » afin d'accompagner la discussion, dans lequel les empreintes des pouces des personnes donnant leur consentement remplaçaient le formulaire de consentement écrit. Sans les travaux d'évaluation, ce problème n'aurait pas été révélé ni résolu.

Les mécanismes d'obligation de rendre des comptes sont particulièrement essentiels afin de s'assurer qu'un programme réponde aux besoins des bénéficiaires affectés, que les priorités de différents groupes soient équilibrées et que le personnel ne se comporte pas de façon inappropriée. Tout projet devrait inclure des mécanismes permettant aux membres de la communauté d'exprimer leurs préoccupations particulières afin que ces problèmes puissent être pris en compte. L'absence de mécanismes d'obligation de rendre des comptes peut alimenter la méfiance entre les communautés et les acteurs externes, avec pour résultat l'échec du programme. Ceci est tout particulièrement vrai avec les populations vulnérables, dont les enfants, qui peuvent courir de plus gros risques d'abus et d'exploitation.<sup>39</sup> Il est donc vital d'établir un système permettant aux enfants de signaler ces incidents du fait que les membres adultes de la communauté peuvent ne pas être conscients de tous les mauvais traitements subis par les enfants.

- *Des mécanismes de dépôt de plaintes et de réponses adaptés aux enfants à Dadaad, au Kenya* :<sup>40</sup> Save the Children a mis en place un mécanisme pilote de dépôt de plaintes adapté aux enfants dans le camp de réfugiés d'Ifo à Dadaad, au Kenya. Le mécanisme reposait sur une consultation avec les enfants afin de comprendre ce qu'ils ressentaient à l'idée d'exprimer leurs commentaires, des bureaux de « commentaires » où les enfants avaient la possibilité de déposer des plaintes,<sup>41</sup> des groupes de référence de bénéficiaires<sup>42</sup> mis en place afin de solliciter la communauté et de lui faire part d'un retour de façon proactive, des groupes de discussion spécifiques aux garçons et d'autres spécifiques aux filles, des réunions du club des enfants, des tableaux de commentaires et des concours de dessins. Une évaluation du mécanisme de retour d'information a permis de dégager quatre éléments susceptibles d'augmenter l'efficacité du mécanisme de dépôt de plaintes. Celui-ci devrait en effet (1) se baser sur les besoins et les idées des enfants, (2) prendre place dans un endroit sûr et confidentiel, tout en étant facilement accessible et connu des enfants, (3) utiliser un langage adapté aux enfants, et (4) être géré par des personnes ayant reçu une formation pour travailler avec les enfants, incluant des techniques « d'entrevues » adaptées aux enfants, une écoute active, de la tolérance et de la patience.
- *Les défis posés à la mise en œuvre de mécanismes de dépôt de plaintes* :<sup>43</sup> Une ONGI au Pakistan a mis en place un mécanisme de dépôt de plaintes en tant que composante d'un programme d'urgence pour la prévention du travail des enfants. Ce projet incluait la création de numéros d'appel spéciaux, des visites de suivi régulières sur le terrain, des groupes de parole composés d'enfants et d'adultes, et des formulaires et systèmes distincts spécifiques aux enfants pour qu'ils puissent soumettre leurs commentaires. Cependant, un an et demi après le lancement du projet, on a découvert qu'aucun enfant n'avait utilisé les systèmes distincts pour communiquer des informations. Si le système avait été régulièrement évalué, on aurait pu s'apercevoir plus tôt de la non utilisation de celui-ci et trouver des solutions.

### **8ème étape : Réalisation d'une évaluation des risques**

Le processus de prévention et de réponse face aux attaques contre l'éducation peut s'avérer être extrêmement risqué, à la fois pour les personnes qui communiquent des informations et pour celles qui mettent en œuvre les programmes de protection. On a signalé des risques particulièrement élevés dans les situations où les communautés prenaient part au MRM,<sup>44</sup> où l'on soutenait des communautés impliquées dans des négociations avec des groupes et des forces armées (y compris pour l'élaboration de codes de conduite),<sup>45</sup> et où des individus ou des groupes prenaient part à des manifestations ou des campagnes de plaidoyer.<sup>46</sup> Une évaluation complète des risques posés au personnel, aux membres de la communauté et aux enfants doit avoir lieu avant de mettre en place les activités de protection, et une évaluation des risques continue devrait être suivie tout au long d'un projet. L'évaluation des risques devrait permettre d'identifier les menaces possibles, de mesurer leur probabilité et de trouver des moyens de les atténuer. Les plans de programme devraient inclure des activités visant à réduire les risques.

- *Les négociations au Népal* : Au Népal, les risques auxquels peuvent se trouver exposés les individus impliqués dans les négociations ont été atténués en organisant des négociations secrètes, « en coulisses », ou encore informelles. Celles-ci ont permis à des groupes composés principalement de femmes de négocier avec les Maoïstes d'une façon plus discrète et moins exposée.<sup>47</sup>
- *Le MRM au Népal* : Au Népal, les communautés ont également été impliquées dans le MRM, dans des situations où les personnes interrogées sur le terrain ont signalé que le fait de surveiller des violations graves dans le cadre du MRM était particulièrement risqué à cause du niveau élevé des exigences en matière d'information et de vérification. Au Népal, une Équipe spéciale de pays affectée à la surveillance et à la communication d'informations, coprésidée par l'UNICEF et le Bureau du Haut-commissariat aux Droits de l'Homme (HCDH), et composée d'autres agences des Nations Unies, d'ONGI et d'ONG locales, a été créée en novembre 2005 afin de

fournir une documentation et des informations systématiques en ce qui concerne les violations graves à l'encontre des enfants.<sup>48</sup> L'Équipe spéciale a élaboré et mis en place des recommandations et un code de conduite destinés à garantir la sécurité des victimes et des personnes effectuant la surveillance. Ces dernières recevaient des formations régulières en matière de sécurité personnelle et de sécurité des données. Les contacts avec des personnes influentes dans les communautés affectées ont facilité l'accès et le dialogue avec les victimes au sein des familles, ce qui a aidé à protéger les personnes en charge de la surveillance. Et dans les cas où il avait été jugé que la surveillance présentait un risque trop important pouvant aller jusqu'à des blessures ou à la mort, les personnes en charge de la surveillance ont été retirées du cas. Les personnes en charge de la surveillance s'assuraient aussi que les bureaux centraux, régionaux et de leur district respectifs étaient informés des menaces reçues.<sup>49</sup>

### ***9ème étape : Permettre aux groupes de s'organiser eux-mêmes***

Bien que les acteurs externes puissent suggérer d'établir des comités ou des structures de gestion, le fait de permettre aux groupes communautaires de s'organiser et d'articuler cette gestion d'une manière qui leur correspond est important afin d'encourager un élan et une durabilité à long terme. Les groupes communautaires devraient en effet prendre leurs propres décisions en ce qui concerne la participation et la direction des activités, les rôles et les responsabilités de chacun, la fréquence à laquelle les groupes devraient se réunir et la façon dont le travail devrait être administré. Les acteurs externes peuvent proposer des conseils tout au long du processus et présenter des options telles que des élections pour un processus de sélection, des structures de groupes de travail ou la description de rôles comme trésorier, secrétaire ou président. Ils peuvent également aider à s'assurer que des principes comme l'égalité et la non-discrimination soient respectés. Il est important de trouver un équilibre entre le fait de laisser les communautés s'organiser elles-mêmes et le fait de garantir que les interventions respectent les normes en matière de droits humains. Par exemple, si les structures choisies par les membres de la communauté renforcent les exclusions et les préjugés structurels, les agences externes peuvent présenter d'autres options qui luttent contre la dynamique de pouvoir profondément ancrée. Ceci peut permettre aux membres de la communauté de reconnaître eux-mêmes ces problèmes et de trouver des solutions adaptées à leurs situations.

En fonction du contexte, les groupes peuvent s'organiser de différentes manières. Dans certaines situations, par exemple, des groupes exclus peuvent préférer des structures décisionnelles parallèles. Celles-ci peuvent en effet rassurer les

personnes marginalisées sur le fait qu'on accorde un poids égal à leurs voix et qu'elles contribuent aussi au processus décisionnel.

### ***10ème étape : Renforcement des capacités, sensibilisation et/ou autre communication en faveur de la modification des comportements sociaux***

Une fois qu'une communauté et ses partenaires ont élaboré un plan, des structures organisationnelles et des axes stratégiques, il est important de déterminer conjointement les besoins en matière d'acquisition de connaissances ou de renforcement des capacités. Les communautés devraient aider à identifier ces besoins au lieu que des groupes externes imposent les sujets et les stratégies visant à un changement comportemental ou social et à l'acquisition de connaissances. Certains aspects de cette information peuvent déjà avoir été récoltés au cours des processus d'évaluation des besoins ou lors des réunions avec des groupes et des personnes de la communauté. En fonction de ces besoins, il convient d'élaborer une stratégie de renforcement des capacités, de sensibilisation et de changement comportemental.

- *Efforts de renforcement des capacités à Gaza* :<sup>50</sup> Suite à l'escalade des violences dans la bande de Gaza en décembre 2008 et janvier 2009 au cours de l'opération Plomb durci, Save the Children a mis en œuvre un projet visant à solliciter des mécanismes communautaires afin d'améliorer la protection des enfants palestiniens affectés par le conflit armé. Une composante de ce projet était la formation des membres des organisations gérant des centres dédiés aux enfants (Child Friendly Centers) et impliquées dans le réseau de protection des enfants (Child Protection Network). Cependant, le renforcement des capacités était limité par le fait que de nombreux individus qui avaient assisté aux formations initiales ont plus tard changé de travail. L'évaluation a indiqué que le renforcement des capacités aurait dû avoir été planifié plus soigneusement, et intégrer une évaluation régulière et des stratégies d'atténuation des risques au sein des plans.
- *Bal Bandhus* (défenseurs des droits des enfants) en Inde :<sup>51</sup> La Commission nationale indienne pour la Protection des droits de l'enfant a lancé un programme pilote de trois ans, le projet Bal Bandhu pour la protection des droits de l'enfant dans les zones de troubles civils,<sup>52</sup> visant à régler le conflit qui prenait place dans des lieux reculés de certaines régions de l'Andhra Pradesh, du Chhattisgarh, de l'Assam, du Maharashtra et du Bihar, perturbant l'éducation des enfants et conduisant à l'utilisation des écoles à des fins militaires. Le succès du programme s'articulait autour de la sélection de personnes ressources<sup>53</sup> pour aider au choix des Bal



**Un élève dans une école de brousse en République centrafricaine. Dans cette zone du nord-ouest, près de 80 % des enfants ont dû abandonner l'école complètement afin de fuir les combats entre le gouvernement et les rebelles armés en 2008.**

© 2009 Simon Davis/Department for International Development

Bandhus, ou défenseurs des droits de l'enfant. Les Bal Bandhus, sélectionnés avec le soutien de la communauté, ont suivi des sessions de formation sur trois jours au cours desquelles ils ont étudié des initiatives existantes dirigées par la communauté qui avaient été couronnées de succès afin d'apprendre des techniques permettant de recueillir le soutien de la communauté. Ils

sont ensuite retournés dans leurs propres communautés et, entre décembre 2010 et mars 2012, ont réussi à organiser des marches et des rassemblements, à rédiger des lettres de protestation au nom de toute la communauté et à rencontrer des autorités. L'évacuation des écoles par la police ou les forces armées et le retour de grands nombres d'enfants à l'école comptent parmi les résultats obtenus les plus significatifs à avoir été enregistrés.

Afin de garantir une participation réussie à des activités protégeant l'éducation, les communautés doivent avoir pris conscience du contenu des programmes et des attentes en matière de ressources.

- *Sensibilisation aux Philippines* :<sup>54</sup> À Mindanao, aux Philippines, la signature publique des codes de conduite décidés d'un commun accord au niveau des écoles ou de

la communauté a permis de garantir que tous les membres de la communauté avaient pris conscience des accords. Ceci a permis d'impliquer un plus grand cercle de personnes dans le processus visant à obliger les parties au conflit à reconnaître leurs responsabilités.

La sensibilisation à la valeur de l'éducation peut revêtir une importance particulièrement forte. Dans certains contextes sociaux, ce qui est perçu comme éducation « occidentalisée » peut faire l'objet d'une opinion négative. Par exemple, le nom du groupe nigérian « Boko Haram » signifie communément « l'éducation occidentale est un péché », selon une traduction littérale. Les rapports des médias indiquent que le groupe pourrait jouir d'un soutien populaire dans le nord du pays.<sup>55</sup> Dans un tel contexte, les communautés peuvent aligner leur idéologie sur celle des personnes responsables des attaques contre l'éducation. Le fait que la communauté soutienne l'éducation et parvienne à se l'approprier peut ainsi permettre une protection plus efficace de l'éducation. Bien que cela soit difficile à mettre en place, les acteurs externes peuvent entreprendre plusieurs actions visant à renforcer le soutien de la communauté en matière d'éducation, dont l'engagement dans une intervention à long terme et le renforcement des relations, l'utilisation d'exemples positifs prouvant la valeur de l'éducation et encourageant le soutien de la communauté, et enfin la collaboration avec des ONG locales.<sup>56</sup>

### **11<sup>ème</sup> étape : Mobilisation des ressources et mise en œuvre du plan**

Les ressources à fournir et les méthodes de mise en œuvre des projets de protection devraient faire l'objet d'un accord commun de la part de toutes les parties prenantes, y compris les représentants de la communauté. Les membres et les groupes de la communauté doivent avoir la possibilité d'identifier et de proposer les contributions aux ressources qu'ils sont capables de fournir. Les ressources provenant de la communauté peuvent inclure les éléments suivants : du temps consacré par les personnes ou les groupes, un endroit où se réunir, des activités d'administration ou de gestion, le transport ou des matériaux. La mobilisation de ressources au niveau de la communauté peut s'avérer vitale dans des contextes humanitaires où l'éducation ne reçoit pas assez de fonds.<sup>57</sup> Une fois que les responsabilités en matière de ressources ont fait l'objet d'un accord, le plan, tel qu'il a été élaboré à la 6<sup>ème</sup> étape, peut être mis en œuvre.

- *Des gardes désignés par la communauté au Libéria<sup>58</sup> et en Afghanistan<sup>59</sup>* : Au Libéria, plusieurs communautés dans le nord du pays ont fourni des gardes non armés en tant que mécanisme de protection durable et économique. Cette contribution a permis aux enseignants et aux élèves de se sentir davantage en sécurité. En Afghanistan, certaines communautés se sont plus tard chargées de

fournir des gardes recrutés au sein de la communauté afin de protéger les écoles, et des membres de la communauté ont parfois soutenu les gardes désignés lors des patrouilles de nuit.

- *Des bus scolaires en République centrafricaine* :<sup>60</sup> Des organisations humanitaires en RCA ont mis en œuvre un système de « bus scolaires » en tant que réponse éducative d'urgence au sein de communautés affectées par des conflits dans lesquelles les écoles ouvertes ou les enseignants qualifiés faisaient défaut. Ces structures scolaires temporaires ont été installées dans des zones de déplacement et des villages considérés comme sûrs. L'UNICEF et des ONG partenaires ont formé les parents afin qu'ils collaborent avec les enseignants (connus sous le nom de *maître-parents*). Elles ont aussi formé les associations de parents afin qu'elles puissent gérer le paiement des frais de scolarité et des salaires des *maître-parents* et procurer aux élèves des manuels et d'autre type de matériel scolaire. Lorsque les communautés ne possédaient pas assez d'argent, elles ont parfois versé les salaires « en nature » sous la forme de travaux des champs ou de produits agricoles provenant de leur récolte.

### **12<sup>ème</sup> étape : Communiquer les leçons apprises en retour**

Le fait de mettre en œuvre un mécanisme destiné à garantir le partage de toutes les leçons apprises, les décisions prises et les résultats obtenus entre toutes les parties prenantes tout au long du cycle de projet aidera à maintenir l'engagement des groupes communautaires et conserver le sentiment de confiance mutuelle entre les différentes parties prenantes. En effet, la frustration et la méfiance peuvent empêcher les plans de progresser et d'être correctement mis en œuvre.

- *La frustration des volontaires à Gaza* : Les volontaires impliqués dans le programme de Save the Children visant à améliorer le bien-être des enfants à Gaza et au Liban ont exprimé un sentiment de frustration suite au manque de commentaires en retour de la part de leurs partenaires internationaux sur l'effet de leur travail.<sup>61</sup>

## Stratégies et approches transversales

Certaines stratégies visant à impliquer les communautés devraient être envisagées tout au long des cycles du projet afin de construire des relations de travail positives au niveau local. Les approches suivantes peuvent s'appliquer à chacune des 12 étapes examinées ci-dessus. Elles incluent la dotation en personnel, les partenariats et la participation des enfants, ainsi que le principe d'innocuité « Ne pas faire de mal ».

### *Dotation en personnel de l'équipe de programme*

Le personnel travaillant à la mise en œuvre du projet ou programme de protection de l'éducation devrait posséder les compétences linguistiques et les connaissances culturelles nécessaires pour travailler avec la communauté en question. De même, leur origine religieuse, politique, ethnique et linguistique devrait être représentative de la population avec laquelle ils vont travailler. En effet, le fait de recruter, et de rémunérer, une équipe provenant d'un groupe entièrement différent du groupe avec lequel elle doit travailler d'un point de vue ethnique, religieux ou linguistique risque d'exacerber des tensions préexistantes, dans le cas où celles-ci constituent déjà une cause du conflit. Il peut s'avérer préférable de recruter des personnes au sein même de la communauté, ou parmi des individus possédant une origine culturelle ou linguistique similaire en ce qui concerne les postes impliquant la collaboration la plus étroite avec les communautés concernées. Grâce à cela, il est possible de garantir une appropriation du projet par la communauté, de créer des relations plus étroites, de permettre une meilleure adaptation des programmes aux conditions locales, de valoriser et responsabiliser la population locale, et d'améliorer la durabilité. Cette approche doit cependant être appliquée d'une façon qui soit non discriminatoire et maintienne le plus haut degré possible de neutralité afin que le projet ou l'école ne soit pas considéré comme un élément associé à une partie particulière au conflit.<sup>62</sup>

### *Travailler avec et au travers d'ONG locales partenaires*

Le fait de travailler avec et au travers d'ONG locales partenaires peut être une bonne méthode pour faire participer les communautés. Dans certains contextes, le fait de travailler avec des acteurs internationaux peut mettre en danger les groupes communautaires. Par exemple, en Afghanistan, l'association avec certains bailleurs de fonds internationaux peut augmenter les risques.<sup>63</sup> Dans d'autres contextes, les ONG locales peuvent posséder des connaissances plus approfondies sur les communautés, et avoir forgé des relations plus étroites et à plus long terme avec celles-ci. Lors du processus d'élaboration de codes de conduite, par exemple, des agences des Nations Unies et des ONGI ont réussi à obtenir l'engagement des communautés grâce à des partenaires locaux, dont le personnel parle les langues

locales et comprend le contexte.<sup>64</sup> En outre, le fait de faire participer des ONG partenaires peut permettre une surveillance continue des programmes, laquelle serait impossible à mettre en place avec des acteurs externes sans devoir investir des ressources conséquentes. On se référera à l'Annexe 2 pour des exemples plus détaillés d'études de cas impliquant un travail avec et au travers d'ONG locales.

### *Participation des enfants*

Comme il en a été fait la remarque dans plusieurs des étapes ci-dessus, le fait de tenir compte de la perspective et des idées des enfants peut permettre de s'assurer que leurs priorités sont bien respectées. Le point de vue des enfants devrait être recherché tout au long du processus d'intervention, depuis l'étape d'identification des besoins et de définition des priorités jusqu'à l'évaluation des résultats du projet. Il convient de mettre en place des systèmes spéciaux visant à garantir l'inclusion des enfants. Parmi ceux-ci, on peut citer le recrutement et la formation de personnel en vue de leur donner les compétences nécessaires pour travailler avec des enfants, l'adaptation du matériel et des outils de communication à des groupes d'âges différents et l'organisation d'activités adaptées aux enfants, qui leur permettent de participer et de se sentir les bienvenus (par exemple, le fait d'organiser des événements à des moments de la journée correspondant à des créneaux accessibles et sans danger pour les enfants). On se référera à l'Annexe 3 pour des exemples plus détaillés d'approches garantissant la participation des enfants aux programmes et, en particulier, les recommandations au sujet de l'inclusion des suggestions des enfants dans le système MRM.

### *Adaptation des programmes au contexte*

Le processus de mise en œuvre de projet et chacune de ses composantes devraient être adaptés à la communauté donnée dans laquelle une intervention est mise en œuvre. Le fait de mettre en œuvre des activités d'une manière qui enfreint la culture et les traditions peut engendrer une méfiance et des tensions, ce qui s'avère particulièrement problématique dans des situations de conflit. Les décisions concernant le matériel utilisé pour le projet, la dotation de personnel et les techniques d'élaboration de programme devraient prendre en compte les différences culturelles, politiques, religieuses, ethniques et linguistiques entre les communautés. Le fait de faire participer les communautés tôt dans le processus de planification, ainsi que dans la surveillance et l'évaluation continues, peut permettre de faciliter l'adaptation de l'élaboration du programme.<sup>65</sup>

Comme il a été examiné dans ces étapes, le fait de collaborer avec des communautés augmente probablement l'efficacité du travail des acteurs externes au niveau de la protection de l'éducation. Ceci peut éventuellement contribuer à réduire les coûts, garantir que les actions soient adaptées au contexte,



**Une enseignante joue au ballon avec des enfants réfugiés syriens dans la cour d'une école au Liban, 5 septembre 2013. Ce programme éducatif est parrainé par l'UNICEF et mis en œuvre par une ONG libanaise.**

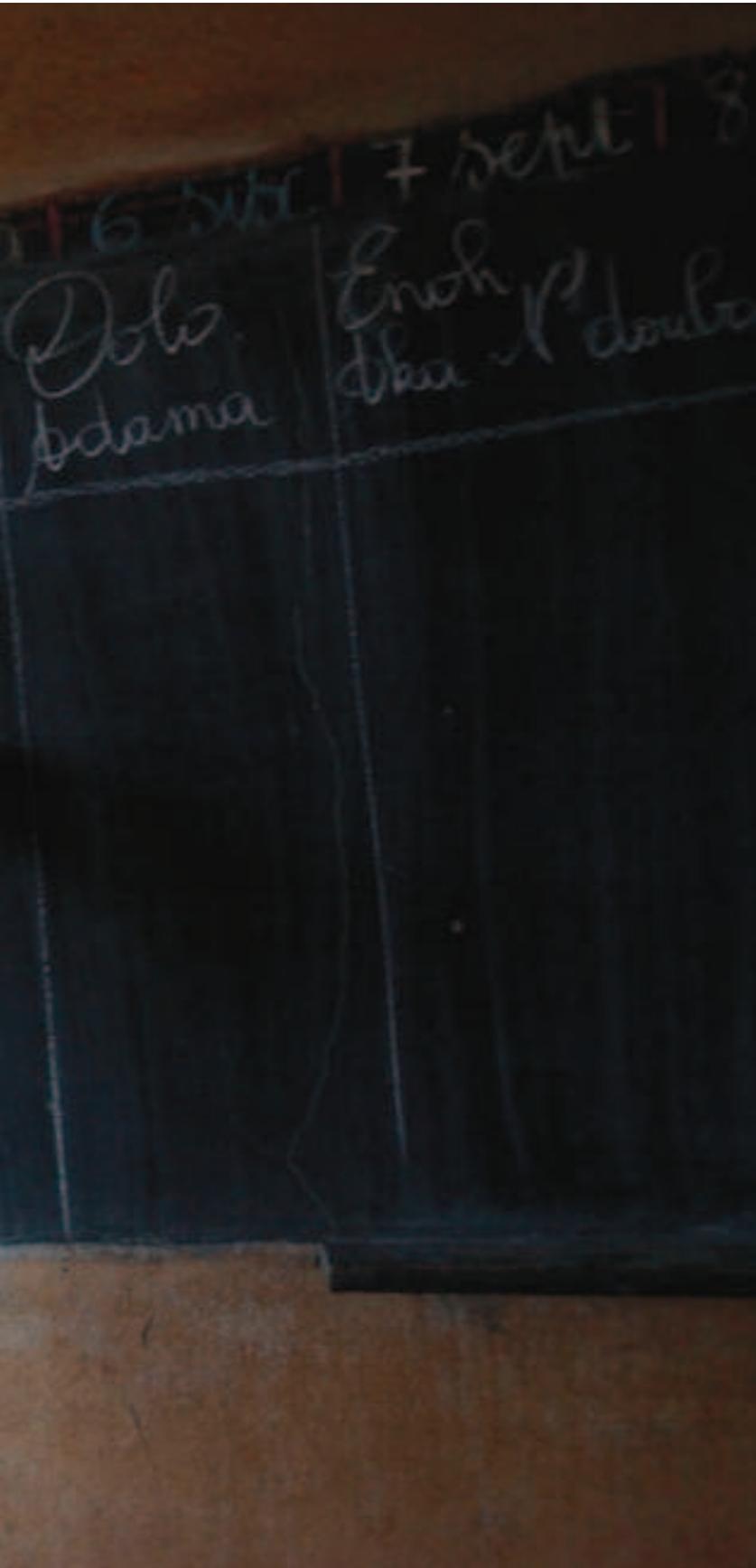
© 2013 Kaveh Kazemi/Getty Images

parvenir à un effet durable et gagner en crédibilité aux yeux des parties à un conflit. La prochaine section de ce document explore en profondeur la façon dont les agences des Nations Unies et les ONGI en Côte d'Ivoire ont fait participer les communautés afin de protéger l'éducation, en proposant des exemples pour chaque étape du processus lorsque cela était pertinent.



Un scrutateur note les votes pour l'ancien président Henri Konan Bédié sur le tableau d'une école pendant le dépouillement dans un bureau de vote du nord de la Côte d'Ivoire, 31 octobre 2010.

© 2010 AP Photo/Rebecca Blackwell



## Côte d'Ivoire : comment les communautés ont travaillé avec les agences des Nations Unies et les ONGI

Au cours des dernières années, la Côte d'Ivoire a été en proie à des violences politiques et ethnique sporadiques, qui ont culminé en 2002, puis à nouveau en 2010, à la suite d'élections contestées.<sup>66</sup> De 2007 jusqu'aux élections de 2010, le pays était divisé entre le gouvernement, qui contrôlait le sud, et les Forces armées - Forces Nouvelles (FAFN), qui contrôlaient le centre, le nord et l'ouest du pays (dénommé CNO, *Centre, Nord et Ouest*). Une zone tampon, la *Zone de confiance*, séparait le pays en deux.<sup>67</sup> Depuis 2010, le gouvernement du président Alassane Ouattara a administré l'ensemble du pays.

La région CNO, en particulier, a continué d'être nettement plus pauvre que le reste du pays et son système d'éducation est durement touché par le conflit.<sup>68</sup> La crise de 2002-2003 a été plus intense dans l'ouest du pays, et un grand nombre de personnes ont migré du nord vers le sud. Le gouvernement a demandé aux enseignants de se déplacer vers le sud contrôlé par le gouvernement, et les budgets de l'éducation pour la CNO sont restés gelés pendant des années, vidant ainsi le nord de l'enseignement dispensé par des professionnels.<sup>69</sup> La qualité de l'éducation s'est détériorée et le coût de l'éducation, là où les écoles sont restées ouvertes, a incombé aux parents.<sup>70</sup>

En outre, dans la CNO et dans toute la Côte d'Ivoire, les écoles ont été endommagées et pillées, et les groupes armés et les forces gouvernementales les ont utilisées pour le logement, le stockage de munitions et d'armes, et en guise que fosses communes.<sup>71</sup> Au total, en 2011, 477 écoles ont été touchées, privant d'éducation environ 67 500 enfants.<sup>72</sup> Partout dans le pays, les fermetures d'écoles ont duré de quelques jours jusqu'à cinq mois,<sup>73</sup> les régions du Moyen-Cavally, du Haut-Sassandra à l'ouest, et des Lagunes dans le sud, étant les plus touchées.<sup>74</sup> Au cours de la crise de 2010-2011, il y a également eu des rapports faisant état d'enlèvements et d'attaques au couteau contre des directeurs d'école, des enseignants et des élèves.<sup>75</sup> Dans ce contexte, les collectivités ont joué un rôle dans la protection de l'éducation en engageant des négociations avec les groupes armés non étatiques et les forces armées de l'État, en escortant les enfants à l'école, en mettant en place des alternatives à

l'éducation formelle et en participant à la reconstruction des écoles.

Cette section présente une étude de cas sur la participation de la communauté dans la protection de l'éducation en Côte d'Ivoire. Les informations pour l'étude de cas ont été recueillies dans le pays, à travers des interviews, des discussions de groupes restreints et des visites dans trois communautés touchées par le conflit (l'une urbaine, deux en milieu rural). Les personnes interrogées étaient des fonctionnaires du ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET), du personnel des agences des Nations Unies,<sup>76</sup> du personnel des ONG,<sup>77</sup> des fonctionnaires de la Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (DRENET), des membres du Comité de gestion des établissements scolaires (COGES), des directeurs d'école, des enseignants, des dirigeants communautaires, des enfants et des parents (voir l'annexe 4 pour plus de détails sur la méthodologie de l'étude de cas).<sup>78</sup>

## Principales conclusions : mesures pour protéger l'éducation contre les attaques

Les visites communautaires, les groupes de discussion restreints et les entrevues menées pour l'étude de cas ont montré que les communautés en Côte d'Ivoire sont engagées dans des efforts visant à prévenir, atténuer et répondre aux attaques contre l'éducation. Voici les principales méthodes de protection de l'éducation que les communautés ont utilisées.

- Prévention
  - *Envoyer les enfants à l'école en groupes et / ou accompagnés de leurs parents* : Dans la communauté urbaine, des élèves et des parents ont déclaré que les enfants se rendaient initialement à l'école en groupes comme une mesure de sécurité avant même la crise. Certaines mères ont indiqué que suite à la crise, elles ont accompagné les groupes d'élèves comme une mesure de sécurité supplémentaire. Plus tard, des négociations entre la direction de l'école et les commandants de la région ont éliminé la nécessité du déplacement en groupe et des escortes pour les élèves.
  - *La réaffectation des enseignants à risque* : À la suite de la crise de 2002-2003, le gouvernement a réaffecté tous les fonctionnaires, notamment les enseignants dans les zones CNO. Les enseignants ont reçu des incitations financières pour rejoindre leurs postes dans la CNO.<sup>79</sup> Les personnes interrogées ont décrit cet effort comme une protection parce que la présence des





Des enfants fréquentent l'école primaire dans l'ouest de la Côte d'Ivoire, mai 2011. À cette époque-là, seul un tiers des enseignants étaient revenus depuis que l'école avait rouvert.

© UNICEF/NYHQ2011-0587/OLIVIER ASSELIN



**Un bâtiment scolaire situé près du camp militaire d'Akouedo est endommagé suite aux tirs de l'ONU et d'avions militaires français visant les troupes fidèles au président sortant de Côte d'Ivoire à Abidjan, 10 avril 2011.**

© 2011 REUTERS/Thierry Gouegnon

enseignants a permis aux écoles de rester ouvertes. Les participants ont signalé que les écoles qui sont restées fermées étaient plus susceptibles d'être attaquées et / ou utilisées à des fins militaires.

- Atténuation
  - *Utilisation du service de messages courts (SMS) entre les élèves afin de contrôler le bien-être et d'envoyer des avertissements* : Les élèves et les parents dans les zones urbaines ont déclaré utiliser la communication par téléphone portable

dans le cadre de systèmes d'alerte précoce informels pendant et après la crise de 2011. Les élèves appelaient leurs amis et leur famille pour s'assurer qu'ils étaient hors de danger et en savoir plus sur la situation, et les femmes ont utilisé les téléphones portables pour s'assurer de la sécurité et du bien-être de leurs enfants. Lorsque les combats étaient sévères, il était difficile d'obtenir des unités d'appel, certains opérateurs de réseau ont fourni des unités d'appel illimitées à leurs clients.

- Réponse
  - *Surveillance et communication de l'information sur les attaques contre des écoles, et plaidoyer* : En Côte d'Ivoire, les personnes interrogées ont souligné que les données recueillies dans le cadre du MRM avaient inspiré les initiatives nationales et internationales de plaidoyer. Les données de MRM

de la Côte d'Ivoire ont indiqué que les écoles avaient plus de probabilité d'être utilisées à des fins militaires quand elles étaient fermées pendant des périodes prolongées. Les agences de l'ONU, les ONG et les acteurs au niveau de la communauté ont tenté de rouvrir les écoles aussi vite que possible après les crises afin d'empêcher ce type d'utilisation, et ils ont fait un travail de plaidoyer à cette fin.

- *Négociation avec les groupes armés et les forces armées utilisant des écoles* : Dans plusieurs cas où les écoles ont été utilisées à des fins militaires, les communautés ont fait état de négociations entre les directeurs d'école, les membres et les dirigeants du COGES d'une part, et les soldats, les commandants de zone, ou le Sous préfet régional d'autre part, afin d'obtenir que le personnel de sécurité évacue les écoles. Des entretiens téléphoniques préliminaires avec le COGES dans les régions touchées ont constaté que dix communautés contactées sur 20 s'étaient engagées dans ce type de négociation, avec des résultats mitigés. Dans l'un des trois villages visités, il y a eu des négociations conduites par les communautés pour faire évacuer les forces armées des établissements scolaires qu'elles utilisaient à des fins militaires. Ces négociations ont été partiellement efficaces. Les incidents violents ont été réduits et certaines troupes sont parties, mais d'autres sont restées dans l'école. (Voir exemple ci-dessous pour l'étape 8 : Réaliser une évaluation des risques, pour plus de détails sur les négociations dans cette communauté).
- *Espaces temporaires d'apprentissage (TLS) et autres formes de prestation de l'éducation* : Une série d'acteurs internationaux ont soutenu la création de centres d'éducation informels en Côte d'Ivoire en tant que mécanismes alternatifs pour maintenir l'éducation des enfants. Ces acteurs, notamment l'UNICEF, Save the Children, l'International Rescue Committee (IRC) et le Conseil norvégien pour les réfugiés (NRC) ont coordonné leurs actions avec les communautés pour mettre en œuvre des TLS et des programmes d'apprentissage accéléré dans les régions CNO du pays où les enfants ne pouvaient pas accéder à une éducation formelle dans les zones sous contrôle des FAFN. Le COGES et les parents dans une communauté rurale visitée pour cette étude ont signalé la construction d'*apatams* (structures temporaires en bambou), de sorte que les écoles endommagées puissent reprendre les cours. Il se peut que ces structures d'éducation informelles

soient moins susceptibles d'être attaquées que les écoles formelles, car elles ne sont pas associées avec le gouvernement et ont une infrastructure moins permanente, et parce que les communautés peuvent avoir vis-à-vis d'elles un plus grand sentiment d'appropriation. En outre, lorsque le mécontentement de la communauté en raison de l'absence de prestation de services de la part du gouvernement dans les zones CNO engendre la violence, ces formes alternatives d'éducation peuvent contribuer à la stabilité à long terme en conservant l'accès des enfants à l'éducation. Parmi toutes les mesures de protection identifiées en Côte d'Ivoire, c'est dans le soutien à prestation alternative de l'éducation que les communautés ivoiriennes ont été les plus actives. Comme indiqué dans les trois sites visités, les membres de la communauté ont facilité une étude indépendante pendant la fermeture des écoles, ou, comme indiqué dans deux sites dans chaque endroit, ils se sont mobilisés pour prendre le rôle d'enseignants (signalé dans les deux zones rurales) ou pour aider à construire des TLS.

- *La réhabilitation des bâtiments scolaires* : Des membres de la communauté ont fourni de la main-d'œuvre et des matériaux pour la réhabilitation des bâtiments scolaires endommagés par les attaques. Les communautés ont également été impliquées dans la collecte de fonds pour la réhabilitation des bâtiments scolaires dans deux endroits visités. Une communauté rurale a indiqué que les villageois ont contribué financièrement à des projets financés par ailleurs par la Banque mondiale. Ils ont fourni cinq pour cent du budget de construction de la maison d'un enseignant et encore cinq pour cent afin de réhabiliter un bâtiment abritant trois salles de classes. Les parents ont également fait don de leur temps et de leur main d'œuvre pour entretenir l'école — par exemple, en coupant l'herbe. Dans une autre communauté rurale, les membres féminins de la collectivité ont contribué à un projet Solidarités pour la réhabilitation de deux salles de classe en fournissant de l'eau et en transportant du sable.

Ces exemples mettent en évidence des cas où les communautés ivoiriennes ont réussi à protéger l'éducation, mais illustrent également plusieurs échecs. De manière significative, certains des moyens les plus importants dont les communautés ont fait usage pour protéger l'éducation (par exemple escorter les élèves, utiliser des SMS en guise d'alerte et négocier avec les groupes armés) ont été mis en œuvre indépendamment d'une intervention externe. En effet, les communautés ont indiqué un manque de confiance dans les



Une animatrice dessine avec des enfants ivoiriens, qui avaient trouvé refuge au Libéria avec leur famille, dans un Espace dédié aux enfants géré par Save the Children.

© 2012 Canadian Press/AP Images



institutions internationales et les acteurs gouvernementaux, ce qui a parfois entravé la coopération. Comme le montre la section suivante, l'engagement des communautés selon les étapes décrites dans le présent document peut aider à répondre aux préoccupations des communautés.

## Étapes à suivre pour faire participer les communautés et leçons apprises en Côte d'Ivoire

Les recherches en Côte d'Ivoire démontrent les avantages et les défis de la plupart des étapes de la collaboration de la communauté. Les illustrations ci-dessous comprennent des exemples où des mesures ont été prises de manière efficace, engendrant des résultats positifs, ainsi que des cas où des étapes ont été omises, avec des répercussions négatives. Pour l'une des étapes (6 : Élaborer un plan), aucun exemple n'a été trouvé.

- **1<sup>ère</sup> Étape : Coordination** : Les chercheurs ont relevé plusieurs cas où le manque de coordination entre les acteurs internationaux et locaux a augmenté les tensions communautaires et a diminué l'efficacité des efforts visant à protéger l'éducation. Dans une communauté visitée, les ONG n'ont pas réussi à coordonner leurs efforts, ce qui a conduit les organisations à rivaliser l'une avec l'autre pour obtenir la participation de la communauté. Les ONG ont donné différentes allocations en échange de participation, ce qui a rendu certaines organisations plus « populaires » que d'autres parmi les membres de la communauté. Une coordination accrue entre ces ONG aurait pu atténuer ces problèmes.

Dans un autre exemple, le manque de coordination entre les parties prenantes potentielles a abouti à une surveillance inadéquate des attaques contre l'éducation. Bien que le MRM impose la surveillance des attaques contre les bâtiments scolaires ainsi que contre les personnes, aucun système de surveillance des attaques contre les personnes n'a été identifié en Côte d'Ivoire. Une collaboration plus étroite entre les acteurs de la protection de l'éducation et de l'enfant aurait pu faciliter la communication de l'information sur les attaques contre les élèves, les enseignants et autres membres du personnel de l'éducation. Par exemple, les acteurs de l'éducation pourraient travailler avec les CPC, qui disposent déjà de mécanismes de notification et de gestion des données collectées sur les personnes qui sont victimes de violence et d'abus. Former les CPC communautaires sur les violations graves liées à l'éducation leur permettrait d'identifier et de signaler les attaques contre l'éducation.

- **2<sup>ème</sup> Étape : Mapping et analyse du pouvoir** : un mapping insuffisant des efforts dans lesquels les communautés ivoiriennes étaient déjà engagées pour protéger leurs

enfants et les écoles a fait que les acteurs extérieurs n'ont pas réussi à identifier les possibilités d'améliorer ces efforts. En effet, des initiatives telles que les escortes des enfants par des parents sur le trajet de l'école ou l'utilisation des technologies de téléphonie portable pour l'alerte précoce sont des innovations dont les organisations internationales pourraient tirer parti. Par exemple, en Côte d'Ivoire, la majorité de la population a accès à un téléphone portable,<sup>80</sup> et son utilisation pour la diffusion des informations a un fort potentiel. Les élèves et les parents ont indiqué utiliser des systèmes de SMS de manière informelle pour s'avertir mutuellement des attaques et s'assurer du bien-être de chacun. Si les organisations internationales avaient réalisé un exercice détaillé de mapping des communautés, elles auraient peut-être reconnu les actions déjà entreprises par les collectivités utilisant les téléphones portables pour identifier les menaces et elles auraient été en mesure de créer une programmation s'appuyant sur ces actions par la création d'un système d'alerte plus structuré qui formalise les arbres de communication au niveau des écoles. Cela pourrait être une façon réalisable, peu onéreuse et efficace de construire un système d'alerte précoce contre les attaques. De même, les recherches en Côte d'Ivoire ont indiqué que les groupes d'étude peuvent être un moyen efficace de maintenir l'éducation et d'assurer la sécurité des enseignants et des élèves. Le gouvernement, les agences des Nations Unies et les ONGI pourraient investir dans l'élaboration de modules et de programmes accessibles à distance en utilisant la technologie, notamment l'Internet et les téléphones portables.

- *3<sup>ème</sup> Étape : Création de la cohésion sociale* : Deux exemples de la Côte d'Ivoire illustrent l'importance de la cohésion sociale et comment elle peut faciliter l'accès à un environnement protecteur et pacifique pour l'éducation. Une communauté rurale dans l'ouest du pays se compose de plusieurs groupes religieux et ethniques différents, ainsi que de diverses nationalités — une conséquence, en partie, de vagues de populations déplacées en l'intérieur du pays s'installant là ou à proximité. En raison de cette diversité et de la pression des nouveaux arrivants, la communauté a connu des tensions internes importantes après les crises de 2003 et 2011.
- Les ONG locales et internationales (notamment Solidarité, Handicap International et IRC) avec l'appui du HCR, ont essayé de résoudre le problème de la cohésion sociale par la mise en œuvre de journées communautaires d'athlétisme, de formations, d'ateliers et d'activités culturelles. Une ONG locale (l'AWECO) a également créé un Comité pour la paix dans le village. Les membres de ce Comité pour la paix ont reçu une formation et un soutien à la médiation des conflits et ont par la suite mis en œuvre des

ateliers de sensibilisation des communautés, ont aidé à la réparation des relations communautaires et renforcé la cohésion de la communauté. Ces activités ont permis aux membres de la communauté de parvenir à des ententes sur plusieurs points de divergence, notamment la construction d'une nouvelle école qui a ouvert en 2013.

En outre, à travers la Côte d'Ivoire, le gouvernement a mis en œuvre des initiatives de paix et de réconciliation dans les écoles. Suite à la crise la plus récente, le MENET a organisé un atelier encourageant tous les enseignants et les administrateurs scolaires à s'assurer que l'atmosphère dans leur école soit sans danger et politiquement neutre après la réouverture des écoles. Un directeur d'école a indiqué s'être appuyé sur ce qu'il avait appris lors de l'atelier pour tenir des réunions avec des dirigeants communautaires et religieux sur la construction de relations pacifiques au sein de la communauté qui permettraient aux enfants de reprendre les cours dans un environnement sûr et pacifique.

- *4<sup>ème</sup> étape : Identifier les sujets de préoccupation pour les parties prenantes au niveau de la communauté (notamment les enfants)* : Quand ils s'entretiennent avec toutes les parties prenantes au niveau de la communauté, les acteurs extérieurs en Côte d'Ivoire sont en mesure de s'assurer qu'ils sont au courant des priorités et des préoccupations de tous les groupes. Par exemple, certaines personnes interrogées ont déclaré qu'en parlant avec des groupes de garçons et de filles séparément, elles ont pu constater que les garçons du cycle secondaire étaient particulièrement préoccupés par le recrutement dans les forces et groupes armés, tandis que les adolescentes craignaient la violence sexuelle. Faute d'avoir parlé à ces différents groupes d'enfants, les problèmes distincts auxquelles ils sont confrontés n'auraient pas été connus.
- *5<sup>ème</sup> étape : Création d'une appropriation plus large* : Les recherches menées en Côte d'Ivoire ont souligné l'importance de cultiver l'appropriation par la communauté et les attitudes positives qui soutiennent l'éducation en temps de crise. Fait intéressant, les entrevues ont révélé une plus grande participation des parents et appropriation des écoles dans les zones rurales que dans les zones urbaines — une constatation pouvant être attribuée au fait qu'il y a moins d'options éducatives dans les communautés rurales. Les parents dans les zones urbaines ont eu tendance à avoir une plus grande conscience de leurs droits, à être plus exigeants à l'égard de l'État et à faire preuve de moins d'engagement à soutenir les écoles. Comme cela a été démontré dans ces communautés, plus le sentiment d'appropriation d'une communauté par rapport à son éducation est grand, plus il est probable que ses membres investissent dans la protection du système de l'éducation en fournissant des ressources humaines

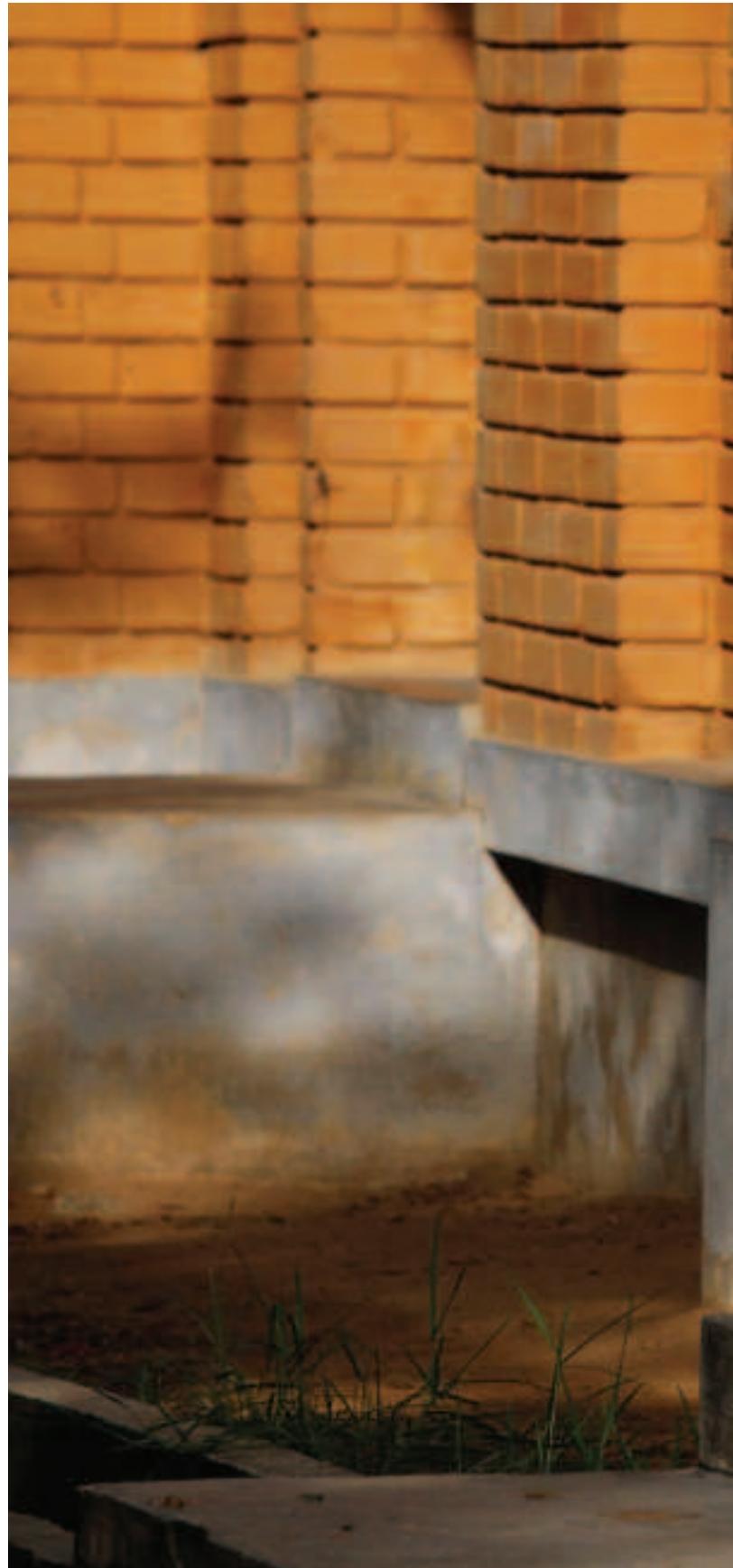
(par exemple des enseignants bénévoles et des gardes volontaires non armés), des matériaux de construction, ou un espace pour les écoles temporaires, ou qu'ils s'engagent dans des négociations visant à protéger leurs écoles.

- *6<sup>ème</sup> étape : Élaboration d'un plan* : Aucun exemple de la sixième étape n'a été identifié en Côte d'Ivoire.
- *7<sup>ème</sup> étape : Suivi, évaluation (M&E) et responsabilisation* : Deux exemples en Côte d'Ivoire montrent que les programmes de suivi et la responsabilisation des parties prenantes sont des activités essentielles — en particulier pour la construction de relations de confiance entre les membres de la communauté et les agences externes qui permettent une programmation efficace. La confiance a été une préoccupation qui s'est souvent posée au sein des discussions de groupe restreint, les participants indiquant que le manque de confiance a entravé la collaboration entre les communautés, l'administration de l'école, les ONG et les agences des Nations Unies. Par exemple, une communauté a signalé un cas dans lequel une agence internationale a transféré des fonds directement à un directeur d'école, en contournant le COGES et rendant ainsi impossible la surveillance des fonds par les parents. Ces fonds ont ensuite disparu, causant ainsi des tensions dans les relations entre la communauté et l'agence. D'autre part, le Programme alimentaire mondial a engagé les parents à surveiller et distribuer de la nourriture à l'école d'une communauté, ce qui aurait amélioré les relations entre l'administration de l'école et la communauté parce que les parents ont apprécié le fait de savoir comment les dons ont été utilisés et distribués. Ces exemples montrent combien il est important pour les agences externes d'accroître la responsabilité parentale et de faire participer les parents aux processus de gestion des écoles.
- *8<sup>ème</sup> étape : Réalisation d'une évaluation des risques* : Les négociations qui ont eu lieu dans plusieurs communautés ivoiriennes montrent que, bien qu'il existe des limites à ce qu'une évaluation des risques peut découvrir, des risques réels existent. Il est essentiel d'en tenir compte lorsque l'on s'engage dans des activités sensibles. En effet, le succès des négociations locales a considérablement varié en fonction de facteurs très spécifiques au contexte. Dans un cas, les membres de la communauté ont fini par s'enfuir après avoir été menacés par les soldats avec qui ils négociaient l'utilisation de l'école. Dans un autre cas, les négociations ont abouti à des bagarres entre villageois et soldats. Cependant, d'autres cas ont connu plus de succès. Dans un village rural, un groupe armé dirigé par des Libériens et des Sierra léonais s'est emparé des logements des enseignants et un poste de contrôle militaire a été construit près de l'école. Les groupes armés ont menacé et molesté le directeur et les enseignants. Le chef du village, qui avait vécu au Libéria pendant de nombreuses années, a négocié pour qu'ils quittent les lieux, leur offrant une chèvre. Bien que le groupe armé soit resté, ils ont réduit le nombre de troupes et la communauté a signalé une réduction du nombre d'incidents violents. Comme le montrent ces exemples, les négociations peuvent être très risquées. Sans évaluation de ces risques, les organisations désireuses de faciliter les négociations pourraient finir par alimenter les tensions entre les membres de la communauté et les groupes armés ; ou bien elles pourraient finir par ne pas être en mesure de tirer parti de facteurs pouvant faciliter les négociations.
- *9<sup>ème</sup> étape : Permettre aux groupes de s'organiser* : Save the Children et l'UNICEF se sont engagés auprès de groupes marginalisés comme les enfants et les mères en soutenant les clubs d'enfants et de mères dans les écoles primaires de toute la Côte d'Ivoire. Cependant, leurs efforts illustrent les défis de permettre à des groupes de s'organiser tout en veillant à ce que toutes les parties prenantes concernées soient habilitées à participer. À travers la Côte d'Ivoire, Save the Children a aidé à établir des clubs d'enfants, en formant un mentor sélectionné par les enfants et en expliquant aux autres parties prenantes, telles que les directeurs d'école, les membres du SMC, les enseignants et les parents, les objectifs des clubs. Cependant, il a été constaté que, bien que les clubs d'enfants aient été efficaces dans la sensibilisation aux droits et préoccupations de protection, la participation directe des enfants dans les comités de gestion des écoles, tel que mandaté par un décret du gouvernement, est dans le meilleur des cas purement symbolique. Bien que les présidents du club des enfants soient officiellement membres du comité de gestion de l'école, en réalité, ils ne sont pas toujours invités aux réunions et ne disposent que de quelques occasions d'exprimer leurs points de vue.
- *10<sup>ème</sup> étape : Renforcement des capacités, sensibilisation et / ou autre communication en faveur de la modification des comportements sociaux* : Une intervention réalisée par Save the Children en Côte d'Ivoire illustre comment la sensibilisation de la communauté locale sur l'éducation peut aider à protéger efficacement les élèves, les enseignants et les écoles. Dans le cadre de son programme *Réécrire l'avenir*,<sup>81</sup> Save the Children a encouragé les communautés en Côte d'Ivoire à mettre en œuvre des mesures de sécurité, dans le but d'accroître l'accès à l'école et d'améliorer la qualité de l'éducation. La planification du projet comprenait la sensibilisation des directeurs d'école, des enseignants, des clubs d'enfants et des parents. Les événements initiaux visaient les enfants et le COGES, après quoi les enfants et les ensei-

gnants mentors ont développé leurs propres activités de sensibilisation (sur l'éducation, les droits de l'enfant et la protection) destinées à l'ensemble de la communauté. Par la suite, Save the Children, ainsi que les parents, les enfants, les enseignants et le COGES ont identifié les ressources que la communauté pourrait apporter à la protection de l'école.<sup>82</sup> Les communautés ont aidé à fournir des gardes bénévoles, à améliorer les enceintes scolaires, clôtures, portails et portes, et les enfants ont aidé à lever des fonds pour la construction d'écoles.

- *11<sup>ème</sup> étape : Mobilisation des ressources et mise en œuvre du plan* : En Côte d'Ivoire, les ressources communautaires ont joué un rôle essentiel pour la protection de l'éducation. Par exemple, les communautés ont soutenu la prestation alternative de l'éducation, notamment la gestion des sites (supervision au jour le jour et appui budgétaire), la fourniture d'espaces appropriés et la construction de bâtiments de fortune ou temporaires. Comparativement aux zones urbaines, les communautés rurales visitées ont déclaré fournir davantage de ressources pour soutenir les espaces alternatifs d'apprentissage, notamment des paiements en nature, ainsi que la fourniture des matériaux pour les écoles et la participation à leur construction.

En outre, l'une des façons les plus importantes dont les communautés ont contribué à l'apprentissage parallèle est la fourniture d'enseignants bénévoles. Les enseignants volontaires ont été essentiels après la tentative de coup d'État de 2002, puisque, même après que le personnel de l'éducation du gouvernement ait commencé à être redéployé, les pénuries de personnel ont perduré et les enseignants formés ont été réticents à travailler dans des zones contrôlées par les FAFN. Les enseignants ont souvent été des parents ou des élèves qui avaient terminé leurs études secondaires. Selon l'endroit où ils se trouvaient, ils ont pu bénéficier d'une formation et d'un appui technique de la part du personnel du ministère de l'éducation au sein de bureaux régionaux ou de la part d'ONG. Le gouvernement a également fourni des modules de formation pour les enseignants non formés et, si les communautés ont initialement payé les enseignants, soit en espèces, en nature ou sous forme de travaux des champs, le gouvernement a par la suite commencé à les intégrer dans sa masse salariale. Toutefois, le recours à des enseignants bénévoles a eu tendance à réduire la qualité de l'éducation reçue par les élèves dans les régions CNO. Même les élèves qui ont réussi leur baccalauréat sont encore victimes de discrimination s'ils essaient de poursuivre leurs études à Abidjan en raison de l'hypothèse selon laquelle ils ne sont pas bien formés. En réponse, les programmes d'éducation informels existants en Côte d'Ivoire sont en cours d'harmonisation, une formation est fournie aux éducateurs pour assurer la





Des soldats des « Commandos invisibles » s'entraînent à des techniques d'embuscade dans un collège servant de base et situé dans la zone PK-18 du quartier d'Abobo à Abidjan, Côte d'Ivoire, 19 avril 2011.

© 2011 AP Photo/Rebecca Blackwell

qualité et le gouvernement reconnaît la valeur de ces formes alternatives d'éducation. En collaboration avec le ministère de l'Éducation, le NRC élabore des lignes directrices nationales afin d'uniformiser les pratiques de mise en œuvre des programmes de transition pour aider les enfants dans les zones peu desservies à accéder aux services. Ces efforts visant à assurer un accès plus équitable à l'éducation sont importants, étant donné que le manque de prestation de services, comme l'éducation, dans les régions CNO a été une source de tension politique, de conflit et de violence en Côte d'Ivoire.

- *12<sup>ème</sup> étape: Tirer parti des leçons apprises* : Parmi les violations surveillées par le mécanisme MRM dirigé par l'ONU, figurent les attaques contre les écoles, notamment les élèves et les enseignants. Les efforts visant à engager les communautés à signaler ces violations montrent combien il est important pour les parties prenantes externes de transmettre leurs informations. En Côte d'Ivoire, les données du MRM ont principalement été recueillies par le biais de réseaux informels constitués

d'inspecteurs scolaires, d'agents régionaux du district de l'éducation, d'agences onusiennes et d'ONG. Bien que les comités de protection des enfants à base communautaire (CPC) étaient destinés à acheminer l'information des communautés au MRM, dans la pratique, ce système de signalisation n'a pas bien fonctionné, et les attaques contre les enseignants et les élèves sont restées largement non documentées, seules les attaques physiques contre les structures scolaires (notamment les dommages, le pillage et l'utilisation des bâtiments scolaires comme casernes, pour le stockage des armes et en guise de charniers) étant enregistrées. Ceci est dû en partie au fait que le fonctionnement des CPC en Côte d'Ivoire est variable. En outre, alors que les CPC, qui se concentrent plus sur les personnes, sont formés pour identifier les cas de protection des enfants et recourir à des pratiques de base de gestion des cas, ils n'ont pas systématiquement enregistré et communiqué les attaques contre les écoles. Les recherches dans les communautés ivoiriennes ont indiqué que ce défaut de signalisation est en partie dû à un manque de compré-

## Comment le processus étape par étape fonctionne dans la pratique :

### *Le modèle de participation communautaire de l'International Rescue Committee (IRC) dans la réhabilitation des écoles de la Côte d'Ivoire*

Les recherches en Côte d'Ivoire ont découvert un excellent exemple de collaboration entre les communautés et une ONG internationale.<sup>83</sup> L'ONG a initialement contacté le village en janvier 2010 et a tenu une réunion communautaire sur la mise en œuvre du projet. Selon le personnel de l'IRC, « *les anciens, les jeunes, les femmes ... tout le monde était là* » (5<sup>ème</sup> étape – *Créer une appropriation plus large*). Il a été demandé à la communauté de prioriser un projet (4<sup>ème</sup> étape – *Identifier les sujets de préoccupation pour les parties prenantes au niveau de la communauté*) et ils ont décidé qu'ils voulaient rénover leur école, qui avait été endommagée lors de la crise de 2002 et s'était par la suite détériorée en raison du délabrement général.

Lorsque la communauté a été avertie que le projet débiterait en février 2010, un Comité de réhabilitation communautaire a été mis en place pour soutenir le projet. Le comité a dû envoyer une demande de soumissions pour le projet de construction, organiser la participation des membres du comité à la reconstruction<sup>84</sup> et générer lui-même 5 % du financement (9<sup>ème</sup> étape : *Permettre aux groupes de s'organiser* et 11<sup>ème</sup> étape : *Mobilisation de ressources et mise en œuvre du plan*). L'ONG a formé le comité sur le suivi et l'évaluation, notamment les exigences d'établissement de rapports (7<sup>ème</sup> étape - *M&E* et 10<sup>ème</sup> étape - *Renforcement des capacités*).

La construction a finalement commencé en octobre 2010, mais a été interrompue par la crise de 2010 à 2011, au cours de laquelle les portes de l'école ont été brisées, des bureaux ont été volés et les logements des enseignants ont été utilisés et endommagés par les forces armées. L'entrepreneur a fui pour sa sécurité. Afin de relancer le projet, la communauté a dû envoyer un second appel d'offre. Ils l'ont fait de leur propre initiative.

hension et de sensibilisation sur le MRM et ses fins. Seule une poignée d'informateurs clés ont fait état d'une collecte mensuelle de données et eux-mêmes ne connaissent pas le but du processus de partage de l'information. Le manque d'information est aggravé par le fait qu'il est souvent difficile de déterminer si les personnes sont blessées à cause des violences générales liées à des conflits ou parce qu'elles sont directement ciblées en raison de leur statut d'éducateurs. Une information plus complète à destination des CPC et des communautés locales sur le but du MRM et les types d'informations qui doivent être collectées pourrait augmenter la motivation à signaler les incidents pertinents.

## Conclusion

Le cas de la Côte d'Ivoire illustre une série de moyens par lesquels les communautés peuvent participer à la protection de l'éducation : construire et contribuer à des systèmes d'alerte précoce, fournir des ressources humaines et matérielles pour protéger les écoles, négocier avec les groupes armés et utiliser les systèmes de surveillance et de communication de l'information. Les recherches en Côte d'Ivoire montrent également combien il est important de planifier et d'examiner avec soin les façons de travailler avec les collectivités locales en faveur de la protection de l'éducation. Elles suggèrent que, dans les situations de conflit, les communautés demeurent préoccupées par le maintien de l'éducation de leurs enfants.

Néanmoins, il existe un risque important de faux pas s'agissant de l'engagement des communautés locales, et cet engagement peut non seulement nuire à l'efficacité du programme mais aussi attiser les tensions existantes, en mettant les élèves, les enseignants et les écoles encore plus en danger. Comme le montrent les réussites et les erreurs décrites dans la présente étude de cas, les acteurs extérieurs doivent développer des connaissances approfondies et détaillées sur les communautés, ainsi que de solides relations avec les membres de la communauté, afin de mettre en œuvre avec succès les initiatives qui protègent l'éducation. Faire des erreurs — soit en raison d'un manque de connaissance du contexte ou pour toute autre raison — peut diminuer la confiance entre les communautés et les acteurs externes, et au sein même des communautés.

Parmi les défis et les pièges potentiels qui peuvent se présenter lors de la collaboration avec les communautés pour protéger l'éducation figurent les suivants :

- Les variations de la composition des communautés signifient qu'un modèle de réponse ne correspond pas à tous les contextes. La question du traitement des attaques contre l'éducation nécessite une approche très sensible, ainsi que du temps et du travail intensif, tenant compte des différences culturelles et veillant à ce que les tensions ne soient pas exacerbées.
- Les divisions ethniques et culturelles au sein du personnel national, du personnel de l'éducation et des groupes communautaires, peuvent refléter les divisions qui sont au cœur du conflit. Cela peut conduire à l'antagonisme entre les structures de l'éducation et les communautés au sein desquelles elles sont basées.
- Il peut y avoir des barrières linguistiques entre le personnel des agences nationales et internationales et les groupes communautaires avec lesquels elles travaillent, en particulier dans les régions reculées. Cela peut contribuer à des malentendus entre les acteurs externes et les communautés.

- Lorsque les taux d’alphabétisation sont faibles, s’appuyer sur des formes écrites de communication, comme le font souvent les agences des Nations Unies et les ONGI, peut limiter la sensibilisation et le retour d’information.<sup>85</sup>
- Les communautés peuvent être moins enclines à poursuivre leur soutien, tel que le bénévolat et le don de ressources, pour un programme sur le long terme. Cela peut accroître la dépendance à l’égard d’un financement limité du gouvernement ou des bailleurs de fonds et, dans le pire des cas, conduire à une cessation des activités,<sup>86</sup> ce qui contredit l’hypothèse que l’action communautaire est plus durable.
- Le financement des bailleurs de fonds dans les situations de conflit tend à être à court terme, à la recherche d’un impact rapide, souvent sans planification à plus long terme. C’est souvent incompatible avec la collaboration efficace au niveau local, étant donné que le développement de la connaissance du contexte et la construction de relations solides et de confiance prend du temps.
- Certains villages et communautés peuvent s’opposer à des aspects spécifiques de l’éducation. Lorsque le personnel de l’éducation est considéré comme étant aligné avec un gouvernement national ou étranger, les tensions entre les communautés et le personnel de l’école peuvent être élevées.
- Si des mécanismes de retour d’information appropriés et efficaces ne sont pas mis en place dès le début, il est difficile d’établir la confiance et les communautés peuvent devenir de plus en plus réticentes à collaborer avec des acteurs externes à l’avenir.

Ce n’est qu’en reconnaissant et en relevant ces défis que les actions de programmes mises en œuvre en collaboration avec les communautés peuvent réussir. Travailler de concert avec les communautés locales présente un potentiel important pour la protection de l’éducation. Garder à l’esprit les douze étapes décrites dans le présent document, et s’assurer que les programmes soient globalement contrôlés et restent adaptables, peuvent permettre aux praticiens, planificateurs et décideurs externes de maintenir les élèves, les enseignants et leurs écoles en toute sécurité de façon productive et efficace.

## Conclusion et recommandations

Bien que le résultat ou l’impact de la mobilisation des collectivités dans des mécanismes de protection ne soit pas rigoureusement documenté ou évalué, les principes et les codes de conduite<sup>87</sup> humanitaires supposent que la collaboration avec les individus et les groupes locaux constitue une « meilleure pratique ». Les praticiens signalent également que le travail avec les communautés améliore la conception, la mise en œuvre, la pertinence et la durabilité des programmes et en réduit les coûts. Cette hypothèse que l’engagement de la communauté est intrinsèquement positif peut être constatée dans les orientations et les rapports sur la protection de l’éducation, lesquelles tendent à encourager la collaboration avec les communautés comme mesure de protection.<sup>88</sup>

Toutefois, ce document indique qu’il reste une compréhension limitée de la façon dont différentes formes d’engagement communautaire et les stratégies pour engager les communautés peuvent influencer sur les résultats des programmes, que ce soit positivement ou négativement. En outre, les dynamiques liées à des conflits, telles que les formes et les motivations des attaques contre l’éducation, peuvent apporter des informations quant à la meilleure façon d’engager les communautés à protéger leurs écoles, les élèves et les enseignants.

Un examen de la documentation sur l’engagement de la communauté dans la protection et l’éducation a généré des exemples principalement positifs et actifs de l’engagement communautaire dans les projets mis en œuvre par les acteurs externes. C’est peut-être parce que ce matériel est examiné du point de vue de l’ONU ou des ONG. Cependant, les recherches en Côte d’Ivoire contredisent ce point de vue. Les communautés visitées ont déclaré s’y sentir souvent laissés pour compte ou n’être engagés que superficiellement. En l’absence de soutien extérieur solide et durable, les communautés ont parfois pris sur elles de protéger et accroître l’accès à l’éducation. Une plus forte compréhension de ces efforts, des perceptions de la communauté sur le travail avec les acteurs extérieurs et des avantages relatifs de travailler avec les communautés est nécessaire pour renforcer les relations entre les partenaires locaux, nationaux et internationaux.

Les recommandations suivantes sont formulées sur la base de ces conclusions générales et des informations recueillies et détaillées ci-dessus :

**Recherches complémentaires :**

- *Mener des recherches additionnelles sur l'engagement communautaire* : Pour éclairer la programmation et s'assurer qu'elle est efficace, détaillée et rigoureuse, des recherches sont nécessaires sur :
  - Les avantages et les risques relatifs de l'engagement de la communauté dans des mesures de protection, notamment la prévention, l'atténuation, les mesures d'intervention, et au cours des différentes étapes de l'élaboration, de la mise en œuvre et du processus de surveillance du projet.
  - Les formes d'engagement communautaire qui améliorent les différents types d'efficacité du programme et dans quelles conditions.

**Bailleurs de fonds :**

- *Allouer des fonds à long terme pour les programmes de protection de l'éducation dans les États touchés par un conflit* : Le financement devrait aller au-delà de la réponse immédiate en cas d'urgence et soutenir à la fois la récupération et la préparation des conflits, afin de permettre aux agences des Nations Unies et aux ONGI d'établir des relations solides et de confiance avec les communautés.
- *Investir dans de nouvelles technologies pour l'alerte précoce et la prestation de l'éducation alternative* : Les recherches de l'étude de cas en Côte d'Ivoire ont indiqué qu'il existe un grand potentiel pour la technologie à l'appui des systèmes d'alerte précoce et de l'éducation alternative afin de protéger l'éducation dans les situations de conflit. Les bailleurs de fonds devraient investir de l'argent pour explorer et guider la façon dont ces technologies peuvent être appliquées.
- *Attribuer une allocation de financement suffisante dans toutes les subventions pour la recherche, le suivi et l'évaluation* : Des fonds supplémentaires permettant aux agences internationales d'évaluer et de faire des recherches sur l'impact et les résultats de leurs efforts pour protéger l'éducation permettraient l'application future des leçons apprises.

**Agences des Nations Unies et ONGI :**

- *Collaborer avec les écoles secondaires* : La recherche menée en Côte d'Ivoire a indiqué que certaines formes d'attaques contre l'éducation, notamment les abus sexuels contre les filles sur le trajet de l'école et le recrutement des garçons dans des groupes armés à l'école, sont des menaces importantes pour les enfants qui fréquentent l'école secondaire. Cependant, les efforts de l'ONU et des ONGI sont souvent axés sur l'enseignement primaire. Une étroite collaboration avec les équipes de

protection et les communautés pourrait permettre aux équipes d'éducation de soutenir indirectement l'enseignement secondaire et les enfants au niveau secondaire, même sans financement pour la mise en œuvre de programmes relatifs à l'enseignement secondaire.

- *Investir dans la confiance* : Les recherches de l'étude de cas ont souligné la grande importance de la construction de relations de confiance au sein des communautés, et entre les communautés et les ONG et les agences des Nations Unies qui cherchent à travailler au sein de ces communautés. Ceci est particulièrement important dans des contextes de conflit, au cours desquels les tensions et la méfiance politiques et ethniques peuvent être accrues et exagérées.
- *Développer la collaboration entre les acteurs de l'éducation et de la protection de l'enfance dans la mise en œuvre du MRM, en créant et en soutenant les groupes communautaires et en s'engageant dans la mobilisation et la sensibilisation au sein de la communauté* :
  - Les acteurs de la protection de l'enfance ont des mécanismes pré-existants de signalisation et de gestion des données collectées sur les personnes qui sont victimes de violence et d'exactions. Inclure ces données dans les rapports du MRM pourrait aider à surmonter les défis en ce qui concerne le suivi dans les incidents d'attaque contre les enseignants, l'administration de l'école et les enfants.
  - Une collaboration accrue, notamment une évaluation commune des besoins, ainsi que la planification, le suivi et l'évaluation, entre les acteurs de l'éducation et de la protection de l'enfance peut aider à éviter la duplication des efforts lorsque les deux mettent en place des comités au niveau communautaire pour résoudre les problèmes rencontrés par les enfants. Ceci est important afin d'éviter une concurrence pour le temps des bénévoles et pour l'obtention des ressources communautaires. En outre, parce que la mobilisation et la sensibilisation communautaires prennent du temps, les ateliers, les activités et les événements communs peuvent aider à préserver les ressources humaines.
- *Apprendre davantage sur les réponses communautaires préexistantes* : Comme la Côte d'Ivoire l'indique, les communautés peuvent développer leurs propres méthodes pour protéger l'éducation. Les agences des Nations Unies et les ONGI devraient investir de manière plus systématique et approfondie dans la collecte d'informations sur ces mécanismes, car ils pourraient aider à élaborer des stratégies de protection innovantes.

# Annexes

## ANNEXE 1:

### Typologie de l'engagement communautaire

Cette typologie à quatre niveaux de l'engagement communautaire a été adaptée à partir d'une typologie de la participation de la communauté utilisée par les acteurs de la protection de l'enfant pour classer les façons de faire participer les communautés dans des activités afin d'obtenir le bien-être des enfants.<sup>89</sup> Les catégories d'engagement énumérées ci-dessous indiquent des façons qui se recoupent et parfois se superposent dont les communautés peuvent être impliquées par des acteurs extérieurs dès le début d'une activité et assumer des niveaux de responsabilité. Ces catégories sont les suivantes : à l'initiative de la communauté, mise en œuvre par la communauté, d'inspiration communautaire et implication de la communauté.

**À l'initiative de la communauté :** Ces activités programmatiques sont conçues et mises en place par des membres de la communauté, sur la base de paramètres établis par eux. Elles sont également gérées, mises en œuvre et pourvues en ressources par les communautés elles-mêmes. La pérennité de l'action repose entièrement sur la motivation de la communauté.

**Mise en œuvre par la communauté :** Des groupes extérieurs à la communauté conçoivent et élaborent des activités programmatiques, mais s'appuient sur les membres de la communauté pour gérer, soutenir et/ou fournir les ressources. L'hypothèse justifiant ce modèle est que lorsque le financement d'un acteur externe prend fin, le volontariat communautaire assurera la pérennité de l'intervention.

**D'inspiration communautaire :** Les groupes communautaires conçoivent et développent les projets, mais s'appuient sur certaines formes de soutien extérieur (ressources humaines, compétences, connaissances, plaidoyer ou financement) pour les mettre en œuvre complètement. Des acteurs externes peuvent jouer un rôle important dans la gestion et le déploiement des activités.

**Implication de la communauté :** Des acteurs extérieurs conçoivent les activités programmatiques, mais sollicitent les vues de la communauté sur la mise en œuvre en ayant recours à des processus participatifs. Les membres de la communauté ne jouent en général pas de rôle dans la prise de décisions ni dans la gestion du projet. Ils peuvent occasionnellement apporter un soutien bénévole au projet, mais ne fournissent pas de ressources humaines à long terme. Cette intervention n'a de chance de se poursuivre qu'aussi longtemps que le flux de financement externe est disponible.

Chacune des différentes mesures visant à protéger l'éducation peut comporter différentes formes d'engagement communautaire. Différentes formes de soutien peuvent s'avérer plus ou moins réalistes ou efficaces en fonction des facteurs contextuels, par exemple la nature des attaques ou les valeurs de la communauté en ce qui concerne l'éducation. De plus, il se peut que les activités débutent sous une forme donnée de participation puis évoluent vers une autre. Par exemple, une activité peut à l'origine relever de l'initiative de la communauté mais être ensuite adoptée par des acteurs extérieurs, comme des agences de l'ONU, des ONG ou le gouvernement, qui transmettent cette intervention à des communautés dans d'autres lieux. Elle peut ainsi devenir une activité avec implication de la communauté. Au sein même d'un contexte, d'une communauté ou d'un programme donné, il est également possible que plusieurs actions différentes soient menées avec différentes formes de participation. Les planificateurs de programmes peuvent utiliser cette typologie pour envisager différentes options en matière de participation communautaire à différentes étapes du processus de la mise en œuvre de projet. Les décisions devraient être prises sur la base d'une analyse visant à définir comment chaque option peut aider ou entraver la réussite des résultats escomptés. L'approche qu'une ONG, une agence de l'ONU ou un ministère gouvernemental décidera d'adopter modèlera ses effectifs, son financement et ses opérations.

#### *Formes d'engagement communautaire : Exemples de cas*

**À L'INITIATIVE DE LA COMMUNAUTÉ :** Des enfants et des parents en Côte d'Ivoire utilisent les services de SMS sur leurs téléphones portables pour contrôler la sécurité des enfants sur le trajet de l'école. Les parents accompagnent également leurs enfants sur le trajet de l'école en périodes de conflit.

**MISE EN ŒUVRE PAR LA COMMUNAUTÉ :** Les agences de l'ONU, les ONGI et le ministère de l'Éducation en RDC mettent en place des comités de gestion des établissements scolaires. Des gardiens de la communauté chargés de protéger les écoles en Afghanistan, d'abord soutenus par le gouvernement, relèvent désormais de la responsabilité des communautés elles-mêmes.

**D'INSPIRATION COMMUNAUTAIRE :** Les communautés mettent en place des formes d'éducation alternatives, comme des écoles de brousse en RCA et des écoles communautaires en Afghanistan. Des gouvernements, des ONG internationales et des agences de l'ONU adoptent ensuite ces interventions et les développent.

**IMPLICATION DE LA COMMUNAUTÉ :** Dans des situations d'urgence, des agences internationales sollicitent l'apport des communautés en matière de conception, de mise en œuvre et d'évaluation de projets pour fournir des espaces temporaires d'apprentissage. Lors des violences postélecto-

rales en Côte d'Ivoire en 2011, des ONG ont mis en place des espaces temporaires d'apprentissage dans des camps, après que les communautés ont pris la fuite.<sup>90</sup> Du fait que les TLS devaient être mis en place rapidement, le degré auquel les ONG pouvaient assurer la participation communautaire était limité. Toutefois, les points de vue de la communauté ont été sollicités pour informer la conception de programme et la surveillance.

## ANNEXE 2: Travailler avec et par le biais des ONG locales partenaires

- *Les SZoP au Népal* :<sup>91</sup> Au Népal, Save the Children a mis en œuvre un programme SZoP par le biais d'organisations partenaires locales, travaillant souvent avec les comités villageois de protection des enfants préalablement mis en place par l'ONGI. Par l'intermédiaire de ces groupes locaux et d'autres organisations locales, Save the Children a recruté les membres de la communauté locale pour travailler en tant que mobilisateurs sociaux afin de soutenir et faciliter le développement des comités locaux et des clubs d'enfants. Les clubs d'enfants et les SMC ont joué un rôle dans la promotion et le suivi de l'intervention. Ils ont permis aux communautés d'être plus impliquées dans le développement de projet et de jouer un rôle central dans l'accord sur les termes des Codes de conduite pour les enseignants, les élèves et la communauté.
- *Mise en œuvre du MRM avec les ONG locales au Népal* :<sup>92</sup> Le groupe de travail de pays du Népal sur le MRM a constaté que le fait de travailler avec les ONG locales a signifié que les enfants et les communautés ont partagé les informations avec plus d'aisance que s'ils avaient dû rendre compte à des agences externes. Ils ont préféré déclarer les incidents verbalement aux organisations locales, plutôt que d'utiliser les boîtes destinées à recevoir des plaintes mis en place par les ONGI.
- *Surveillance des violations par le forum des peuples du Mindanao aux Philippines* :<sup>93</sup> Le Forum des peuples du Mindanao (MPC), constitué en janvier 2003, a formé 3 500 volontaires locaux, nommés le groupe de cessez-le-feu Bantay, pour surveiller et signaler les violations de l'accord de cessez-le-feu entre le Front de libération islamique Moro (MILF) et le gouvernement. Bien que leur mandat ne soit pas spécifique à l'éducation, il comprend la surveillance des attaques contre les écoles. Il est estimé que la connaissance d'une équipe de surveillance dirigée par des civils surveillant et signalant les violations a rendu les acteurs armés plus prudents.

## ANNEXE 3:

### La participation des enfants dans la pratique

- *Le Réseau des enfants (Red de Niños) de la Colombie* :<sup>94</sup> Ce mouvement des enfants en Colombie a rassemblé les enfants touchés par le conflit et la violence. Les enfants de différentes régions sélectionnent des représentants pour plaider sur des questions spécifiques qui les préoccupent. Ils ont été impliqués dans :
  - La rédaction d'une lettre aux églises en Colombie, les exhortant à travailler sur les questions spécifiques qui préoccupent les enfants
  - La présentation des préoccupations des enfants lors de la session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies consacrée aux enfants
  - La campagne pour la paix et pour la libération des personnes enlevées par les forces paramilitaires et de la guérilla au niveau local
- *Les clubs d'enfants au Népal* :<sup>95</sup> Dans le cadre des projets de SZoP de Save the Children au Népal, des clubs enfants et des réseaux de pairs ont contribué à faire en sorte que l'apprentissage se poursuive dans les endroits où les combats ont été trop intenses pour que les écoles restent ouvertes. Ces clubs, ainsi que les CPC et SMC, ont été considérées comme l'un des facteurs les plus importants ayant déterminé la mise en œuvre réussie des SZoP. Ils auraient aidé les enfants à prendre conscience et confiance dans la défense de leurs droits en tant qu'enfants auprès des adultes, notamment les représentants de l'autorité scolaire et les groupes politiques.

#### **Impliquer les enfants dans la mise en œuvre du MRM**

*Le MRM en République démocratique du Congo (RDC)* : En RDC, les clubs d'enfants ont été formés et encouragés à des points focaux au sein des comités de gestion des écoles, et des associations de parents et d'enseignants ont été formées pour dénoncer les violations des droits des enfants à travers le MRM. En outre, des clubs d'enfants dans des écoles ciblées ont été formés et encouragés à participer au MRM.

*La meilleure pratique en ce qui concerne la participation des enfants dans le MRM* :<sup>96</sup> Pour surveiller les abus contre les enfants dans les situations de conflit, le MRM, établi par les Nations Unies, est géré par un groupe de travail de pays, qui s'appuie sur les rapports des enfants, des communautés, de groupes de la société civile, d'ONG et d'agences des Nations Unies. Les enfants devraient participer à ce processus, à la fois en tant que survivants / victimes de violations et en tant qu'agents de protection eux-mêmes. Dans certaines situations, les enfants, sous la surveillance des adultes, ont été impliqués dans la signalisation, le plaidoyer, la sensibilisation et les activités d'alerte par le biais de leurs

communautés et dans les écoles. Les enfants peuvent directement communiquer les détails des incidents de violations graves, telles que les attaques contre les écoles, la violence sexuelle, ou le recrutement. Par exemple, en RDC, les clubs d'enfants, ainsi que les SMC et les APE, ont été formés et encouragés à signaler les violations des droits des enfants au moyen du MRM.<sup>97</sup> En outre, les clubs d'enfants dans les écoles ciblées ont été formés et encouragés à participer au MRM. Les enfants ont également entrepris des activités de sensibilisation locales dans les zones touchées par le conflit afin d'informer les parents et les autres enfants au sujet de leurs droits et des systèmes de signalisation.

En impliquant les enfants de cette façon, il est important qu'une attention et un soin particuliers soient pris pour assurer leur bien-être et leur sécurité. La communication des informations ne devrait pas augmenter le risque pour les enfants ou leurs communautés de menaces, d'attaques, ou d'autres violences. L'intérêt supérieur de l'enfant et les principes humanitaires d'humanité, de neutralité, d'impartialité et de moindre préjudice, guide la mise en œuvre du MRM.

## ANNEXE 4:

### Méthodologie de l'étude de cas sur la Côte d'Ivoire

Les informations ont été recueillies pour l'étude de cas à partir de plusieurs sources. Trente-cinq entretiens semi-directifs auprès d'informateurs clés ont été menés aux niveaux national, régional et local, notamment auprès de fonctionnaires du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET), du personnel des agences de l'ONU,<sup>98</sup> des membres d'ONG,<sup>99</sup> des fonctionnaires de la Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (DRENET), des membres du Comité de Gestion des Établissements Scolaires – COGES local, et des chefs d'établissements.<sup>100</sup>

De plus, trois communautés ont été visitées, choisies parce que : a) leurs écoles avaient fait l'objet d'attaques lors de la crise postélectorale de 2010-2011 ; b) la communauté a entrepris une action en réponse à ces attaques ; et c) les communautés scolaires étaient en contact avec une ONG ou une agence de l'ONU, ce qui permettait aux auteurs du rapport d'obtenir un accès aux fins de recherche. Deux communautés scolaires dans des zones rurales de l'ouest du pays et une communauté d'école secondaire dans la capitale économique situées dans le sud du pays ont été visitées. Il s'agit là des régions qui ont été le plus durement touchées par les affrontements lors de la crise de 2010-2011. Au cours de ces visites, quinze groupes de discussion restreints se sont tenus, réunissant 123 personnes.<sup>101</sup> Ces personnes comprenaient :

- Des enfants allant à l'école (5 filles et 5 garçons entre 13 et 16 ans)
- Des enfants n'allant pas à l'école (5 filles et 5 garçons entre 13 et 16 ans)
- Des membres du comité exécutif du COGES (10-13 membres)
- Des femmes de la communauté (10 femmes)
- Le chef de village et le conseil<sup>102</sup>
- Des chefs religieux<sup>103</sup>

En général, les entretiens et groupes de discussion restreints cherchaient à comprendre les attitudes de la communauté envers l'éducation, les initiatives de la communauté pour protéger l'éducation, les réussites et les défis dans la protection de l'éducation et le rôle des acteurs extérieurs dans le soutien à la protection de l'éducation. Les participants aux groupes de discussion restreints ont été remboursés de leurs frais de transport, mais n'ont pas été payés ni n'ont reçu d'autres formes d'incitation à fournir des

informations. Les personnes interrogées n'ont pas non plus reçu d'incitation à fournir des informations.

Enfin, les documents de projet et de programme ont été recueillis auprès du gouvernement, des ONG et des agences de l'ONU, en plus des communiqués de presse, des rapports de situation et des communiqués du gouvernement. Ces éléments ont fourni des informations contextuelles sur la situation de l'éducation en Côte d'Ivoire et des détails sur les activités programmatiques spécifiques étudiées.

**Limitations :** La recherche pour l'étude de cas a connu un certain nombre de limitations. En raison de contraintes de temps, seuls trois sites dans deux régions du pays ont été visités. Étant donné le caractère généralisé des attaques contre l'éducation en Côte d'Ivoire,<sup>104</sup> selon le Cluster Éducation du pays, les données collectées dans ces trois sites ne peuvent être considérées comme systématiques ou représentatives de la réponse d'ensemble à la protection contre les attaques en Côte d'Ivoire. Le recueil de données sur la crise de 2002 a été entravé par un taux élevé de renouvellement du personnel du gouvernement, des ONG et des agences de l'ONU, une faible mémoire institutionnelle et le temps écoulé depuis la crise de 2002. En outre, les participants aux entretiens et aux groupes de discussion restreints fusionnaient souvent les questions liées aux attaques contre l'éducation et celles de l'accès à l'éducation. Il était donc difficile de ventiler les données relatives à ces deux discussions.

# Notes de fin de texte

<sup>1</sup> Par exemple, Glad, M. (2009). *Knowledge on Fire: Attacks on Education in Afghanistan: Risks and Measures for Successful Mitigation*. Kaboul, Afghanistan : CARE.

<sup>2</sup> O'Malley (2010). *L'éducation prise pour cible 2010*. Paris : UNESCO, p. 10 Watchlist (2012). *No one to trust: Children and Armed Conflict in Colombia*. New York : Watchlist, p. 37.

<sup>3</sup> Voir, par ex. Groneman, C. (2011). *Study on Field-based Programmatic Measures to Protect Education from Attack*. New York : GCPEA, p. 13-15.

<sup>4</sup> UNICEF (2011). *The Role of Education in Peacebuilding : Case Study – Nepal*. New York : UNICEF.

<sup>5</sup> Glad, M. (2009). *Knowledge on Fire : Attacks on Education in Afghanistan : Risks and Measures for Successful Mitigation*. Kaboul, Afghanistan : CARE, p. 3.

<sup>6</sup> Burde, D. (2010). *Preventing violent attacks on education in Afghanistan: Considering the role of community-based schools*. Dans UNESCO, *Protéger l'éducation des attaques : un état des lieux*. Paris: UNESCO, p. 257.

<sup>7</sup> Ellery, F. et Webley, K. (2010) *The Future is Now : Education for Children in Countries Affected by Conflict*. Londres, Royaume-Uni : Save the Children, p. 50.

<sup>8</sup> Voir, par ex., Save the Children (2009). *Rewrite the Future Global Evaluation Nepal Midterm Country Report*. Katmandou, Népal : Save the Children, p. 11.

<sup>9</sup> Une recherche antérieure menée par la Global Coalition to Protect Education from Attack [Groneman (2011)] détaille les mesures programmatiques pour protéger l'éducation contre les attaques selon quatre grandes rubriques, Protection, Prévention, Plaidoyer et Surveillance, et l'engagement communautaire est répertorié comme une forme spécifique d'action dans la catégorie « Protection ». Ici nous envisageons l'engagement communautaire comme une option dans toutes les formes d'action de protection, et donc nous examinerons toute la gamme des interventions programmatiques.

<sup>10</sup> Définition basée sur les informations trouvées dans Action for the Rights of Children (2009). *Foundation module 6: Community mobilization*. Genève : ARC, p. 10 ; Child Protection Working Group Sudan (2012). *Working with Community-Based Child Protection Committees and Networks: Handbook for Facilitators*. Hong Kong : Child Frontiers, p. 76.

<sup>11</sup> Thompson, H. (2014). The role of communities in protecting education. Dans Global Coalition to Protect Education from Attack, *Éducation prise pour cible 2014*. New York : GCPEA, p. 86.

<sup>12</sup> Pour une présentation détaillée de la typologie, voir Annexe 1.

<sup>13</sup> Avant de sélectionner la 1.245 mm Côte d'Ivoire comme lieu de la recherche, vingt groupes communautaires ont été contactés par téléphone pour leur demander s'ils avaient été attaqués, et ce qu'ils avaient fait en réponse aux attaques contre l'éducation.

<sup>14</sup> En fait, la mobilisation des communautés est reconnue comme un moyen permettant la création de solutions locales adaptées à des environnements divers. Voir Howard-Grabman, L. et Snetro, G. (2003). *How to mobilize communities for health and social change*. Baltimore, MD : Health Communication Partnership.

<sup>15</sup> Les étapes décrites dans ce rapport sont basées sur des actions proposées pour mettre en œuvre des programmes qui mobilisent les communautés, telles qu'elles sont présentées dans les publications suivantes : Wessells, M. (2009). *What Are We Learning about Protecting Children in the Community? An inter-agency review of the evidence on community-based child protection mechanisms in humanitarian and development settings*. Save the Children Fund ; Inter-Agency Standing Committee (2007). Fiches d'activités 5.1, 5.2, 5.3 et 5.4. Dans *Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings - Section on Community mobilization & support*. Genève : IASC ; Child Protection Working Group (2012). *Minimum standards for child protection in humanitarian action*. CPWG ; Howard-Grabman, L. et Snetro, G. (2003). *How to mobilize communities for health and social change*. Baltimore, MD : Health Communication Partnership.

<sup>16</sup> Établissements d'enseignement ou Écoles en tant que Zones de paix est une initiative mise en œuvre par diverses agences, dont l'UNICEF et Save the Children. S'appuyant sur le concept des « enfants comme zones de paix » — l'idée que les enfants devraient être protégés et devraient avoir accès aux services essentiels à leur bien-être — cette initiative consiste en général en des négociations entre communautés scolaires et groupes armés pour rendre infranchissables les limites des enceintes scolaires.

<sup>17</sup> Save the Children (2009). *Rewrite the Future Global Evaluation Nepal Midterm Country Report*. Katmandou, Népal : Save the Children, p.9.

<sup>18</sup> Le processus LIZOP aux Philippines s'inspire et est étayé par la législation nationale, partagé par les communautés locales grâce aux mécanismes de coordination inhérents au projet. Voir Diaries, Brenda K. (2012). *A Situational Assessment of Attacks on Education in the Philippines*. Davao City, Philippines : Save the Children ; et Sheppard, B. et Knight, K. (2011). *Disarming schools: strategies for ending the military use of schools during armed conflict*. Institut des Nations Unies pour la recherche sur le désarmement.

<sup>19</sup> Watchlist (2008). *Getting It Done and Doing It Right: Implementing the Monitoring and Reporting Mechanism on Children and Armed Conflict in Uganda*. New York : Watchlist.

<sup>20</sup> Voir par exemple, Shrestha, M. (2012). *The Monitoring and Reporting Mechanism on Grave Violations against Children in Armed Conflict in Nepal 2005 – 2012: A Civil Society Perspective*. New York : Watchlist, p. 8.

<sup>21</sup> En 2005, l'équipe de pays de l'ONU en Ouganda est élue pour mettre en œuvre le Mécanisme de surveillance et de communication de l'information de l'ONU. En mai 2006, les Nations Unies ont mis en place l'équipe de travail de l'Ouganda pour le MRM. Codirigés par l'UNICEF et le Bureau du Haut-commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH), les membres de l'équipe de travail comprennent également la Commission des droits de l'homme de l'Ouganda, Save the Children en Ouganda, et le Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR).

<sup>22</sup> La liste complète des participants est la suivante : les sous-clusters sur la protection de l'enfant et sur la violence liée au genre (GBV), le cluster sur la Coordination de Camp et la gestion de camp (CCCM), les programmes de gestion de camp soutenus par le HCR, des prestataires de service, et d'autres ONG.

<sup>23</sup> Les CPC ont été créés en Ouganda tout d'abord en 2005 pour coordonner de façon efficace les initiatives des agences de la protection de l'enfant et des autorités de district. Depuis 2005, plus de 130 CPC ont été créés dans les régions d'Acholi, Lango et Teso.

<sup>24</sup> Johnson, S., Sbardella, D., Odaymat, F., et Alam, S. (11-12 mai 2011). *Protecting the rights of Palestinian children affected by armed conflict through community-based mechanisms in the Gaza Strip and North Lebanon*. Atelier régional à Amman, Jordanie. Beyrouth, Liban : Save the Children Suède, p. 11-12.

<sup>25</sup> O'Malley, B. (ed.), et Smith, M., avec Ashton, C., Prellis, S., Wheaton, W., Sinclair, M. (2012). Etude de cas 4 : Népal : Négociation d'un accord « Écoles comme zones de paix ». Dans Cluster Éducation mondial. *Protecting Education in Countries Affected by Conflict Booklet 3: Community-based Protection and Prevention*. Genève : Cluster Éducation mondial, p. 11-12 ; Voir aussi, Davies, L. (2012). *Breaking the Cycle of Crisis: Learning from Save the Children's Delivery of Education in Conflict-Affected Fragile States*. Londres, Royaume-Uni : Save the Children.

<sup>26</sup> Ellery, F. avec Webley, K. (2010). *The Future is Now: Education for Children in Countries Affected by Conflict*, Save the Children. Atelier régional à Amman, Jordanie. Londres, Royaume-Uni : Save the Children, p. 13.

<sup>27</sup> Les communautés semblent être plus susceptibles de soutenir les activités de renforcement de la paix lorsqu'elles reçoivent une assistance pour répondre à leurs besoins fondamentaux. Par exemple, voir Iyer, P. (2004). *Peace Zones of Mindanao, Philippines: Civil Society Efforts to End Violence*. Cambridge, MA: Collaborative Learning Projects, p. 22.

- <sup>28</sup> Pswarayi, L. et Reeler, T. (2012). *Fragility and education in Zimbabwe: Assessing the impact of violence on education*. Harare, Zimbabwe : Unité de recherche et de plaidoyer ; Norwegian Students' and Academics' International Assistance Fund (SAIH) (2012). *The language of the police batons: attacks on teachers and students in Zimbabwe*. SAIH ; et correspondance personnelle avec un informateur clé, mai 2013.
- <sup>29</sup> Les Comités de développement des établissements scolaires (SDC) sont des organismes démocratiquement élus par les parents et les communautés chaque année. Ils donnent aux membres des communautés la possibilité de faire entendre leur voix dans la prise de décision concernant la gestion des établissements scolaires. Par exemple, voir Boonstoppel, E. et Chikohomero, R. (2011). *School Development Committee Capacity Reinforcement Project in Zimbabwe*. SNV Netherlands Development Organization.
- <sup>30</sup> Groneman, C. (2011). *Study on Field-based Programmatic Measures to Protect Education from Attack*. New York : GCPEA, p. 66.
- <sup>31</sup> Correspondance personnelle avec un informateur clé, mai 2013.
- <sup>32</sup> Correspondance personnelle avec un informateur clé, mai 2013.
- <sup>33</sup> Assessment Working Group for Northern Syria (2013). *Joint Rapid Assessment of Northern Syria: Final Report* ; Human Rights Watch (2013). *La sécurité menacée : Attaques contre les écoles et leurs élèves en Syrie*. New York : HRW.
- <sup>34</sup> En Syrie, le conflit entre le gouvernement et les groupes rebelles a entraîné la mort et le départ de nombreux enseignants. Des milliers de bâtiments scolaires ont été endommagés, et des milliers d'autres ont été occupés par les personnes déplacées à l'intérieur du pays. Les parents ont cessé d'envoyer leurs enfants à l'école, craignant pour leur sécurité, ce qui a entraîné une réduction importante de la fréquentation scolaire. Le ministère de l'Éducation a déclaré que dans les zones les plus affectées par les combats, le pourcentage des enfants fréquentant l'école pourrait ne pas dépasser 14 pour cent. Dans son rapport de février 2013, la Commission d'enquête de l'ONU sur la Syrie a indiqué que « [les] taux de fréquentation scolaire vont de 38 à 100 pour cent dans les zones contrôlées par le gouvernement », et que la fréquentation « semble gravement limitée » dans les zones contrôlées par l'opposition. Le ministère de l'Éducation a annoncé en novembre 2012 que seulement 14 pour cent des enfants allaient à l'école dans le gouvernorat d'Alep, dans le nord du pays, où les combats ont été particulièrement intenses. Cité dans Human Rights Watch (2013). *La sécurité menacée : Attaques contre les écoles et leurs élèves en Syrie*. New York : HRW, p. 4.
- <sup>35</sup> La méthodologie de l'évaluation comportait des entretiens avec une diversité d'acteurs de la communauté, notamment des comités de secours, des chefs religieux, des organisations locales, des chefs de famille, des membres du personnel médical, et des agents de la police locale, ainsi qu'une observation directe de lieux publics tels que des écoles, des hôpitaux, des points d'eau, des marchés ou des petits commerces. Un examen de la documentation existante, des données secondaires et des agences, ou d'évaluations de secteurs spécifiques, ont également eu lieu. Il a été accordé une attention particulière afin d'assurer des équipes mixtes d'enquêteurs, et pour éviter que les résultats ne soient faussés des procédures de vérification ont été mises en place.
- <sup>36</sup> Boonstoppel, E., et al. (2008). *Building School-Community Relations through Empowerment of School Development Committees in Zimbabwe*. SNV Netherlands Development Organization.
- <sup>37</sup> Save the Children (2009). *Rewrite the Future Global Evaluation Nepal Midterm Country Report*. Katmandou, Népal : Save the Children.
- <sup>38</sup> Emergency Capacity Building Project (2007). *Impact Measurement and Accountability in Emergencies: Good enough guide*. Herndon, VA : Oxfam GB et World Vision International, p. 8.
- <sup>39</sup> Voir par exemple, Csaky, C. (2009). *No One to Turn To: The under-reporting of sexual violence against children by peacekeepers and aid workers*. Londres, Royaume-Uni : Save the Children, p. 16.
- <sup>40</sup> Save the Children (2011). *Guide to a child friendly complaints system. Lesson learned from Dadaab Refugee Camps*. Basé sur les résultats d'un atelier qui s'est déroulé dans les camps de réfugiés de Dadaab, au Kenya. Pour des conseils sur les dix étapes permettant de mettre en place des Mécanismes de réponse aux plaintes, voir la vidéo sur : <http://aimstandingteam.wordpress.com/2012/03/08/save-the-childrens-short-video-on-complaints-and-response-mechanisms/> [www.hapinternational.org/pool/files/guide-to-a-child-friendly-crm-lessons-from-dadaab-kenya-final-draft.pdf](http://www.hapinternational.org/pool/files/guide-to-a-child-friendly-crm-lessons-from-dadaab-kenya-final-draft.pdf).
- <sup>41</sup> Les bureaux ont été installés dans des Espaces dédiés aux enfants, à des points d'enregistrement pour les réfugiés, et dans des bureaux d'ONG dans des camps et des communautés d'accueil. Ils ont traité les plaintes générales et les informations en retour sur la mise en œuvre de tout le programme par toutes les agences présentes dans le camp. Certains cas étaient renvoyés aux superviseurs d'ONG — des cas particulièrement sensibles, comme ceux impliquant des violences sexuelles, un comportement inapproprié du personnel, ou une insatisfaction quant à la façon dont des informations en retour antérieures avaient été traitées.
- <sup>42</sup> Un groupe de référence de bénéficiaires était lié à chaque bureau d'information. Ces groupes comprenaient neuf membres : quatre dirigeants de camp (deux hommes et deux femmes), trois chefs religieux et deux enseignants. Ces représentants étaient choisis lors d'une réunion organisée avec les chefs religieux et les dirigeants de camp. Les groupes de référence de bénéficiaires participaient aux réunions mensuelles de retour d'information.
- <sup>43</sup> Cet exemple est basé sur les propres recherches de l'auteurs sur le programme d'une ONGI intégrant l'éducation et la protection de l'enfant pour empêcher le travail des enfants après une situation d'urgence.
- <sup>44</sup> Voir par exemple, Watchlist (2008). *Getting It Done and Doing It Right: Implementing the Monitoring and Reporting Mechanism on Children and Armed Conflict in Uganda*. New York : Watchlist, p. 6 ; Shrestha, M. (2012). *The Monitoring and Reporting Mechanism on Grave Violations against Children in Armed Conflict in Nepal 2005 – 2012: A Civil Society Perspective*. New York : Watchlist, p. 8.
- <sup>45</sup> Child Workers in Nepal (24 novembre 2008). *Nepal Case Study: Schools as Zones of Peace*. Présentation PowerPoint. Consulté le 24 avril 2013 sur [http://www.powershow.com/view/5706-NjkoN/NEPAL\\_CASE\\_STUDY\\_SCHOOLS\\_AS\\_ZONES\\_OF\\_PEACE\\_powerpoint\\_ppt\\_presentation](http://www.powershow.com/view/5706-NjkoN/NEPAL_CASE_STUDY_SCHOOLS_AS_ZONES_OF_PEACE_powerpoint_ppt_presentation), diapositive 7.
- <sup>46</sup> BBC Profile : Malala Yousafzai. *BBC News*. (11 juillet 2013). Consulté le 25 juillet 2013 <http://www.bbc.co.uk/news/world-asia-23241937> ; Malala Yousafzai Named To Time's 100 Most Influential People and Huffington Post. (18 avril 2013). *Huffington Post*. Consulté le 9 mai 2013 sur [http://www.huffingtonpost.com/2013/04/18/malala-yousafzai-time-100-most-influential-people\\_n\\_3110277.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/04/18/malala-yousafzai-time-100-most-influential-people_n_3110277.html).
- <sup>47</sup> D'autres négociations, par exemple la mise en place d'Écoles comme zones de paix, ont été menées publiquement. Les parties prenantes ont été invitées à des réunions publiques ; des Codes de conduite ont été présentés lors d'événements communautaires ; et des affiches détaillant les décisions ont été placées dans des espaces publics. L'avantage de négociations « en coulisses » est qu'elles sont plus discrètes, réduisant le risque pour les personnes engagées dans les discussions. Dans des endroits comme le Népal, où parler avec des maoïstes peut mettre en danger les parties prenantes, ceci peut s'avérer un avantage. UNICEF (2011). *The Role of Education in Peacebuilding: Case Study – Nepal*. New York : UNICEF, p. 40 ; voir également Shrestha, B. (2008). *A Mapping of SZoP Programs in Nepal*. Katmandou, Népal ; Child Workers in Nepal (24 novembre 2008). *Nepal Case Study : Schools as Zones of Peace*. Présentation PowerPoint. Consulté le 24 avril 2013 sur [http://www.powershow.com/view/5706-NjkoN/NEPAL\\_CASE\\_STUDY\\_SCHOOLS\\_AS\\_ZONES\\_OF\\_PEACE\\_powerpoint\\_ppt\\_presentation](http://www.powershow.com/view/5706-NjkoN/NEPAL_CASE_STUDY_SCHOOLS_AS_ZONES_OF_PEACE_powerpoint_ppt_presentation).
- <sup>48</sup> Shrestha, M. (2012). *The Monitoring and Reporting Mechanism on Grave Violations against Children in Armed Conflict in Nepal 2005 – 2012: A Civil Society Perspective*. New York : Watchlist.
- <sup>49</sup> Ibid., p. 9.

<sup>50</sup> Johnson, S., Sbardella, D., Odaymat, F., et Alam, S. (11-12 mai 2011). *Protecting the rights of Palestinian children affected by armed conflict through community-based mechanisms in the Gaza Strip and North Lebanon*. Atelier régional à Amman, Jordanie. Beyrouth, Liban : Save the Children Suède.

<sup>51</sup> Rai, U., Majumdar, S., et Jain, R. (2012). *Bal Bandhu: In Defence of Child Rights*. Dehli, Inde : Commission nationale pour la protection des droits de l'enfant.

<sup>52</sup> Les communautés ont pris les premières mesures pour empêcher le recrutement d'enfants dans le conflit armé ou la traite d'enfants. Les communautés, ainsi que les groupes de femmes, les groupes de jeunes et les *gram panchayats* — collectivités locales autonomes au niveau du village ou des petites villes en Inde — ont assuré le suivi de chaque enfant dans leur zone.

<sup>53</sup> Les vingt personnes ressources sélectionnées possédaient une expérience considérable du travail dans les zones affectées par le conflit. Certaines d'entre elles avaient travaillé avec le Sarva Siksha Abhiyan (SSA) (Traduction : le Mouvement Éducation pour tous), le programme gouvernemental phare de l'Inde pour parvenir à l'Universalisation de l'enseignement élémentaire (UEE). Voir site web pour plus de détails : <http://www.ssa.nic.in/>. Elles bénéficiaient de ce fait d'une expérience dans la mobilisation des communautés en faveur des droits de l'enfant.

<sup>54</sup> Iyer, P. (2004). *Peace Zones of Mindanao, Philippines: Civil Society Efforts to End Violence*. Cambridge, MA : Collaborative Learning Projects.

<sup>55</sup> Voir Hirsch, A. (9 mai 2013). Nigerian sect Boko Haram demands Islamic state. *The Guardian*. Consulté le 29 juillet 2013 sur <http://www.guardian.co.uk/world/2013/may/09/boko-haram-nigeria-islamist-state>.

<sup>56</sup> Ces recommandations s'appuient sur la propre expérience de travail de l'auteur en Côte d'Ivoire.

<sup>57</sup> Voir UNESCO (2011). Monitoring progress on financing Education for All. Dans *EFA Global Monitoring Report: The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris : UNESCO ; et Global Child Protection Working Group (2011). *Too Little, Too Late: Child protection funding in emergencies*. CPWG, p. 4.

<sup>58</sup> UNESCO (2010). Key findings and Implications. Dans *Protéger l'éducation des attaques : un état des lieux*. Paris : UNESCO, p. 28.

<sup>59</sup> Groneman, C. (2011). *Study on Field-based Programmatic Measures to Protect Education from Attack*. New York : GCPEA, p. 34.

<sup>60</sup> Watchlist/International Displacement Monitoring Centre (2011). *An Uncertain Future? Children and Armed Conflict in the Central African Republic*. New York: Watchlist/IDMC.

<sup>61</sup> Johnson, S., Sbardella, D., Odaymat, F., et Alam, S. (11-12 mai 2011). *Protecting the rights of Palestinian children affected by armed conflict through community-based mechanisms in the Gaza Strip and North Lebanon*. Atelier régional à Amman, Jordanie. Beyrouth, Liban : Save the Children Suède, p. 25.

<sup>62</sup> UNESCO (2010). Key findings and Implications. In *Protéger l'éducation des attaques : un état des lieux*. Paris : UNESCO. Par exemple, en Afghanistan, les membres de la communauté locale ne faisaient plus de distinction entre les organisations travaillant avec l'armée et celles qui ne le faisaient pas. Ce phénomène était associé à la rupture de confiance entre les communautés d'une part et les organisations humanitaires et de développement d'autre part, augmentant ainsi les menaces pour les travailleurs humanitaires.

<sup>63</sup> Entretien avec un informateur clé. Gestionnaire de programme sur l'éducation d'une ONG. Afghanistan.

<sup>64</sup> Groneman, C. (2011). *Study on Field-based Programmatic Measures to Protect Education from Attack*. New York : GCPEA, p. 18-19.

<sup>65</sup> HCR (2013). *Protection Policy Paper : Understanding Community-Based Protection*. Genève : HCR, Division des services de protection internationale, p. 14.

<sup>66</sup> Basé sur l'information de Ivory Coast Profile. (18 juin 2013). BBC News. Consulté sur <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-13287585> ; Time Line : Ivory Coast. (30 novembre 2011). *Al Jazeera*. Consulté sur <http://www.aljazeera.com/news/africa/2010/12/201012191745317811.html>; Conseil de sécurité des Nations unies (2006). *Rapport du Secrétaire général sur les enfants et le conflit armé en Côte d'Ivoire*. S/2006/835, para.2. New York: UNSC; Oved, M.C. (31 décembre 2010). UN Troops walk Tightrope in Ivory Coast. *The Globe and Mail*. Consulté le 16 octobre 2013 sur <http://www.theglobeandmail.com/news/world/un-troops-walk-tightrope-in-ivory-coast/article1321812/>; et Côte d'Ivoire on the Edge : A New Displacement Crisis in West Africa. HCR. Consulté le 22 octobre 2013 sur <http://www.unhcr.org/pages/4d831f586.html>.

<sup>67</sup> Conseil de sécurité de l'ONU (2006) Rapport du Secrétaire général sur les enfants et le conflit armé en Côte d'Ivoire, S/2006/835. Ce rapport couvre la période de janvier 2005 à septembre 2006.

<sup>68</sup> Pendant plus de trente ans, sous le gouvernement de Félix Houphouët-Boigny, la Côte d'Ivoire était relativement harmonieuse et connaissait une certaine réussite économique. Toutefois, les tensions ethniques et la xénophobie envers les Ivoiriens du nord du pays, musulmans, ont commencé à se développer vers 1993, sous le gouvernement de Henri Konan Bedie. Une série de coups d'État certains réussis et d'autres non se sont succédés à partir de 1999 conduisant à des affrontements et éventuellement à un conflit armé qui a éclaté entre le gouvernement de Laurent Gbagbo et les Forces Armées - Forces Nouvelles (FAFN) en 2002. Les FAFN ont fini par prendre le contrôle des parties du centre, du nord et de l'ouest du pays (connues comme CNO, Centre, Nord et Ouest). En 2007, le gouvernement et les FAFN ont signé un accord de partage du pouvoir, le pays restant divisé et une zone tampon, dite Zone de Confiance, séparant le pays en deux. Un état de violence en suspens a caractérisé le pays jusqu'en 2010 lorsque Gbagbo a refusé de céder le pouvoir au leader de l'opposition, Alassane Ouattara, au cours des élections, menant à des troubles politiques accrus sur une période de cinq mois, le pays se retrouvant avec deux présidents. Les violences postélectorales entre les deux parties ont contraint un million de personnes à se déplacer au sein du pays, dont au moins la moitié était des enfants, et 150 000 autres à franchir la frontière pour se réfugier au Libéria.

<sup>69</sup> Magali Chelphi-den Hamer (2013) *When war enters the school: Impact of the Ivorian crisis on the local educational system, Government responses, Strategies to accompany the process of national reconciliation*. UNICEF.

<sup>70</sup> Ibid.

<sup>71</sup> Cluster Éducation en Côte d'Ivoire (15 juin 2011). *Attaques contre l'Éducation : Rapport sur l'impact de la crise sur le système éducatif ivoirien, Rapport Numéro 2*, p. 3.

<sup>72</sup> Conseil de sécurité des Nations Unies (2012). *Rapport du Secrétaire général sur les enfants et le conflit armé*. A/66/782-S/2012/261, para.32. New York : UNSC. Ce rapport couvre la période de janvier à décembre 2011.

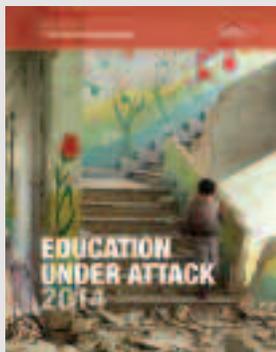
<sup>73</sup> Chelphi-den Hamer, Magali (2013). *When war enters the school : Impact of the Ivorian crisis on the local educational system, Government responses, Strategies to accompany the process of national reconciliation*. UNICEF. Les participants aux groupes de parole et les informateurs clés ont noté que les réouvertures d'écoles variaient. Des administrations individuelles d'écoles ont décidé du moment de la réouverture des écoles en fonction de l'environnement politique local et de l'intensité des combats dans leur région.

<sup>74</sup> Selon le Cluster Éducation en Côte d'Ivoire, les Districts de l'éducation 1, 3 & 4 à Abidjan ont signalé 112 attaques ; Guiglo à Moyen Cavally a signalé 31 attaques contre l'éducation ; et Dalao à Haut Sassandra a signalé 31 attaques. Cluster Éducation en Côte d'Ivoire (15 juin 2011). *Attaques contre l'Éducation : Rapport sur l'impact de la crise sur le système éducatif ivoirien, Rapport Numéro 2*, p. 3.

- <sup>75</sup> Certaines de ces attaques sont attribuées au Rassemblement des Houphouëtistes pour la démocratie et la paix (RHDP), qui aurait blessé des enseignants, des membres du personnel administratif et des chefs d'établissement qui n'auraient pas respecté les ordres civils donnés par le gouvernement de Ouattara. Le RHDP est une coalition de partis politiques qui comprend le Parti démocratique de Côte d'Ivoire, le Parti démocratique de Côte d'Ivoire - Rassemblement démocratique africain (PDCI-RDA), le Mouvement des forces d'avenir (MFA) et l'Union pour la démocratie et la paix en Côte d'Ivoire (UDPCI). Voir Cluster Éducation en Côte d'Ivoire (15 juin 2011). *Attaques contre l'Éducation : Rapport sur l'impact de la crise sur le système éducatif ivoirien, Rapport Numéro 2*, p. 8.
- <sup>76</sup> Les personnes interrogées du personnel affilié à l'ONU appartenaient à l'UNICEF, au Bureau de la Coordination des Affaires humanitaires (OCHA), et à l'Opération des Nations Unies en Côte d'Ivoire (ONUCI).
- <sup>77</sup> Les entretiens avec des membres d'ONG ont été menés avec du personnel chargé de la protection de l'enfant ainsi qu'avec du personnel chargé de l'éducation.
- <sup>78</sup> Les entretiens d'informateurs clés ont été menés auprès de membres du personnel de l'ONU (6), du personnel d'ONG (6), de fonctionnaires du MENET (3), de fonctionnaires de la DRENET (8), de Coordinateurs régionaux de COGES (3), de dirigeants de COGES (3), et de directeurs d'école (5).
- <sup>79</sup> CNPRA (2005). *Bilan du PNRA*. Consulté sur [http://www.seydouelimanediara.net/carriere\\_CNPRA.html](http://www.seydouelimanediara.net/carriere_CNPRA.html).
- <sup>80</sup> Le taux de pénétration du téléphone mobile en Côte d'Ivoire est de 75%, soit trois lignes de téléphonie mobile pour quatre habitants.
- <sup>81</sup> Vedsted, S. et Coulibaly, J. (Janvier 2011). Joint Evaluation of the Rewrite the Future Program 2006 – 2009 in Côte d'Ivoire. Save the Children Suède.
- <sup>82</sup> Ibid.
- <sup>83</sup> Les informateurs clés et les groupes restreints de discussion au niveau de la communauté ont considéré cette expérience comme un exemple positif de collaboration avec une ONGI. Les étapes mentionnées expliquent certaines des raisons pour lesquelles la communauté a estimé qu'il s'agissait là d'une relation de travail positive.
- <sup>84</sup> Le COGES et les parents étaient responsables de la recherche de fonds ainsi que de la fourniture de matériaux et de main d'œuvre dans la mesure de leurs moyens.
- <sup>85</sup> Save the Children (2009). *Rewrite the Future Global Evaluation Nepal Midterm Country Report*. Katmandou, Népal : Save the Children, p. 24.
- <sup>86</sup> Les gardes non armés du Liberia sont devenus une composante permanente, les coûts étant couverts par l'école. UNESCO (2010). Key findings and Implications. Dans UNESCO, *Protéger l'éducation des attaques : un état des lieux*. Paris : UNESCO, p. 10.
- <sup>87</sup> Pour plus de détails sur les Principes humanitaires, voir CICR (1996). *Annexe VI : Le code de conduite pour le Mouvement international de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge et pour les ONG lors des opérations de secours en cas de catastrophes*. Consulté sur <http://www.icrc.org/eng/resources/documents/article/other/code-of-conduct-290296.htm>. Pour la façon dont le Code de conduite et les principes associés s'appliquent à d'autres organisations engagées dans des activités humanitaires, voir OCHA (2012). *OCHA on Message : Humanitarian Principles*. Consulté sur [https://ochanet.unocha.org/p/Documents/OOM-humanitarianprinciples\\_eng\\_June12.pdf](https://ochanet.unocha.org/p/Documents/OOM-humanitarianprinciples_eng_June12.pdf).
- <sup>88</sup> Voir par exemple, UNESCO (2010). *Protéger l'éducation des attaques : un état des lieux*. Paris : UNESCO, p. 33 ; et Cluster Éducation mondial. *Protecting Education in Countries Affected by Conflict Booklet 3: Community-based Protection and Prevention*. Genève : Cluster Éducation mondial.
- <sup>89</sup> Cette typologie est adaptée de la typologie en quatre catégories de l'Initiative d'apprentissage inter-agences (Interagency Learning Initiative, ILI). Voir Benham, N (2008) *Agencies Communities and Children: A Report of the Interagency Learning Initiative: Engaging Communities for Children's Wellbeing*. Washington, DC : USAID.
- <sup>90</sup> Deters, L. (4 mai 2011). Ivory Coast: thousands of children still out of school. *Save the Children* [blog posting]. Consulté le 26 mai 2013 sur <http://blogs.savethechildren.org.uk/2011/05/ivory-coast-thousands-of-children-still-out-of-school/>.
- <sup>91</sup> Save the Children (2010) *Rewrite the Future Global Evaluation: Nepal Country Report*. Save the Children ; Save the Children (2009). *Rewrite the Future Global Evaluation Nepal Midterm Country Report*. Katmandou, Népal : Save the Children.
- <sup>92</sup> Shrestha, M. (2012). *The Monitoring and Reporting Mechanism on Grave Violations against Children in Armed Conflict in Nepal 2005 – 2012: A Civil Society Perspective*. New York: Watchlist.
- <sup>93</sup> Diaries, Brenda K. (2012). A Situational Assessment of Attacks on Education in the Philippines. Davao City, Philippines : Save the Children ; et Mindanao People's Caucus (n.d.). What is the Bantay Ceasefire? Consulté le 7 mai 2013 [http://www.mpc.org.ph/index.php?option=com\\_content&view=article&id=105&Itemid=87](http://www.mpc.org.ph/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=87).
- <sup>94</sup> Stephenson, P. avec Gourley, S. et Miles, G. (2004). Child Participation. Dans Blackman, R., *Resourcing Organizations with Opportunities for Transformation and Sharing* (ROOTS 7). Teddington, Royaume-Uni : Tearfund.
- <sup>95</sup> Save the Children (2009). *Rewrite the Future Global Evaluation Nepal Midterm Country Report*. Katmandou, Népal : Save the Children ; Save the Children (2011) *Rewrite the Future Global Evaluation Final Report*
- <sup>96</sup> Les détails sur le MRM sont tirés de O/SRSG-CAAC/UNICEF/DPKO (avril 2011). *Field manual, Monitoring and reporting mechanism (MRM) on grave violations against children in situation of armed conflict*. Les détails supplémentaires sur le maintien du bien-être des enfants sont basés sur l'expérience de l'auteur.
- <sup>97</sup> Groneman, C. (2011). *Study on Field-based Programmatic Measures to Protect Education from Attack*. New York : GCPEA.
- <sup>98</sup> Les personnes interrogées liées à l'ONU appartenaient à l'UNICEF, au Bureau de la coordination des affaires humanitaires (OCHA), et à l'Opération des Nations Unies en Côte d'Ivoire (ONUCI).
- <sup>99</sup> Les entretiens avec des membres d'ONG ont été menés avec du personnel chargé de la protection de l'enfant ainsi qu'avec du personnel chargé de l'éducation.
- <sup>100</sup> Les entretiens avec des informateurs clés ont été menés avec du personnel de l'ONU (6), d'ONG (6), des fonctionnaires du MENET (3), des fonctionnaires de la DRENET (8), des coordinateurs régionaux de COGES (3), des dirigeants du COGES (3), et des chefs d'établissements scolaires (5).
- <sup>101</sup> Les chercheurs se sont rendus dans les trois sites avant les FGD pour s'assurer que les critères de sélection étaient compris et pour favoriser un climat de bonne volonté. Quinze FGD ont eu lieu étant donné que, dans certains endroits, certains participants ne pouvaient pas assister aux FGD le jour qui avait été choisi. Au total, 123 personnes ont participé à des FGD.
- <sup>102</sup> Dans deux des sites de recherche, le chef de village n'était pas disponible au moment prévu.
- <sup>103</sup> Dans un des sites de la recherche, les chefs religieux n'étaient pas disponibles au moment prévu.
- <sup>104</sup> Cluster Éducation en Côte d'Ivoire (15 juin 2011). *Attaques contre l'Éducation : Rapport sur l'impact de la crise sur le système éducatif ivoirien, Rapport Numéro 2*.

# AUTRES PUBLICATIONS DE GCPEA

Tous les documents de communications et publications sont disponibles sur notre site: [www.protectingeducation.org](http://www.protectingeducation.org) ou en communiquant avec la Coalition par email: [gcpea@protectingeducation.org](mailto:gcpea@protectingeducation.org)



## *Education Under Attack 2014*

2014



## *Protect Schools and Universities from Military Use*

2013



## *Draft Lucens Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict*

2013



## *Institutional Autonomy and the Protection of Higher Education from Attack*

2013



## *Lessons in War: Military Use of Schools and Other Education Institutions during Conflict*

2012



## *Study on Field-based Programmatic Measures to Protect Education from Attack*

2011



## *Report from the Knowledge Roundtable on Programmatic Measures in Prevention, Intervention and Response to Attacks on Education*

2011



## *Prioritizing the Agenda for Research for the Global Coalition to Protect Education from Attack: Why Evidence is Important, What We Know, and How to Learn More*

2011





**Couverture :** Une enseignante et directrice d'école avec ses élèves assis devant leur école. Le bâtiment a été détruit le 4 août 2009, au cours d'une vague de violence à Maiduguri, au Nigeria.

© 2009 AP Photo/Sunday Alamba

---

## Global Coalition to Protect Education from Attack

Secrétariat

350 5th Avenue, 34th Floor

New York, New York 10118-3299

N° de téléphone : 1.212.377.9446

Email: [GCPEA@protectingeducation.org](mailto:GCPEA@protectingeducation.org)



[www.protectingeducation.org](http://www.protectingeducation.org)