

AIDER LES ENFANTS A DEPASSER LES INCIDENCES DE LA GUERRE

LA TROUSSE PEDAGOGIQUE
DE PREMIERE URGENCE POUR
ENSEIGNANTS

LES ENFANTS SOLDATS

LE JARDIN DE PAPILLONS

LA PARTICIPATION DES ENFANTS

L'EDUCATION POUR LA PAIX

LE PROJET DIACOM

LE LEADERSHIP COMMUNAUTAIRE

LA FORMATION EN DROITS DE L'HOMME



Document technique No 121
Division des Ressources humaines et de la Démocratie
Service du Développement soutenable, Bureau pour l'Afrique
Agence américaine pour le Développement international



Division des Ressources humaines et de la Démocratie
Services du Développement soutenable, Bureau pour l'Afrique
Agence américaine pour le Développement international

Document technique SD No 121

AIDER LES ENFANTS A DEPASSER LES INCIDENCES DE LA GUERRE



Préparé par :
Vachel W. Miller et
Friedrich W. Affolter

Juin 2002

La présente publication a été préparée dans le cadre du Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (AQE) de l'Agence américaine pour le Développement international et conformément au Contrat No HNE-I-00-97-00029-00, Ordre de mission No 2, dans le Bureau pour l'Afrique/Service du développement soutenable/éducation. L'entrepreneur principal chargé du volet AQE est l'établissement nommé « American Institutes for Research ». L'édition, ainsi que les services de rédaction, de cet ouvrage ont été assurés par l' « Africa Bureau Information Center » (ABIC). L'ABIC, qui dépend de l'« Academy for Educational Development » conformément à un contrat passé avec l'USAID, prête son concours au Projet des Services d'information en matière de développement qui avait été mis en place par le Centre pour l'information et l'évaluation en matière de développement (CDIE) de l'USAID.



TABLE DES MATIERES

Remerciements	i
Vue D'ensemble Sur Le Manuel	iii
Introduction	1
Contenu Du Manuel	2
<i>La Trousse Pédagogique De Première Urgence Pour Enseignant : Reconstruire Une École À Partir D'une Boîte</i>	17
<i>Les Enfants Soldats : Retrouver Le Chemin De Chez Soi À La Suite Des Combats</i>	31
<i>Le Jardin Des Papillons : Que L'espoir Prenne Son Essor</i>	43
<i>La Participation Des Enfants : Ecouter Les Toutes Petites Voix</i>	59
<i>L'éducation Pour La Paix : Mise En Place De La Sécurité En Partant Du Niveau Communautaire</i>	73
<i>Projet Diacom Les Voix Des Enseignants : Dialogue Et Constitution D'écoles Au Milieu Des Décombres</i>	87
<i>La Formation En Leadership Communautaire : Renforcer Les Capacités En Développement À La Suite Du Déplacement</i>	105
<i>La Formation En Droits De L'homme : Apprendre À Défendre La Dignité Humaine</i>	115
Conclusion : Apprendre À Dépasser Les Incidences De La Guerre	129
Annexe	135
Ouvrages A Consulter	143

REMERCIEMENTS

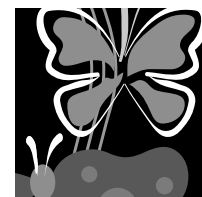
Dans le courant de la décennie écoulée, on a vu s'accroître sans fléchir le nombre de pays africains vivant des conflits internes à main armée. Ce sont les enfants qui constituent la population vulnérable la plus touchée par ces déprédations, car ce sont eux qui sont les premiers à être atteints de la violence physique, sociale et affective, et les premières victimes de systèmes sanitaires tombés en désordre. Là où l'accès à l'éducation est coupé, les possibilités de croissance dont ils disposent se trouvent interrompues.

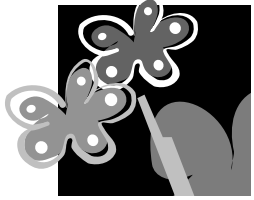
Le présent document se veut une réponse, de la part du Service du Développement soutenable du Bureau pour l'Afrique de l'USAID (AFR/SD), à la nécessité toujours croissante de faire face à ces questions. C'est le fruit de consultations et de travaux collectifs entrepris par de nombreux personnels de l'USAID et de ses partenaires, lesquels se trouvent au premier plan de ce champ d'action parsemé d'obstacles.

Au sein du Bureau pour l'Afrique, Talaat Moreau et Yolande Miller-Grandvaux ont, en 2000, inauguré nos efforts dans ce domaine, en préparant un document d'information intitulé Pays en état de crise : Questions d'enseignement de base. Celui-ci devait orienter la réflexion sur les réponses appropriées à apporter en vue d'appuyer les enseignements de base dispensés là où des conflits venaient de prendre fin. Au printemps 2001, le Centre for International Education (CIE), situé à l'université du Massachusetts à Amherst, a organisé un séminaire de troisième cycle ayant pour but d'examiner des matériels de cas d'espèce provenant de partout dans le monde. Ce séminaire a marqué le point de départ des travaux actuellement en cours.¹ Vachel Miller et Fritz Affolter du CIE, de concert avec le conseiller d'enseignement de l'AFR/SD, M. Ash Hartwell, ont préparé les textes et les cas présentés.

Notre compréhension de l'apprentissage tel qu'il se réalise dans des situations post-confliktuelles repose sur le travail de beaucoup d'autres personnes, qui se sont efforcés de confectionner une base de connaissances complète et d'accès facile. Le Global Information Network in Education (GINIE) a figuré comme chef de file en vue de cet effort. Plus récemment, Emily Vargas-Baron a fondé l'Institute for Reconstruction and International Security through Education (RISE) qui se propose pour but d'étayer les programmes de reconstruction éducative. Comme nous l'avons dit ci-dessus, figurent parmi les documents clés d'évaluation de l'état d'avancement de ces travaux ceux dressés par Miller-Grandvaux et Moreau à l'intention de l'USAID, ainsi qu'une enquête (1999) sur l'enseignement dispensé dans des situations d'urgence complexes, cette dernière ayant été menée par une équipe du Forum Education pour Tous, ou EPT. Pour ce qui est des conséquences des traumatismes d'enfance et des approches de la guérison, nous citons deux documents de référence primaires, à savoir l'intervention (1996) de Judith Evans intitulée « Children as Zones of

¹ Ont co-animé ce cours Gretchen Rossman, Yvonne Shanahan, Fritz Affolter et Vachel Miller. Nous tenons à remercier tout particulièrement Gretchen Rossman et Yvonne Shanahan d'avoir identifié des ressources et des cas clés, lesquels ont concouru à la mise au point du présent manuel.





Peace » et le rapport de Graca Machel (2000) concernant l'impact de la violence armée sur les enfants.

Nous sommes profondément reconnaissants envers les auteurs des matériels de cas que nous réunissons dans ce document, et à M. Ervin Staub de son inspiration et son soutien. De nombreuses personnes nous ont prêté leur concours pendant la préparation de ce manuel. Nous voudrions remercier M. Kent Ashworth, consultant indépendant auprès du Projet IEQ, de son encouragement et de la créativité au titre de laquelle il a proposé le titre de cette publication. Nous tenons également à remercier de leurs idées et suggestions précieuses, Anne Dykstra, conseillère d'éducation supérieure en matière de Croissance économique, Agriculture et Echanges commerciaux/Femmes engagées dans le développement (EGAT/WID), ainsi que Yolande Miller-Grandvaux, Talaat Moreau, Tracy Brunette, Dianne Prouty et Sheryl Pinnelli de l'AFR/SD, toutes de l'USAID. De plus, Cathy Lee et son équipe de concepteurs, et en particulier Emily Passman et Ronnie DiComo, du Centre pour le développement d'éducation, se sont occupées de l'iconographie et de la mise en page du document et de la brochure. Comme force motrice responsable du site Web du GINIE (www.ginie.org), c'est grâce aux efforts de Maureen McClure qu'on a pu afficher le texte sur ce site. Christine Chumbler du Centre de l'information du Bureau pour l'Afrique a non seulement supervisé le processus de rédaction, mais aussi dirigé l'impression et la distribution du présent document.

La réalisation de la publication qui suit, de la brochure d'accompagnement et du texte du site Web s'avérait possible moyennant l'Ordre de mission AFR/SD communiqué au Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation, ainsi que le leadership d'appui de sa directrice, Jane Schubert. Kay Freeman, chef de l'équipe d'enseignement de base de l'AFR/SD, a préconisé la préparation de ce manuel en tant que reflet d'une sphère d'activité cruciale, dans laquelle l'USAID jouera un rôle de plus en plus prépondérant.

VUE D'ENSEMBLE SUR LE MANUEL

Aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre : c'est un but global que se propose l'effort pour reconstruire les établissements d'enseignement dans des situations post-confliktuelles. Etant donné la diversité et la complexité de telles situations, les réponses apportées doivent nécessairement être et hautement adaptables et conditionnées par les leçons tirées d'interventions effectuées ailleurs. Le présent manuel présente plusieurs exemples d'actions réussies menées sur le plan international en situation post-confliktuelle, en les situant dans un cadre qui souligne le caractère écologique du bien-être et de l'apprentissage des enfants.

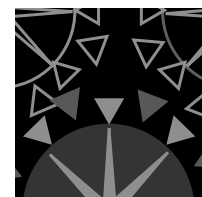
Aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre implique le fait d'aider les communautés à estomper les répercussions de la violence et à choisir d'elles-mêmes leurs propres chemins du développement. En effet, les interventions réussies mettent les enseignants, parents et dirigeants communautaires concernés en mesure d'assumer en toute sécurité les événements traumatiques survenus, d'exprimer clairement leurs aspirations et enfin, de susciter un sentiment de la confiance, et ce, à travers des couches multiples de la société sous forme d'une « infrastructure » qui soit imprégnée d'une culture de la paix.

De ce point de vue, le défi que représente la reconstruction post-confliktuelle de l'enseignement est à la fois d'une envergure plus large et d'ordre plus diffus que ne l'est celui visant la réfection de l'infrastructure de scolarisation brisée. Ce manuel ne se propose pas pour but de traiter des questions techniques, financières et politiques complexes ayant trait à la reconstruction des systèmes de l'enseignement. Bien que ces questions y soient discutées, le manuel se focalise plus largement sur des facteurs concourant à la mise en place des conditions nécessaires à un enseignement constructif suite à la violence sociale.

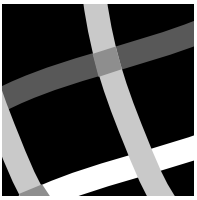
Les idées tirées des études de cas exposées ci-après se cristallisent sous forme une suite de défis étroitement liés. Plus précisément, il faut :

- Profiter des occasions qui se présentent pour réaliser l'expérimentation et le changement, tout en satisfaisant aux besoins de stabilité, de sécurité et de familiarité.
- Fournir des outils d'apprentissage, sans pour autant laisser de côté les capacités des apprenants eux-mêmes pour réfléchir et créer.
- Céder la prise en charge du développement de projet en faveur des enfants et des communautés.
- Ménager des espaces permettant aux personnes séparées par un conflit de se parler et de jouer et apprendre ensemble.

Garantir la faculté de patience en faisant démarrer des processus de guérison personnelle et de reconstruction communautaire qui ne se déroulent pas selon des calendriers institutionnels.



Aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre implique le fait d'aider les communautés à estomper les répercussions de la violence et à choisir d'elles-mêmes leurs propres chemins du développement.



—

Pris dans leur ensemble, les cas exposés dans ce manuel illustrent les aspects clés d'une approche globale de l'assistance nécessaire pour que les enfants puissent surmonter la violence et reconstruire leur vie sur de nouvelles bases.

—

Pour permettre aux lecteurs de se repérer dans ce manuel, nous avons organisé la présentation des cas selon les différentes phases post-confliktuelles, dont mesures d'urgence, rétablissement, réadaptation et reconstruction. Ces phases sont autant d'indicateurs de la stabilité gouvernementale et de la santé de la société civile, car elles constituent des paramètres importants devant orienter les choix d'ordre programmatique.

Pris dans leur ensemble, les cas exposés dans ce manuel illustrent les aspects clés d'une approche globale de l'assistance nécessaire pour que les enfants puissent surmonter la violence et reconstruire leur vie sur de nouvelles bases. Après chaque étude de cas, nous présentons une discussion de questions théoriques d'une importance cruciale, ainsi qu'une série de questions à poser quant aux considérations pratiques en rapport avec la conception de projet telle qu'elle se dessine dans le contexte cible du lecteur. Bien qu'on n'ait pas préparé ce manuel en vue de la formation proprement dite, il comporte néanmoins plusieurs volets qu'on pourrait facilement en extraire en vue d'ateliers de formation ou discussions de politique.

Suivent des esquisses de cas en question :

- **Trousses de première urgence pour enseignants.** Ces trousse, ou kits, appelés également « malles scolaires », contiennent des matériels de loisirs et des matériaux de base moyennant lesquels les enseignants concernés pourront inaugurer des activités d'enseignement là où la guerre a fait des ravages. Il s'agit ici de faire un premier pas vers la reconstruction de l'enseignement.
- **Enfants soldats.** L'exploitation d'enfants en les faisant participer à un conflit violent risque de donner lieu à des blessures psychologiques et à l'éloignement de leurs communautés natales. En Afrique, les programmes de démobilisation constituent des tentatives pour aider à la réintégration des enfants soldats dans leur communauté, où il leur serait loisible de recommencer leur vie.
- **Jardin des papillons.** Dans la ville de Batticaloa, au Sri Lanka, on a fait construire un jardin où les enfants touchés par la guerre peuvent participer à des jeux créatifs. Ce Jardin des papillons favorise l'apaisement par le biais de l'expression créative et de relations de confiance nouées avec des mentors.
- **Participation des enfants.** L'implication d'enfants dans des activités locales de recherche et de mise en oeuvre de programmes est un véhicule très efficace de l'apprentissage. A ce sujet, une étude de cas émanant du Sri Lanka souligne les difficultés auxquelles on a à faire face en assurant la participation d'enfants dans une situation de conflit.
- **Education pour la paix.** Certaines idées découlant d'un projet d'éducation pour la paix réalisé dans un camp de réfugiés au Kenya suggèrent des mesures à prendre pour harmoniser la participation communautaire avec le changement éducatif, et ce, pour jeter les bases d'attitudes et de comportements tendant à encourager la paix.
- **Projet DiaCom.** En Bosnie, des enseignants tant serbes que bosniaques venant de villes divisées entre groupes ethniques se réunissent sous les auspices du Projet DiaCom, afin d'entamer un dialogue. Réapprendre à se parler les uns aux autres

marque le commencement du long chemin de la réconciliation, et ultérieurement, de l'établissement d'écoles accueillant des enfants de divers groupes.

- **Leadership communautaire.** A l'Azerbaïdjan, on assiste actuellement à une évolution se produisant dans les programmes de secours, lesquels se focalisent désormais sur le renforcement des capacités de développement communautaire chez les personnes intérieurement déplacées (PID). Des réflexions faites sur le projet de mobilisation communautaire azerbaïdjanais mettent en relief aussi bien les occasions que les difficultés susceptibles de se présenter quand on travaille de concert avec des communautés de PID.
- **Formation en droits de l'homme.** Au Pérou, une organisation de droits de l'homme organise des ateliers réunissant divers participants afin de s'informer de leur droits et de se partager leurs expériences les uns avec les autres. La formation ainsi dispensée a amélioré de manière importante la capacité des participants de plaider en faveur de leurs droits, de partager leurs connaissances avec autrui et d'aider à prévenir la violence dans leur voisinage immédiat.

La reconstruction post-conflictuelle de l'enseignement pose de véritables défis. Tout en proposant des principes régissant la conception de programme, ce manuel est destiné également à susciter de l'enthousiasme pour les efforts requis dans ce domaine, en même temps qu'il fait état de la force de la faculté de récupération humaine et de la possibilité réelle de renouer des relations à la suite d'un conflit social violent.

Or, ces cas ne font que quelques petits chapitres à intégrer dans une histoire d'une portée beaucoup plus vaste. Nous ne rassemblons ici qu'un petit nombre des mesures que prennent les communautés touchées afin de continuer d'espérer et d'apprendre aux enfants à dépasser les incidences de la guerre.



INTRODUCTION

Tragiquement, les conflits violents ont multiplié ces dernières années. Depuis 1989, environ 4 millions de personnes ont été tuées lors de combats armés partout dans le monde, plus de 35 millions de personnes ayant été en même temps chassées de leurs localités par suite de conflits, dont la moitié environ sont des enfants. Les heurts plus récents se caractérisent plutôt par des actes de terrorisme délibérés perpétrés à l'encontre de populations civiles, et par la destruction d'institutions sociales. Face à ces bouleversements, on a assigné à l'enseignement un rôle crucial consistant à promouvoir la sécurité et la stabilité. Quand on entame soigneusement et avec créativité la reconstruction des systèmes éducatifs, cette dernière peut renforcer la faculté de récupération chez les enfants touchés, en leur fournissant en même temps des possibilités d'apprentissage aptes à assurer un avenir de paix.

L'Agence américaine pour le développement international (USAID) examine l'éducation post-confliktuelle en tant que champs d'intervention naissante. Dans le présent manuel, nous avons rassemblé des cas d'espèces, des outils de référence et des concepts qui s'avéreront peut-être utiles à la planification d'actions à entreprendre dans les situations post-confliktuelles et de crise. Dans cette optique, le choix des cas que nous avons opéré a pour objectif de soutenir les buts de l'enseignement en période de crise qu'avaient soulignés Miller-Grandvaux et Moreau, à savoir : protéger, guérir et prévenir des crises ultérieures (2000).

Le présent manuel traite de questions ayant trait à la reconstruction de systèmes d'enseignement formel, en même temps qu'il prête plus largement attention au rétablissement des conditions psychosociales concourant au bien-être communautaire et à l'apprentissage des enfants. C'est une approche qui privilégie l'éducation comme élément clé intégré à un programme d'une portée plus large, c'est-à-dire celui qui vise à aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre. Nous estimons, par ailleurs, que, en tâchant de parvenir à ce but, on doit nécessairement soutenir les communautés concernées dans leurs efforts pour se guérir de la violence et de choisir leurs propres chemins du développement.

Il existe, en effet, peu de domaines de l'éducation internationale aussi motivants et pleins de difficultés que ne l'est la reconstruction post-confliktuelle. Il incombe aux concepteurs de programme, ainsi qu'à ceux qui en assurent la mise en oeuvre, de tenir en équilibre des exigences multiples, dont le souci de la part des technocrates du rétablissement des systèmes, la préoccupation humanitaire de guérir les blessures occasionnées par la violence, le souci politique de fonder des institutions civiles efficaces, ainsi que la préoccupation d'ordre social de renforcer la confiance et la solidarité en tant que pilier de la paix. Ces préoccupations sont toutes importantes et, dans une certaine mesure, étroitement liées. Or, si ce manuel ne peut aborder directement toutes ces questions, en revanche, il propose des principes et des questions à poser susceptibles d'en guider l'intégration à la conception de projet efficace.



Le présent manuel traite de questions ayant trait à la reconstruction de systèmes d'enseignement formel, en même temps qu'il prête plus largement attention au rétablissement des conditions psychosociales concourant au bien-être communautaire et à l'apprentissage des enfants.



Comme il découle non seulement de la recherche qu'avaient menée Miller-Grandvaux et Moreau au profit de l'USAID, mais également de l'étude thématique récente « Education pour tous » (EPT) portant sur l'éducation en temps de crise (Forum EFA, 1999), on peut compter des approches multiples de l'éducation en période post-confliktuelle. Et pourtant, on dispose de relativement peu de documentation d'évaluation et de réflexion ayant trait aux interventions pédagogiques réalisées dans bien des situations post-confliktuelles. Manifestement, les bases de recherche et de mise en pratique qui se trouvent en rapport avec ce domaine sont toujours en voie de mise au point. Ainsi, les matériels réunis dans ce document doivent se compléter par d'autres études de cas et idées fondées sur les réalisations.

CONTENU DU MANUEL

Tout au début de ce manuel, on trouve une brève discussion d'un cadre conceptuel apte à aider les concepteurs de projet à analyser et à confectionner des interventions à prévoir dans des situations post-confliktuelles. Ce cadre, calqué sur les recherches d'Ervin Staub (1989), psychologue et chercheur dans le domaine du génocide, et bâti à partir des besoins affectifs fondamentaux de particuliers et de communautés, permet aux planificateurs et aux agents de développement d'étudier la façon dont les interventions en question influent sur le bien-être socio-affectif et sur les conditions de l'apprentissage constructif.¹

La partie principale du manuel présente une série de cas illustrant des thèmes tels que les ensembles de matériels d'enseignement à mise en pratique rapide, la démobilisation des enfants soldats, la participation des enfants à la mise en oeuvre de projet, la guérison du trauma, la mobilisation communautaire et l'éducation pour la paix.

Pour compléter ces cas, nous présentons des concepts critiques liés aux projets, et nous soulignons des principes qu'on trouvera utiles en tant que bases de la planification et de la mise en oeuvre. A la suite de la discussion, nous posons des questions concernant l'application pratique éventuelle d'aspects particuliers des cas à la situation où se trouve le lecteur. Ces questions n'ont pas été élaborées comme principes directeurs d'application rapide en vue de la conception de programme, telle que celle-ci se rapporte à la dotation en personnel, aux installations ou au programme d'études² ; bien au contraire, elles sont

¹ C'est dans une analyse récente (2002) qu'Affolter a décrit le rôle des besoins affectifs fondamentaux et de la préoccupation du bien-être psychosocial dans le discours en matière de développement.

² Ce manuel ne discute pas de nombre de choix importants qu'on a souvent à faire dans le cadre de la reconstruction d'enseignement post-confliktuelle et qui concerne la langue dans laquelle l'enseignement est dispensé, le programme d'études du pays natal ou d'accueil, le financement et la formation des enseignants. Pour des conseils sur des questions particulières basés sur les expériences sur le terrain d'organisations de premier plan, telles qu'UNESCO et UNHCR, on devrait consulter deux ouvrages, *Rapid Educational Response in Complex Emergencies* (Aguilar et Retamal, 1998) et *Education as a Humanitarian Response* (Retamal et Aedo-Richmond, 1998), ce dernier comportant également une synthèse détaillée de certaines expériences par pays en matière d'éducation de réfugiés et d'enseignement en situations d'urgence. De plus, Sinclair (2001a) a passé en revue les réponses d'enseignement apportées lors de plusieurs cas urgents récents impliquant des réfugiés.

Les interventions efficaces engagées en réponse aux situations post-confliktuelles sont finement adaptées en fonction de l'histoire et des conditions locales, ces facteurs comprenant la durée du conflit, les acteurs impliqués, l'intensité de la violence et la fragilité de la paix.

destinées à ouvrir un dialogue et à susciter une réflexion innovatrice de concert avec des communautés, des familles et des enfants, concernant des choix de conception importants et l'impact de ceux-ci sur l'apprentissage et le bien-être des enfants.

Chaque situation post-confliktuelle est unique en soi. Les interventions efficaces engagées en réponse aux situations post-confliktuelles sont finement adaptées en fonction de l'histoire et des conditions locales, ces facteurs comprenant la durée du conflit, les acteurs impliqués, l'intensité de la violence et la fragilité de la paix. En soulignant l'importance des études de cas, nous espérons pouvoir écarter une approche linéaire normative. Nous préférons effectivement relever le défi consistant à adapter de manière créative des interventions s'étant avérées efficaces dans une situation donnée, pour les réaliser ensuite dans d'autres.

Pour mener à bien toute intervention dans une situation de crise ou post-confliktuelle, on doit faire face à des contraintes importantes. De lourdes pressions politiques et économiques risquant de se faire sentir de tous azimuts, les concepteurs de programme doivent poursuivre avec prudence leurs efforts, en envisageant avec soin la façon dont on peut faire du bien-être des enfants le point de mire d'un dialogue entre toutes les parties intéressées.

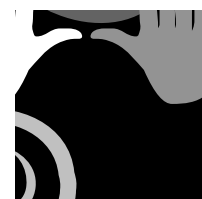
Il faudrait considérer ce manuel comme étant un travail en cours. Il existe, sans doute, des études de cas ou des concepts précieux que nous n'avons pas encore trouvés par hasard ou pleinement appréciés. Le domaine de la reconstruction de l'enseignement en période post-confliktuelle s'étant développé rapidement aux années récentes, il est impossible qu'un seul volume prenne pleinement en compte la diversité et la complexité des questions ainsi soulevées. Nous espérons que le présent manuel permettra de jeter un coup d'oeil utile sur les efforts des enseignants, des animateurs, des dirigeants communautaires, des agents d'ONG et des familles pour aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre, et, ultérieurement, pour rebâtir des sociétés stables, équitables et compatissantes.

Orientation et approche

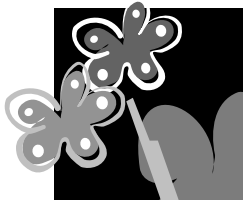
Phases du processus de rétablissement

Les efforts pour reconstruire des systèmes d'enseignement efficaces en situation post-confliktuelle sont déployés à l'intérieur de cadres politiques, économiques et institutionnels. Selon l'ouvrage de l'USAID intitulé *Strategic Framework for Basic Education in Africa* (1998), les indicateurs d'investissement clés sont les suivants :

- Portée de l'analyse publique, du dialogue et de la revue du rendement et des besoins du secteur de l'éducation
- Stabilité des décideurs gouvernementaux et du secteur de l'éducation, ainsi que le niveau de leur engagement vis-à-vis de la réforme
- Qualité des informations et des analyses disponibles



**Selon un nouveau
consensus naissant,
l'assistance de secours
et humanitaire doit
nécessairement concourir
à l'effort plus large de
développement, et ce, dès
les stades initiaux**



L'enseignement peut aider au rétablissement de la stabilité sociale, en facilitant l'assimilation des compétences de base nécessaires à la reprise économique à long terme.

- Gamme des parties intéressées impliquées dans l'examen et l'évaluation des politiques
- Niveau d'engagement financier du gouvernement envers le secteur de l'éducation et, plus précisément, l'enseignement de base
- Compétence et flexibilité organisationnelles quant au financement et à la direction des écoles
- Niveau de collaboration et de répartition de responsabilités parmi les bailleurs de fonds principaux (p. 36)

Au fond, les facteurs susvisés concernent et la capacité de changement institutionnelle et la mesure dans laquelle un véritable partenariat s'installe entre les fonctionnaires de l'enseignement et les acteurs de la société civile.

Si, en fait, ces facteurs peuvent faciliter la prise de décision dans des conditions « normales », par contre ils se transforment dans les situations post-confliktuelles, où les institutions gouvernementales et les capacités civiques ont été endommagées à tous les niveaux. Pour ce qui est de la prise de décision en matière d'investissement, la plupart des situations post-confliktuelles dépassent toutes les limites raisonnables, ce qui exige qu'on fixe d'autres points de repère.

Par le passé, on a privilégié les interventions de secours au détriment de la reconstruction de l'enseignement en situation de crise et post-confliktuelle. En effet, on a plutôt considéré l'enseignement comme étant une préoccupation d'une importance secondaire, dont les tentatives de renouveau devaient être reportées jusqu'à ce que d'autres besoins plus urgents eussent été satisfaits. On met actuellement en cause cette approche. Selon un nouveau consensus naissant, l'assistance de secours et humanitaire doit nécessairement concourir à l'effort plus large de développement, et ce, dès les stades initiaux (Aguilar et Retamal, 1998 ; Vargas-Baron et McClure, 1998). L'éducation doit être un élément prioritaire, car la décision de reporter les interventions en matière d'enseignement jusqu'à ce que les conditions se soient stabilisées risque paradoxalement d'aggraver l'instabilité (Forum EFA, 1999).

Il existe des liens bien enracinés entre l'éducation, l'établissement de la paix et la sécurité. L'enseignement peut aider au rétablissement de la stabilité sociale, en facilitant l'assimilation des compétences de base nécessaires à la reprise économique à long terme.

Quoiqu'il en soit, l'enseignement en lui-même ne suffit pas à faire face à la nécessité de réduire l'atmosphère pernicieuse que provoque la violence dans les milieux sociaux des enfants. Le défi complexe lancé par la reconstruction de l'enseignement appelle une approche « écologique » mettant en relief les liens entre le bien-être psychologique et l'apprentissage. A notre avis, une telle approche jette les bases d'une assistance permettant aux enfants de dépasser les incidences de la guerre.

A la suite d'un conflit, la plupart des nations passent par plusieurs stades de renouveau reconnaissables. Pour faciliter la présentation structurée des études de cas que nous avons

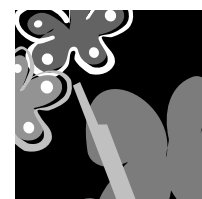
sélectionnées, nous avons fait usage du cadre proposé par Dykstra (communication personnelle, 1 novembre 2001), lequel comporte les stades suivants : situation d'urgence, rétablissement, réadaptation et reconstruction.³ La stabilité et les capacités gouvernementales augmentent au fur et à mesure que s'achève chaque stade successif. Dans la phase d'urgence, les services sociaux ont cessé d'être mis à disposition, les communautés devant alors faire appel à une assistance extérieure pour garantir leur survie. Lors des phases de rétablissement et de reconstruction, un gouvernement provisoire reprend son fonctionnement, et les services sociaux, dont l'enseignement, se remettent à fonctionner « normalement ».

Lesdites phases permettent de mesurer, grosso modo, la stabilité gouvernementale et la santé de la société civile. En ce faisant, elles fournissent des paramètres importants devant orienter les choix d'ordre programmatique, en appréciant la capacité des partenaires d'entreprendre des actions de reconstruction. Plus une société donnée avance vers le stade de reconstruction, et plus grandes seront les capacités des acteurs locaux et nationaux pour appuyer l'enseignement. En fait, ces phases liées entre elles font penser à une sorte d'échafaudage, le rôle joué par les acteurs extérieurs diminuant progressivement.

Les périodes de transition entre phases exigent soit que les fonctionnaires gouvernementaux compétents fassent des choix, soit que ces options soient opérées dans le cadre d'un processus de paix plus large. Dans un cas comme dans l'autre, il est exclu que ces choix soient faits par des éducateurs. Or, il est probable que les choix ainsi faits laisseront des séquelles demeurant inchangées lors des phases ultérieures. Par exemple, il se peut bien que le choix de la langue dans laquelle l'enseignement formel sera dispensé soit fait par des groupes qui s'organisent en vue de former un gouvernement provisoire. Il arrive rarement que, par la suite, un ministère central accepte de modifier une telle décision. Les transitions post-confliktuelles reflètent, encore plus que les phases susmentionnées, le terrain mouvant que sont la légitimité et le pouvoir, les rôles et les attributions de tous les acteurs impliqués dans la reconstruction de l'enseignement étant définis par suite de ces mutations.⁴

Ce cadre composé de phases et de transitions post-confliktuelles s'avère très utile. Et pourtant, on doit garder à l'esprit que les expériences vécues par les membres de communautés locales risquent de ne pas s'assortir avec précision à ces catégories. En effet, les conditions réelles existant dans un pays donné peuvent afficher des caractéristiques relevant de diverses phases, et elles peuvent changer de façon spectaculaire d'une région à l'autre et avec le temps.

³ Plusieurs typologies sont applicables aux nations qui sortent d'un conflit. Par exemple, UNICEF emploie les phases « bruyant, transition et réadaptation/reconstruction » (Evans, 1996), tandis que Miller-Grandvaux et Moreau (2000), quant à elles, se servent d'une typologie comportant les phases « pré-crise » et « post-crise ». De telles classifications appliquées à une situation particulière risquent de se modifier avec le temps. Il est possible même que les phases se tournent en spirale les unes autour des autres, la reconstruction suivant un conflit donné se transformant en prélude à une période ultérieure de perturbations sociales.



**Tout comme le shrapnel,
les conséquences d'un
conflit pénètrent très
profondément dans les
esprits et les coeurs,
celles-ci devant se frayer
progressivement un
chemin vers la surface
sur toute la vie d'une
personne et même au-
delà, cependant qu'elles
influencent défavorablement
sur les relations et les
identités pour bien des
générations encore.**



—

**Nous estimons qu'une
approche écologique
servira à établir un
cadre permettant
d'aborder les
multiples aspects de
l'apprentissage post-
conflictuel.**

—

Les tendances auxquelles on s'attendrait d'après le caractère linéaire des phases en question sont rarement d'ordre linéaire ou identique à l'intérieur d'un pays particulier. En fait, n'importe quelle phase nettement délimitée peut ne constituer qu'un bref intervalle précédant une période de transition longue et complexe. De ce point de vue, on ne peut que conclure que les catégories posées représentent uniquement une description générale qu'il faudra compléter par une compréhension assez nuancée des particularités d'une conjoncture donnée.

Comme l'indiquent Miller-Grandvaux et Moreau (2000), le terme global « post-conflictuel » n'est rien d'autre qu'une simplification des plus profondes. Dans certaines régions, un conflit se perpétue depuis bien des années, sans qu'il soit possible d'envisager une période post-conflictuelle. Et, même après la cessation du combat, pour combien de temps une société particulière resterait-elle en période de reconstruction? Et au profit de qui? Pour les organismes de développement et bailleurs de fonds, la durée de n'importe quelle phase dépendra probablement de la stabilité et des capacités du gouvernement. Mais pour les particuliers et les communautés, il se peut bien qu'il n'existe aucun moment précis où la « reconstruction » prendra fin. Tout comme le shrapnel, les conséquences d'un conflit pénètrent très profondément dans les esprits et les coeurs, celles-ci devant se frayer progressivement un chemin vers la surface sur toute la vie d'une personne et même au-delà, cependant qu'elles influent défavorablement sur les relations et les identités pour bien des générations encore.

Etant donné la complexité des situations post-conflictuelles, le présent manuel ne saurait tenter de définir un cadre définitif de prise de décisions quant au moment d'intervenir ou à la manière d'affecter des investissements. Il présume plutôt qu'on entende agir dans ce sens et propose des principes et questions, lesquels, estimons-nous, aideront à accroître les possibilités dont jouiraient ainsi les enfants pour faire améliorer leur apprentissage et leur bien-être.

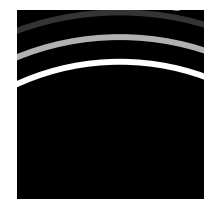
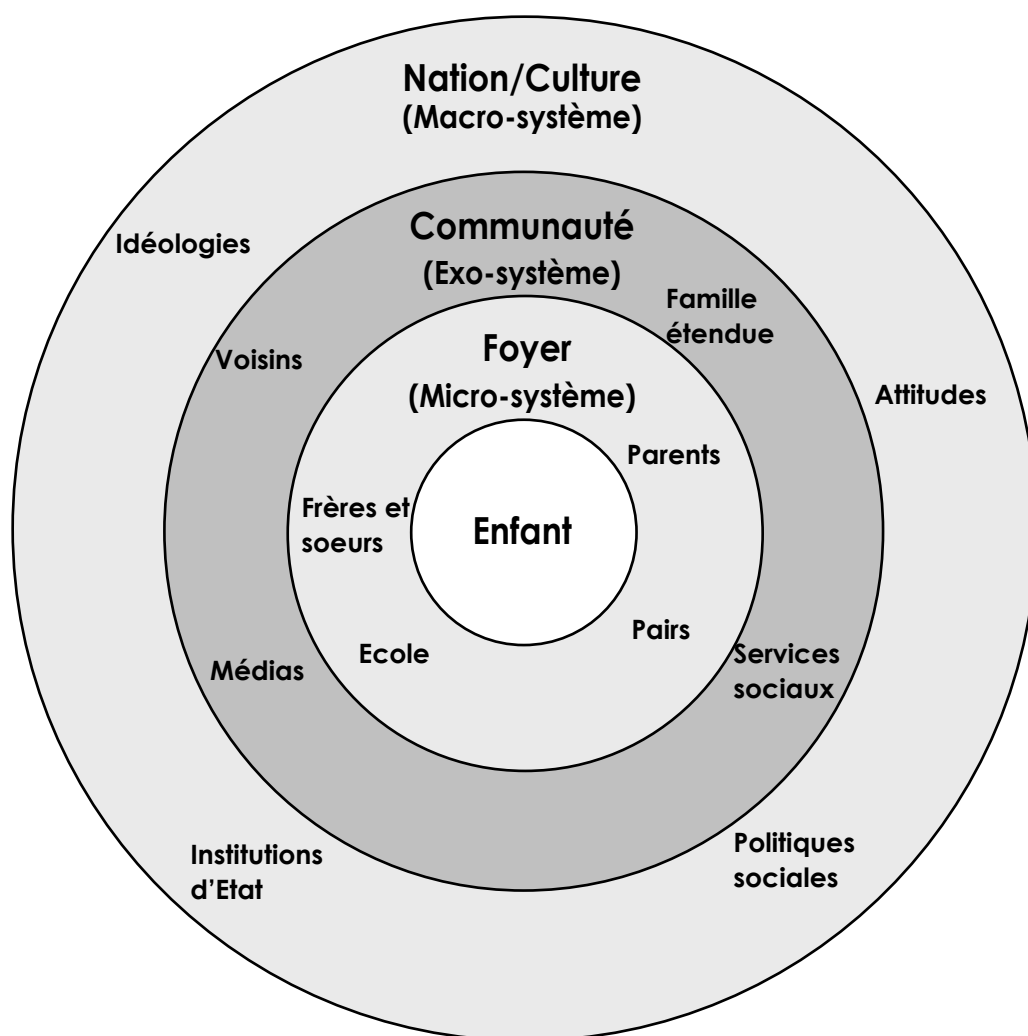
⁴ Pour une vue d'ensemble sur les transitions, des phases et des mesures à prendre en vue de la reconstruction des systèmes d'enseignement formels, se reporter à l'Annexe.

L'« Ecologie » du rétablissement

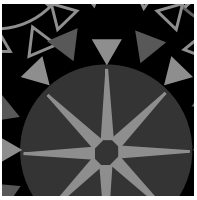
Saisir l'écologie de la croissance humaine permet aux organismes de s'exercer plus efficacement dans les situations post-confliktuelles, au fur et à mesure qu'ils aident à la mise en place de conditions favorisant l'apprentissage significatif par les enfants, les familles et les communautés.

Nous estimons qu'une approche écologique servira à établir un cadre permettant d'aborder les multiples aspects de l'apprentissage post-confliktuel. Cette approche, qui repose sur les recherches de Bronfenbrenner (1979) et de Garbarino (1982), part d'un examen de couches emboîtées les unes dans les autres d'acteurs et de rapports et allant de la famille et du milieu immédiats aux attitudes et valeurs consacrées par la société prise dans son ensemble, en passant par les influences sur les familles. Le graphique ci-dessous illustre l'univers écologique qui influence le bien-être des enfants.

Du point de vue écologique, la préoccupation du bien-être des enfants n'est pas qu'une question de prestations directes de services au profit des enfants. La « population cible » se trouve entourée d'anneaux concentriques représentant des rapports et influences. Graphiquement parlant, le bien-être de l'enfant est enchâssé à l'intérieur du bien-être



Du point de vue écologique, la préoccupation du bien-être des enfants n'est pas qu'une question de prestations directes de services au profit des enfants.



de sa famille. De même, le bien-être de ses parents est enchâssé à l'intérieur des chances qu'ont ceux-ci de rapporter des revenus et de leurs rapports avec leurs pairs, tandis que le rendement des institutions locales l'est dans les réseaux régionaux et les milieux de politique nationaux,...

Aussi le but consistant à améliorer le bien-être des enfants est-il étroitement lié au bien-être des mères et des pères, à leurs parents, à leur réseaux de soutien et cercles d'affiliation, organisations communautaires, etc., ces facteurs étant disposés en anneaux concentriques de rapports partant de l'enfant, qui est situé tout à fait au centre du modèle.

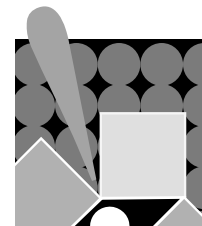
Le modèle écologique confirme la valeur d'interventions qui ciblent les différentes couches sociales, car ces dernières influent toutes sur l'enfant. Plus on s'éloigne du milieu familiale immédiat entourant l'enfant, et plus cette influence aura tendance à être indirecte et diffuse.

Toutefois, les conditions régnant au niveau de chaque anneau ont un effet sur les anneaux disposés à l'intérieur de celui-ci. La qualité des rapports réciproques avec des adultes à l'école ou au marché ; la façon dont les enseignants comprennent et font face aux séquelles du trauma ; la mesure dans laquelle les dirigeants communautaires participent à l'élaboration d'initiatives de développement ; le degré auquel les leaders politiques assurent un gouvernement propre à favoriser la sécurité et la confiance, et non pas de nouveaux traumas ou la violence renouvelée – tous ces aspects sont autant de facteurs influant sur le bien-être des enfants et sur le succès avec lequel ils dépassent la violence qui menace de les mettre dans l'incapacité.

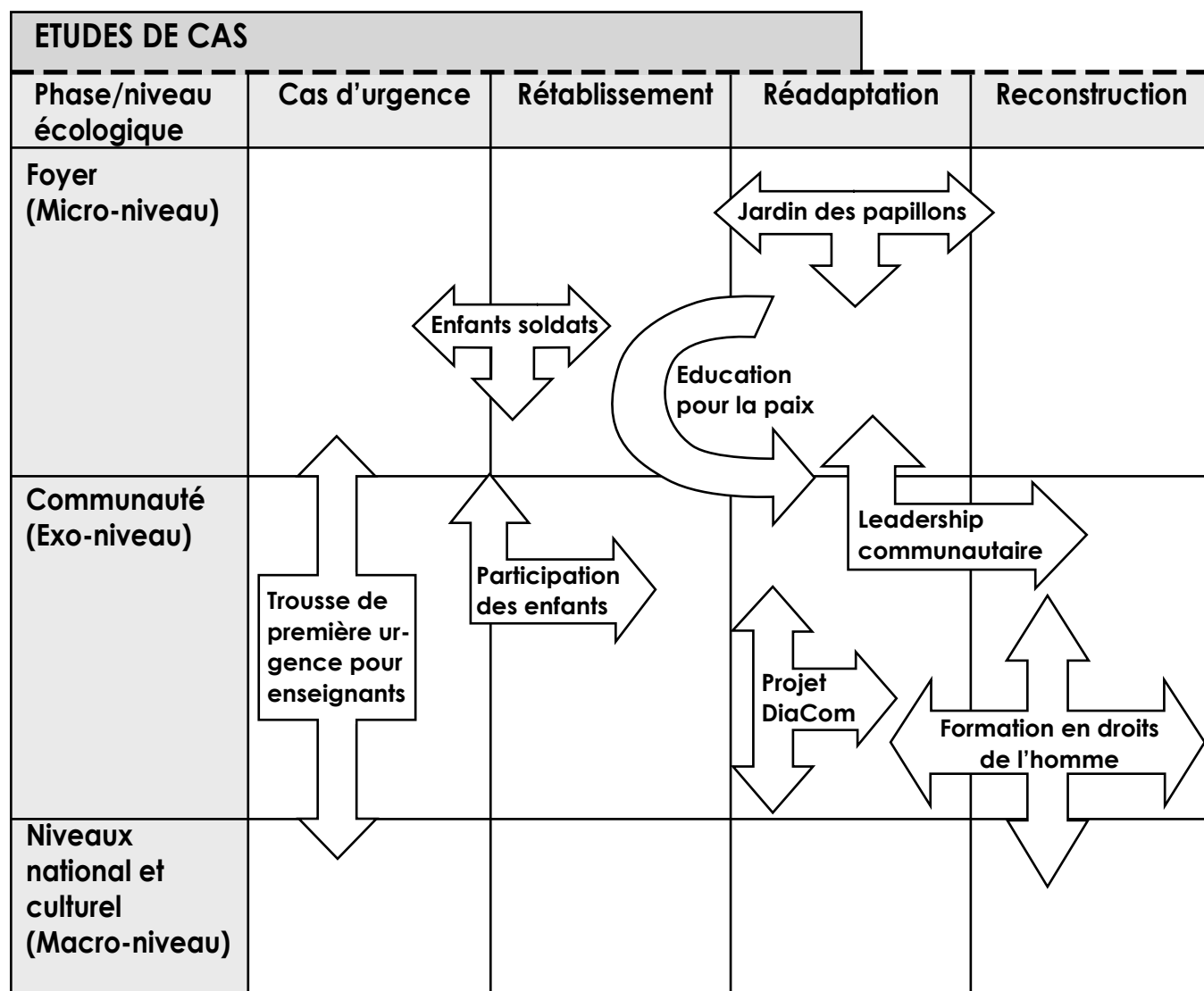
Et pourtant, il est possible que, même lorsqu'ils trouvent refuge dans un milieu de soutien, certains enfants ne se remettent jamais des conséquences de la guerre. Or, la violence et la maltraitance rencontrées en bas âge peuvent endommager de manière irréparable le cerveau humain, et notamment aux centres de contrôle affectif et de mémoire, ce qui augmentera la probabilité de comportements agressifs en âge adulte (Teicher, 2002). La violence peut laisser des cicatrices qu'aucune intervention pédagogique ne sera capable de guérir, car même les interventions les plus efficaces n'ont pas de capacité illimitée pour réparer les injustices passées.

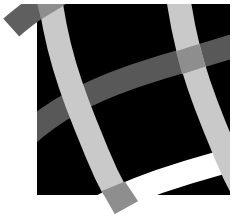
Une matrice d'interventions

A supposer que les phases de la reconstruction post-confliktuelle constitue un axe, et que les couches écologiques entourant l'enfant forme l'autre axe, nous avons construit une matrice en vue de structurer les cas que nous avons sélectionnés. Sur cette matrice, nous avons positionné nos études de cas de façon à indiquer comment on pourrait les intégrer à un programme global d'appui des enfants. Les flèches montre le positionnement et les orientations de mise en oeuvre des projets. Selon une représentation plus réaliste, les études de cas chevaucheraient horizontalement et verticalement plusieurs cases, car la quasi-totalité des projets esquissés dans ce manuel franchissent les limites entre phases et niveaux écologiques.



Etudes de cas illustrant des interventions multidimensionnelles entreprises dans des situations post-confliktuelles





—
Curieusement, la structure fondamentale de la scolarisation tend à ne pas être mise en cause dans les situations post-confliktuelles.
—

De la scolarisation à l'écologie de l'apprentissage

L'enseignement de base joue un rôle crucial dans le long processus de rétablissement post-confliktuelle, et ce, au profit des enfants, des familles et des communautés. Pour ce qui est du perfectionnement des facultés humaines, cet enseignement de base peut faire assimiler aux enfants des compétences permettant de se développer pleinement, dont l'alphabétisation, les notions de calcul et la réflexion critique. Ces compétences, indispensables à la mise en place d'un développement durable et de l'équité sociale dans des conditions normales, prennent une importance rehaussée lorsqu'il s'agit de rebâtir les structures civiques et économiques à la suite d'un bouleversement violent. L'enseignement de base jette effectivement les bases de la stabilité économique et de l'innovation (Vargas-Baron et McClure, 1998). Pour les jeunes filles, l'enseignement de base favorise, croit-on couramment, des gains de revenus, ainsi que la santé et le bien-être améliorés des générations futures. Certainement, l'enseignement de base est également reconnu sur le plan international comme un droit de l'homme fondamental. Comme l'affirme la Convention internationale des droits de l'enfant (CDE), l'éducation doit être axée sur le développement des facultés chez les enfants mené de façon à ce que ceux-ci puissent réaliser toutes leurs possibilités. La mise en place de conditions propices à un tel développement devrait constituer l'un des objectifs principaux des interventions post-confliktuelles en matière d'enseignement.

Tout en confirmant la valeur de l'éducation de base, nous mettons l'accent sur l'apprentissage, et non pas sur la scolarisation, dans notre présentation des études de cas. En ce faisant, nous espérons élargir la portée des questions concernant la façon dont les enfants apprennent, dont la guérison se réalise et dont les communautés apprennent—c'est-à-dire des questions que la focalisation plus étroite sur la scolarisation seule risquerait de laisser de côté.

Curieusement, la structure fondamentale de la scolarisation tend à ne pas être mise en cause dans les situations post-confliktuelles. En effet, des critiques défavorables ayant trait aux faiblesses inhérentes et des problèmes soulevés dans le cadre de la scolarisation se font rarement entendues parmi les plaidoyers en faveur de la reconstruction de l'enseignement. Et pourtant, jeter un coup d'oeil sur l'éducation telle qu'elle se pratiquait avant la crise en question permettrait éventuellement de se rendre compte de la façon dont la scolarisation servait à attiser le conflit social, en aggravant les injustices et en promouvant des idéologies de dévalorisation (Bush et Saltarelli, 2000).

Lors de tout dialogue concernant le rôle de la scolarisation à la suite d'un conflit, on devra poser des questions difficiles : Comment la violence est-elle gravée dans les modalités de fonctionnement de routine des salles de classe et dans les pratiques ayant trait à la discipline des enfants? De quelle manière les systèmes d'épreuves favorisent-ils l'échec et l'exclusion économique? Comment les matériels préconfectionnés, loin de stimuler la créativité et la résistance, mettent effectivement en place de liens de dépendance? De quelle façon les institutions formelles minent-elles les systèmes informels de connaissances et de ressources communautaires?

La réflexion à l'enseignement dans les situations post-confliktuelles peut effectivement élargir la portée de l'imagination bien au-delà de la seule nécessité impérative de rétablir

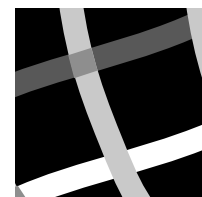
la scolarisation traditionnelle, et permettre d'envisager la possibilité que la reconstruction post-confliktuelle puisse représenter une occasion d'innovation marquée. Dans ses écrits sur les priorités à respecter en matière de reconstruction d'enseignement, Pigozzi (1998) soutient le fait que l'éducation dans les situations post-confliktuelles devrait être axée sur la transformation. Il est très peu probable que l'approche classique, consistant à préconiser le simple « rajout » d'une éducation adaptée, entraîne un changement durable dans les sociétés ravagées par le conflit (Bush et Saltarelli, 2000). Bien au contraire, les crises fournissent l'occasion d'examiner les défauts des systèmes classiques et d'aller à la recherche de nouvelles solutions. Lorsqu'il traite de la programmation qui vise au soutien du bien-être infantile, Evans (1996) avance un argument pareil :

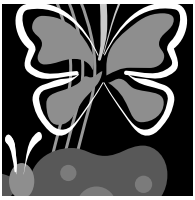
Si certaines organisations ont mis l'accent sur le rétablissement des systèmes d'enseignement formels qui existaient avant la crise, en revanche il ne s'agit pas là de la meilleure façon d'encourager l'apprentissage. Les situations d'urgence donnent l'occasion d'examiner des approches de rechange de l'éducation (p. 15).

Quand on les considère dans le temps, les perturbations graves d'un écosystème dans la nature permettent à ce dernier de maintenir sa biodiversité (Simon, 2000). Par exemple, un incendie forestière finit par dégager des espaces où pourront pousser des fleurs et de jeunes arbres. Mais la persistance des conditions normales et l'absence de tels bouleversements ne conduisent souvent qu'à la prédominance d'un nombre restreint d'espèces fortement compétitives seulement. Or, on peut tirer des leçons utiles en considérant les situations post-confliktuelles comme étant en quelque sorte des écosystèmes métaphoriques. Il est vrai que les crises frappant les sociétés sont certainement dévastatrices ; toutefois, une fois survenues, on pourra d'une manière constructive réfléchir à la façon dont elles « dégagent des espaces » où pourront s'enraciner différents régimes d'apprentissage sociaux et organisationnels. Faute d'écoles classiques, quelles autres possibilités existent-elles pour structurer différemment l'enseignement? A qui devrait-on confier cet effort d'organisation? Et enfin, de quelle manière la reconstruction de l'enseignement pourra-t-elle promouvoir un vrai dialogue sur le bien-être infantile, les aspirations des parents et les engagements pris ensemble en vue de construire un avenir de paix?

La violence et le déplacement suscitent le besoin du familial. Par conséquent, l'introduction d'innovations radicales à la suite d'un bouleversement social risque de faire vivre d'autres épreuves psychologiques. Dans chaque contexte, les concepteurs de projet doivent identifier les procédés qui permettront aux communautés touchées de tenir en équilibre leurs besoins de la sécurité et du familial, d'une part, et l'occasion de réexaminer d'une manière critique les anciennes structures en expérimentant de nouvelles approches, d'autre part. En d'autres termes, on peut relever le défi lancé par la reconstruction post-confliktuelle, en mettant au point des mécanismes et conditions favorisant la sorte de changement qui va de pair avec un sens de la sécurité.

Les interventions devant être opérées en situation post-confliktuelle amènent les concepteurs de projet à réfléchir sous l'angle de ce que Jan Visser, ancien directeur du projet « Apprendre sans frontières » de l'UNESCO appelle « l'écologie de l'apprentissage » (2001). Pour Visser, l'écologie de l'apprentissage existe dans la même relation vis-à-vis de





Donc, quand on entame une réflexion du point de vue d'une écologie de l'apprentissage, les soucis de la qualité de l'enseignement ne se focalisent non plus que sur les salles de classe, mais plutôt sur le milieu plus vaste environnant les enfants touchés.

l'apprentissage que le fait celle de la biosphère vis-à-vis de la vie, c'est-à-dire, celle d'un support de son développement et d'un contexte dans lequel elle peut s'épanouir. Selon ce concept, la reconstruction des écoles ne représente qu'un seul aspect d'une entreprise d'une portée plus large, laquelle consiste à redonner de la vitalité aux milieux d'apprentissage. Donc, quand on entame une réflexion du point de vue d'une écologie de l'apprentissage, les soucis de la qualité de l'enseignement ne se focalisent non plus que sur les salles de classe, mais plutôt sur le milieu plus vaste environnant les enfants touchés.

Les besoins psychologiques fondamentaux conçus en tant qu'outil de conception

Selon Staub (1989 ; à paraître), les êtres humains ressentent une série de besoins psychologiques fondamentaux qui font pression pour se faire satisfaire, y compris ceux de la sécurité, d'une identité positive, de l'efficacité personnelle, de l'autonomie, du sens de faire partie, de la transcendance et de la compréhension de la réalité.⁵ Lorsque ces besoins se satisfont d'une manière constructive, les gens accèdent à un sentiment du bien-être. Mais, mis à part le bien-être personnel, quand cela a lieu, les gens sont à même de renforcer leur capacité d'engagement efficace et productif dans la société. Par exemple, grâce à un sens de la sécurité et de l'identité positive, les gens se sentent habilités à s'ouvrir à autrui et à prêter attention au bien-être des autres, au lieu de se focaliser uniquement sur leurs propres intérêts. Pour ces raisons, la satisfaction constructive des besoins fondamentaux jette les bases de comportements favorisant les intérêts de la société et de la mise en place de la solidarité des familles et des communautés. Par contre, quand ces besoins se trouvent frustrés, les gens risquent de se tourner vers l'intérieur et vers les groupes dont ils sont originaires, et ils cherchent à faire satisfaire leurs besoins en dévalorisant d'autres individus ou en leur faisant du mal, par exemple en faisant de groupes minoritaires des boucs émissaires ou en plaidant en faveur d'idéologies prônant l'exclusion. C'est à partir de la frustration de ces besoins psychologiques fondamentaux que naît souvent la violence de masse, et notamment quand elle est associée à d'autres facteurs d'encouragement (Staub, 1989 ; 1999).

D'après Staub, la frustration et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux sont liées de manière approfondie au degré de cohésion ou d'agression existant au sein d'une société donnée. Par conséquent, nous estimons que faire attention à ces besoins est d'une importance cruciale dans les situations post-confliktuelles en ce qui concerne les interventions destinées à protéger, à guérir et à prévenir des bouleversements ultérieurs. Partout dans ce manuel, il sera discuté ces besoins psychologiques fondamentaux, au fur et à mesure que nous traiterons de la question de savoir comment, en appliquant des

⁵ Ces besoins, correspondent-ils aux normes culturelles de l'Ouest? Staub croit que sa taxinomie reste valable sur le plan interculturel. Par exemple, le besoin du sens de la sécurité aura tendance à influencer sur le bien-être subjectif dans n'importe quel contexte. Toutefois, les stratégies de satisfaction desdits besoins sont culturellement formulées. Donc, les modalités de satisfaction de ces besoins varient d'une culture à une autre en fonction des valeurs culturelles et des usages acceptés particuliers.

stratégies particulières, on pourra aborder ces besoins tels qu'ils se font sentir au sein de divers groupes.

Le tableau ci-dessous donne une vue d'ensemble sur un sous-ensemble choisi de la gamme tout entière des besoins psychologiques fondamentaux, tels qu'exposés par Staub (publication à paraître) :



Besoin psychologique fondamental	Description
• Sécurité	Les gens ont le sentiment d'être exempts de tout mal physique et psychologique, et de pouvoir satisfaire à tout besoin biologique essentiel.
• Efficacité	Capacité de se prémunir contre le mal, d'atteindre des buts importants et d'avoir un impact sur la société.
• Identité positive	Sens d'un moi bien développé et d'une image de soi-même positive ; implique une prise de conscience de soi et l'acceptation de ses limites.
• Rapports constructifs	Rapports dans le cadre desquels on a le sentiment d'avoir noué des liens étroits avec d'autres particuliers ou groupes.
• Faculté de saisir la réalité	Compréhension des personnes, du monde et de notre place là-dedans ; sens de jouer un rôle significatif.

Le cadre formé par les besoins psychologiques fondamentaux constitue une approche précieuse de la revitalisation de l'écologie de l'apprentissage. Pourtant, cette approche n'a rien à faire avec les matières que comporte l'enseignement pour enfants ; au contraire, elle a trait aux conditions dans lesquelles l'enseignement pourra prendre son essor dans divers milieux éducatifs. Bien entendu, la scolarisation telle qu'elle est pratiquée traditionnellement porte peu sur la satisfaction des besoins psychologiques. Les pratiques normatives de la scolarisation moderne tendent effectivement à dissocier le bien-être psychosocial de l'apprentissage proprement dit, étant donné que ce dernier est souvent considéré comme équivalant à l'assimilation individuelle (acquisition de connaissances ou de compétences) en dehors de tout contexte social.

A la lumière d'aperçus récents sur l'apprentissage (Caine et Caine, 1997 ; Wenger, 1999), nous pouvons cependant commencer à nous faire des idées différentes concernant l'apprentissage, dont toutes établissent le lien entre l'apprentissage, d'une part, et la satisfaction des besoins psychologiques, d'autre part. A notre avis, les conditions qui nous permettent de satisfaire à ces besoins sont identiques à celles favorisant l'apprentissage significatif, comme nous commençons à l'expliquer ci-après :

- *Sécurité*. La sécurité implique l'absence de toute menace. Considérée du point de vue physiologique, la menace peut limiter la capacité pour apprendre du cerveau. Lorsqu'il se trouve menacé, le cerveau humain a tendance à réduire son niveau de fonctionnement ; c'est-à-dire, il perd sa faculté de créativité et de synthèse



Nous satisfaisons au besoin d'avoir une identité positive en rejoignant des groupes auxquels nous attachons une valeur, qu'il s'agisse de milices ou d'ONG, nos connaissances nous permettant alors de participer à ces groupes et à y faire une contribution.

sophistiquée, cependant qu'il cherche à se sécuriser en recourant à des modes de fonctionnement familiers (Caine et Caine, 1997). L'apprentissage optimal exige, donc, un milieu sûr dans lequel l'apprenant pourra dépasser le monde connu pour pouvoir ensuite se former de nouvelles connaissances.

- *Rapports positifs.* Les études de l'apprentissage dans des milieux de travail professionnels ont donné lieu à un principe de base, selon lequel l'apprentissage serait un phénomène d'ordre social (Wenger, 1999) qui prend ses racines dans des communautés engagées dans des activités partagées. D'après Smith, « on apprend auprès des gens qu'on fréquente » (1998, p. 9). Nos sentiments qui s'inspirent de rapports positifs et du sens de faire partie, ont une influence puissante sur l'orientation de nos études.
- *Identité positive.* L'apprentissage nourrit l'identité. Nous tendons à assimiler des connaissances qui s'assortissent avec notre sens de soi-même et avec le caractère de la sorte de personne que nous espérons devenir. Notre sens de l'identité façonnant ce qui est plein de sens pour nous, les choix que nous faisons quant aux matières que nous désirons apprendre dépendent fondamentalement des questions relevant de celle-ci. En partie, nous satisfaisons au besoin d'avoir une identité positive en rejoignant des groupes auxquels nous attachons une valeur, qu'il s'agisse de milices ou d'ONG, nos connaissances nous permettant alors de participer à ces groupes et à y faire une contribution.
- *Compréhension de la réalité.* Nous avons à faire ici au besoin qui est lié le plus manifestement à l'apprentissage. Nous pourrions même le rebaptiser le besoin fondamental d'apprentissage, car il confirme l'existence du désir ardent fondamental chez les hommes d'arriver à comprendre le monde et notre place là-dedans. Le cerveau humain cherche à voir dans notre expérience des structures significatives, et nous nous opposons à tout enseignement qui omet de satisfaire à notre besoin de signification (Caine et Caine, 1997).

S'avèrent manifestes les liens entre ces notions et les scénarios post-confliktuels. Dans le cadre de ces derniers, on privilégie la sécurité parmi les préoccupations en matière d'apprentissage. Ceci tient vrai du point de vue tant physique que psychologique, comme en témoignent les perceptions de la menace chez les apprenants, lesquelles peuvent varier en fonction de l'âge, du groupe ethnique ou du sexe de la personne concernée. De plus, la nécessité de comprendre les événements traumatiques et d'arriver à en saisir la signification lance un défi puissant à l'enseignement, que tous les survivants de la violence sociale doivent affronter. Ces derniers essaient effectivement de comprendre ce qui s'est passé et pourquoi, et ce, afin d'arriver à accepter la violence qu'ils avaient subie.

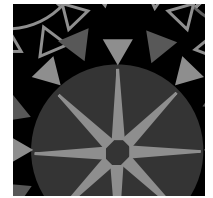
Ces liens étant pris en compte, l'approche fondée sur les besoins psychologiques fondamentaux propose un ensemble de critères de conception devant régir la programmation en période post-confliktuelle. Les planificateurs peuvent en faire usage afin d'expliquer les raisons pour lesquelles tel ou tel programme influe sur la satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques fondamentaux des participants. C'est une question de la première importance, car, dans la mesure où un programme donné parvient à satisfaire de manière constructive à de multiples besoins, il sera à même d'appuyer et les enseignements dispensés aux enfants et le bon fonctionnement des localités. Nous

donnons ci-dessous quelques exemples de questions portant sur la conception, lesquelles relèvent du cadre bâti à partir des besoins psychologiques fondamentaux :

- Comment une intervention particulière pourra-t-elle susciter un sens de la sécurité chez les membres d'une communauté?
- Comment la participation à la conception et à la mise en oeuvre d'un projet pourra-t-il mettre en place des liens et un sens de faire partie chez les participants?
- Comment les activités d'enseignement mettent-elles en avant l'identité des apprenants?
- Comment les activités d'enseignement permettent-elles aux apprenants de rendre plus nette leur compréhension de la réalité et leur sens de la signification des choses?

Comme il ressort de ces questions, le cadre des besoins psychologiques fondamentaux peut s'appliquer de multiples point de vue, afin de mettre en relief les différences en matière de satisfaction des besoins de la part des enseignants, des parents ou d'ONG, et de cerner les domaines où l'on ne prête pas attention aux besoins. En outre, la prise en compte des moyens différents par lesquels on viendra répondre aux besoins psychologiques fondamentaux au sein des différents groupes concernés, peut mettre en relief les sources de tension exigeant qu'on tienne en équilibre les différents facteurs applicables. Par exemple, le besoin de compréhension de la réalité qui se fait sentir chez les personnels des ONG (c'est-à-dire, de compréhension de ce qui se passe dans une situation donnée, telle qu'adaptée aux capacités de la personne) peut entraîner le désir de surveiller de près la planification de programme ou d'en quantifier les résultats, si bien qu'on voie frustrer le besoin, ressenti par les membres de la communauté, de former leur propre sens de la signification de leur vie.

Aucun programme ne pourra satisfaire de la même manière à tous les besoins. Identifier les besoins particuliers (et les personnes qui en ressentent) auxquels un programme donné pourra subvenir permettra aux planificateurs de mieux saisir la signification, les conséquences et les limites de leurs travaux. Dans cette optique, nous donnons, après chaque étude de cas, un tableau devant servir aux concepteurs de programme d'outil moyennant lequel ils pourront expliquer en quoi un projet particulier sera en mesure d'aborder les besoins psychologiques fondamentaux de divers groupes.



Identifier les besoins particuliers (et les personnes qui en ressentent) auxquels un programme donné pourra subvenir permettra aux planificateurs de mieux saisir la signification, les conséquences et les limites de leurs travaux.

LA TROUSSE PEDAGOGIQUE DE PREMIERE URGENGE POUR ENSEIGNANT: Reconstruire Une École À Partir D'une Boîte

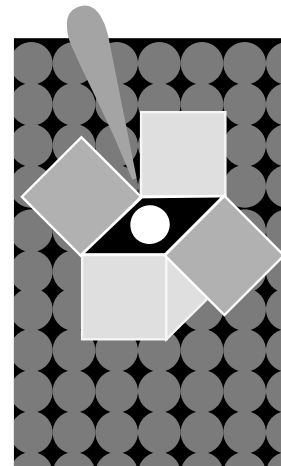
Introduction

Aux années 1990, pour aider à la relance d'activités d'enseignement fonctionnelles dans des situations post-confliktuelles et parmi des réfugiés, le « Program for Education for Emergencies and Reconstruction (PEER) » [Programme pour l'éducation en situation d'urgence et la Reconstruction] a mis au point la Trousse pédagogique de première urgence pour enseignants (TPE). Cette trousse était destinée à fournir des matériels de première importance afin de pouvoir organiser des « salles de classe » autonomes. Il a donc permis aux enseignants de reprendre n'importe où des activités d'enseignement, et ce, malgré la perturbation des systèmes déjà mis sur pied.

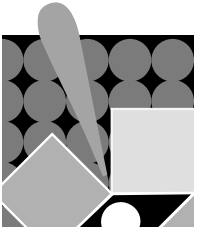
La TPE comporte des matériels en quantités suffisantes pour un enseignant et jusqu'à un maximum de 80 élèves ; elle comprend ardoises, cahiers de devoirs, stylos, bâtons de craies, cubes en bois, peinture de tableau noir et affiches en toile pour afficher des nombres et les lettres. Elle comporte également un manuel pour enseignants qui présente des dossiers pédagogiques structurés en vue d'activités d'alphabétisation et de notions de calcul, lesquels leur permettent de s'exercer moyennant une formation relativement modeste. Au début, ces kits avaient été destinés à la Somalie, mais on en a fait usage depuis dans d'autres parties de l'Afrique, y compris le Rwanda et la Sierra Leone.

Oltre le kit d'alphabétisation et de notions de calcul, le Programme PEER en a sorti un autre qui s'appelle RECREATE, celui-ci fournissant des équipements de sport et de jeu dans le but de favoriser l'expression créative des enfants, ainsi que de faire face au stress occasionné par les conflits. Ce kit pour loisirs comporte des cordes à sauter, des volley-balls, des tambourins, de hochets et des costumes de danse adaptés à la localité en question.

Les ensembles tels que la TPE jouent un rôle important, quoique controversé, dans le domaine de l'apprentissage post-confliktuel. Dans la section qui suit, on raconte une histoire concernant l'utilisation de trousse en vue de l'enseignement d'urgence en Sierra Leone. Cette histoire précède un extrait tiré d'un compte rendu de l'emploi de trousse au Rwanda à l'époque post-génocide, ce qui éclaircit l'étendue de leur utilisation et les initiatives de formation connexes. Suit cette documentation de cas une discussion de la valeur de l'utilisation de trousse en vue de la reconstruction de l'enseignement et des défis ainsi lancés.



Cette trousse était destinée à fournir des matériels de première importance afin de pouvoir organiser des « salles de classe » autonomes. Il a donc permis aux enseignants de reprendre n'importe où des activités d'enseignement, et ce, malgré la perturbation des systèmes déjà mis sur pied.



LA SIERRA LEONE : Pays où les enfants mettent une fin à leur Waterloo¹

Par Hannu Pesonen

« On m'a ordonné de tuer une vieille femme. Quand j'ai refusé, on m'a ligoté et frappé de coups. Au lieu de ça, ils ont menacé de m'abattre. Et puis, je lui ai fait quelque chose. Cela s'est passé dans un village des alentours. Avec des autres, j'ai mis le feu à quatre huttes là-bas, et ensuite à cinq autres qui se trouvaient ailleurs. Ça non plus, je ne voulais pas le faire. »

Assis à côté d'un chercheur en trauma à l'école du camp du réfugiés de la ville de Waterloo, un sourire timide dessiné sur le visage, Saidu Kamara, 11, a beaucoup plus l'air d'une victime que celui d'un assassin. Et pourtant, en termes techniques il est enfant ancien combattant ayant servi dans l'une des armées de canaille les plus cruelles du monde, le Front Révolutionnaire Uni (FRU) en Sierra Leone, en Afrique de l'Ouest.

En Sierra Leone, les abus des droits des enfants se sont annoncés plus systématiques et généralisés qu'ils ne l'ont été peut-être dans n'importe quelle autre crise armée du monde survenu dans le courant de la décennie écoulée. Pendant huit ans le FRU, de concert avec d'autres factions rebelles, a poursuivi une guerre civile impitoyable contre le gouvernement du pays. Il n'existe aucune raison idéologique pour cette guerre. Bien au contraire, cette dernière a pour raison d'être principale le contrôle des champs de diamants riches, grâce auxquels les propriétaires rapportent gros, ainsi que le capacité de payer les soldats et le matériel de guerre qu'ils utilisent.

La guerre, qui s'éternise depuis des années sans résolution en raison de son manque d'importance stratégique pour le monde extérieur, a empêché le fonctionnement du pays tout entier, en le tenant paralysé par la dévastation très étendue. Elle a entraîné la destruction complète des centres d'enseignement et de soins sanitaires, en chassant de leur foyer 1 million sur ses 4,5 millions d'habitants.

Il serait difficile, sinon impossible, de rencontrer un enfant en Sierra Leone qui n'ait pas vu, entendu ou été impliqué dans les atrocités commises pendant la guerre, ou qui n'ait pas de parents touchés par celle-ci. « D'une façon ou d'une autre, quatre sur cinq enfants en Sierra Leone ont ressenti les incidences de la guerre. Les autres ont été indirectement touchés, par exemple en se voyant refuser de la scolarisation ou des services de santé », dit Sahr J.B. Ngayenga, directeur de grade supérieur du PLAN en Sierra Leone.

¹ Extrait d'un article paru dans le numéro d'hiver de PLAN News, édité chez PLAN International Australie. Disponible sur : www.plan.org.au/downloads/pdf/plannews/plannews_2000.pdf.

En Sierra Leone, les abus des droits des enfants se sont annoncés plus systématiques et généralisés qu'ils ne l'ont été peut-être dans n'importe quelle autre crise armée du monde survenu dans le courant de la décennie écoulée.

Saidu, qui avait été enlevé de chez lui dans la ville de Waterloo, figurait parmi les plusieurs milliers d'enfants pris par les rebelles lors de leur attaque contre la capitale, Freetown, et ses environs en janvier 1999. Avant que les forces de maintien de la paix ECOMOG ne les aient contraints à se retirer, des combats acharnés et le pillage durant plusieurs semaines avaient fini par réduire de vastes régions en ruines qui fumaient.

En termes relatifs, Saidu compte parmi l'un des enlevés assez chanceux. En effet, plus de 1 500 enfants restent toujours entre les mains des rebelles, certains d'entre eux depuis des années. Saidu, quant à lui, est parvenu à s'échapper à la suite d'un supplice de sept mois, en se cachant avec un ami dans une fosse lorsqu'on lui avait ordonné d'aller chercher de l'eau. En se dépêchant de regagner la brousse, les rebelles n'ont pas vu les jeunes garçons, qui avaient finalement couru vers les soldats ECOMOG qui avançaient.

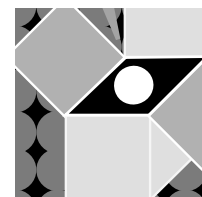
Aujourd'hui, plusieurs semaines après sa fuite, Saidu parle pour la première fois de ses expériences. Un événement à la fois, il passe doucement en revue aussi bien ses mauvais souvenirs des combats que ses sentiments actuels, un spécialiste du trauma du PLAN à son côté.

« J'ai fait du mal à cette seule femme, c'est tout ce que j'ai fait », répète-t-il d'une toute petite voix. Dans l'autre coin de la salle vide, un autre agent spécialisé dans le trauma s'entretient avec une jeune fille âgée de 10 ans, qui ne réussit toujours pas à bien s'asseoir par suite de plusieurs mois de maltraitance sexuelle de la part des rebelles. Dehors, de l'autre côté de la cour d'école, des centaines de leurs pairs jouent au handball et à la corde à sauter et dansent en émettant une véritable symphonie de cris, de battements de tambour, d'applaudissements, de chansons, de hurlements – et aussi de rires.

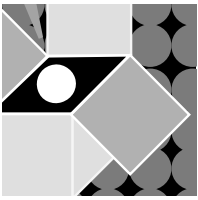
Ces enfants participent tous à « RapidEd », le programme de rattrapage rapide mis sur pied par le PLAN et destiné aux enfants touchés par la guerre. Il associe certains éléments de base des notions de calcul et de l'alphabétisation à des formes thérapeutiques et de guérison de l'expression libre. On met en application le « RapidEd » dans les écoles des camps pour personnes intérieurement déplacées dans la ville et aux alentours de Freetown. Ce sont des enseignants déplacés qui ont établi à titre bénévole les écoles de camp, car ils se sont rendu compte que, pour les enfants vivant dans de si mauvaises conditions, n'importe quelle école procurerait un refuge de normalité où ils pourraient se sentir en milieu sûr, ne serait-ce que pendant quelques heures par jour seulement.

Mais les écoles ne suffisent pas à elles-mêmes. On devra en plus aider à faire s'exprimer ouvertement les traumas et mauvais souvenirs s'accumulant en leur for intérieur, avant que le fardeau ne devienne trop lourd pour supporter. « Nous considérons deux choses comme étant d'une importance cruciale, à savoir la rentrée à l'école et l'exposition au plein jour du trauma profond, et ce, aussi rapidement que possible pour éviter qu'il ne s'enfouisse très profondément dans le for intérieur des enfants grandissants », dit Terence McCaughan, conseiller de programme régional du PLAN/Afrique de l'Ouest.

Saidu se comporte comme le font la plupart de ces enfants. Les grands bruits le font sursauter, et il devient parfois irritable. Il est toujours en train d'observer autour de lui, et il tente de



Ce sont des enseignants déplacés qui ont établi à titre bénévole les écoles de camp, car ils se sont rendu compte que, pour les enfants vivant dans de si mauvaises conditions, n'importe quelle école procurerait un refuge de normalité où ils pourraient se sentir en milieu sûr, ne serait-ce que pendant quelques heures par jour seulement.



—

Nous considérons deux choses comme étant d'une importance cruciale, à savoir la rentrée à l'école et l'exposition au plein jour du trauma profond, et ce, aussi rapidement que possible pour éviter qu'il ne s'enfouisse très profondément dans le for intérieur des enfants grandissants

—

se tenir aux aguets. Il a moins confiance en adultes qu'il n'en avait dans le passé. Il n'est pas optimiste quant à l'avenir. Au début, il était très réticent à parler.

« Les enfants n'aiment pas parler de leurs expériences, c'est une réaction tout à fait normal. Ils les cachent dans leur esprit et n'arrivent pas à surmonter le trauma. Moyennant une différente sorte d'expression dirigée vers l'extérieur et liée à la sécurité d'une école, il y a plus de chances qu'ils s'ouvrent. Nous les encourageons à chanter, à raconter des histoires, entamer des discussions avec d'autres enfants, jouer, monter des pièces ou dessiner des tableaux », explique McCaughan.

Pour faciliter ce travail, les écoles sont dotées de kits comportant tous un assortiment de matériels choisis avec soin et correspondant au contenu du programme. Parmi ces objets, on pourrait citer tableaux de chiffres et de lettres, stylos et craie, ainsi que balles, cordes à sauter et instruments musicaux de la localité.

La méthodologie mise en oeuvre, que le PLAN a mis au point de concert avec l'UNESCO, repose sur les expériences vécues dans d'autres zones de guerre ; elle privilégie des entretiens personnels réguliers avec des conseillers spécialistes du trauma, des enseignants et des assistants de recherche. La formation des enseignants de camp et les personnels du PLAN en le dépistage et les modalités de guérison du trauma infantile s'avère donc essentielle au succès du programme. « Les entretiens qu'on a à mener sont extrêmement délicats. Il faut les conduire et poser des questions avec beaucoup de sensibilité », dit McCaughan.

Si cela n'est pas du tout facile, la plupart des membres de l'équipe PLAN ont un avantage qui relève de la dure nécessité : ils sont eux-mêmes des déplacés, et ils ont vu leurs biens pillés et leurs maisons réduites en cendres. Jusqu'ici, les résultats sont plutôt encourageants. Le personnel du PLAN chargé des activités de loisirs dans le camp de Waterloo confirment le fait que, depuis trois mois, les sports et les jeux ont eu un impact fortement positif sur les comportements des enfants. Ils s'ouvrent beaucoup plus facilement et sont moins agressifs.

Saidu en convient. « Parler, ça m'inquiétait beaucoup avant, car je voulais tenir ces souvenirs à l'écart de ma conscience. Maintenant, je me sens beaucoup plus soulagé. Mais je me sens aussi très triste en même temps ».

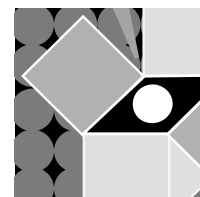
A Grafton, et les enseignants et le personnel du PLAN applaudissent, comme le font d'ailleurs l'assistance perplexe composée d'enfants du camp, devant leurs amis qui montent une pièce de théâtre pittoresque représentant le commerce des diamants, des orphelins maltraités par leur belle-mère, un gros rebelle qui tuent les soldats venant le confronter et des jeunes filles forcées à travailler en tant qu'esclaves.

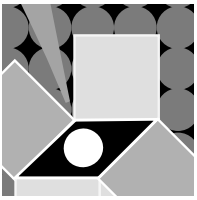
Les enseignants et les personnels du PLAN qui participent aux activités théâtrales du programme RapidEd disent qu'ils veulent que les enfants vivent de nouveau les événements traumatiques présentés dans la pièce. Toutefois, il faut que ces faits soient exposés sous un angle différent, c'est-à-dire du point de vue de la réconciliation, et qu'ils soient tirés au clair. Le fait pour ces enfants de s'y exposer en public les permet d'avancer très loin vers ce but. Bien des enfants avaient vu tuer leurs parents. Par la suite, ils s'étaient renfermés

et faisaient preuve d'hostilité. Ils avaient l'habitude de se bagarrer les uns avec les autres. Aujourd'hui, ils ont développé des rapports personnels et ils sont devenus beaucoup plus coopératifs.

A l'heure actuelle, au total 3 200 enfants et jeunes participent au RapidEd. Le programme d'études dure 36 semaines, soit l'équivalent d'une année scolaire entière. Par la suite, ces enfants devraient pouvoir s'immatriculer à l'école « normale ».

Le PLAN se propose pour objectif de généraliser le RapidEd partout dans le pays, aussitôt que le permettent les conditions de sécurité. Une telle entreprise se focaliserait non seulement sur les camps, mais aussi sur la réouverture des écoles de village. Dans la pratique, cela signifie que le programme jetterait les bases d'une « éducation de rattrapage » en faveur de tous les enfants dont les études ont dû être suspendues par suite de la guerre. ■





—

La TPE avait un impact très marqué : au mois de février 1995, plus de 1 700 écoles avaient été rouvertes, 11 700 enseignants avaient suivi une formation et près de 7 000 TPE avaient été distribuées.

—

L'EMPLOI DE LA TPE AU RWANDA EN PERIODE POST-GENOCIDE²

Par Pilar Aguilar et Mark Richmond

L'action d'enseignement d'urgence en réaction au Rwanda a fait le point des interventions d'urgence précédentes, dont celle réalisées à l'Afghanistan, en Amérique centrale, en Somalie et en Tanzanie. Des populations nombreuses d'enfants devant être éduquées, il a fallu une action en réponse efficace et rapide, car il manquait une infrastructure d'enseignement fonctionnelle, des nombres suffisants d'enseignants qualifiés et des matériels d'enseignement. Les spécialistes de l'enseignement ont été contraints à envisager des solutions de rechange afin de venir en aide de ces victimes de conflits armés. Dans certaines régions où sévit l'instabilité politique particulièrement forte, telles que la péninsule des Somalis et les pays avoisinants, des générations d'enfants tout entières n'ont pas été scolarisées. En Somalie, depuis que Siad Barré a été chassé du gouvernement, aucun véritable système d'éducation n'a été remis sur pied. En effet, l'absence d'un ministère de l'Éducation a obligé des organismes internationaux à prendre le relais en la matière.

Par suite de cette situation anormale, l'UNESCO a mis au point en Somalie une Trousse scolaire de première urgence pour enseignants (TPE), lequel était destiné à permettre une réponse matérielle aux situations d'urgence, dont celles existant dans les camps des réfugiés, en matière d'éducation primaire informelle. Le programme PEER/UNESCO l'a ensuite adaptée et traduite en Kinyarwanda, afin de satisfaire aux besoins d'enseignement s'étant fait sentir dans les camps des réfugiés implantés à Nagara, en Tanzanie. La TPE avait pour objectif principal dans ces camps l'initiation à l'alphabétisation et aux notions de calcul au profit des enfants illettrés. De plus, de par l'apprentissage, cet objectif a été associé aux activités de loisirs qui permettaient aux participants de s'exprimer ouvertement et de faire face à leurs sentiments de séparation, d'insécurité et de perte suscités par leur statut de réfugié déplacé.

La TPE, ou « malle scolaire » servant de salle de classe mobile, s'est facilement adaptée aux besoins d'enseignement au Rwanda après le mois de juillet 1994. Elle a été conçue pour être de mise là où les bâtiments réservés à l'enseignement avaient été pillés ou détruits. La durée prévue pour sa mise en oeuvre en tant que programme d'études d'urgence était suffisante pour réaliser le processus de rétablissement du système d'enseignement. En collaboration avec le ministère de l'Éducation nouvellement constitué en 1994, et en se basant sur l'effectif estimé de 700 000 élèves en éducation primaire, on a produit et distribué 9 000 TPE aux niveaux de préfecture et de commune. En ce faisant, on a pu fournir, dans un espace du temps très court, les moyens nécessaires pour réunir les enseignants et les enfants en âge de scolarisation survivants en vue de la réouverture des écoles.

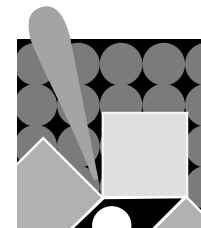
² Extrait de Aguilar, P. et Richmond, M. (1988), « Emergency Education Response in the Rwanda Crisis », dans G. Retamal et R. Aideo-Richmond, ed., *Education as a Humanitarian Response*, pp. 119-141. Herndon, VA : Cassell, The Continuum International Publishing Group. Reproduit avec la permission de l'éditeur.

La TPE avait un impact très marqué : au mois de février 1995, plus de 1 700 écoles avaient été rouvertes, 11 700 enseignants avaient suivi une formation et près de 7 000 TPE avaient été distribuées. Grâce à cette action d'enseignement d'urgence, on a réussi, sept mois après les horreurs du génocide, à assurer la rentrée à l'école de plus d'un demi-million d'enfants, ce qui a étayé la normalisation et de la stabilité relative au sein de leurs communautés.

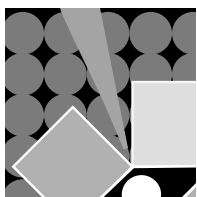
La stratégie prévoyant l'utilisation de TPE au Rwanda s'est assortie d'un programme de formation de deux jours destiné aux enseignants sous-qualifiés ou à moitié formés. Pendant la première journée, on a appris la théorie de base et assisté à une démonstration de la méthodologie TPE. Le deuxième jour était consacré aux compétences d'enseignement pratiques en vue de l'alphabétisation et des notions de calcul à l'aide des matériels pédagogiques fournis à l'enseignant, ainsi qu'à l'utilisation du manuel pour enseignants.

Dans le but de rétablir le système d'enseignement, on a organisé un cours de formation des formateurs, suivi d'une formation d'enseignants dans leur communauté. Ainsi, on a assuré des formations « en cascade » afin de satisfaire aux besoins de formation pressants des enseignants rwandais. Un groupe noyau de 21 formateurs nationaux a été constitué, lequel a été ensuite réparti en équipes de quatre ou cinq membres chacune, qu'on a affectées ensuite dans 11 préfectures. Chaque commune avait pour représentants deux enseignants d'école primaire, lesquels formaient, à leur tour, les autres instituteurs s'exerçant dans leurs communes. Lors de toutes ces séances de formation, les autorités d'enseignement locales nouvellement nommées, à savoir surveillants locaux et de district, proviseurs, représentants d'église et fonctionnaires gouvernementaux locaux, étaient représentées, cet arrangement étant dû au fait qu'il s'agissait là de la première activité programmée tenue sur le plan communautaire. Il est à noter qu'on observait une absence étonnante d'institutrices dans plus de 90 pour cent des formations dispensées partout dans le pays pendant ce processus. Depuis quelque temps, l'UNICEF fournit, sous réserve d'un certain nombre de conditions, un financement et une assistance en vue de mettre sur pied le système de formation d'enseignants en cours d'emploi, dans le cadre duquel les institutrices recevraient des incitations, lesquelles, espère-t-on, augmenteront leur taux de participation.

Cependant que se concevait ledit processus d'intervention d'urgence, les nouvelles autorités à Kigali assurait l'établissement renforcé d'un ministère de l'Education primaire et secondaire centralisé. Les formations d'enseignants en cours d'emploi font de plus en plus l'objet d'un programme systématisé, les autorités à Kigali s'occupant d'identifier les priorités et les activités. En outre, des consultations en vue de l'harmonisation et de la révision des programmes d'études primaires constituent une réponse retardée aux besoins pressants des instituteurs au niveau communautaire. Toutefois, cet effort se poursuit de concert avec des spécialistes du ministère, des autorités d'enseignement locales, des surveillants de district et de commune, des proviseurs et des représentants d'autres ministères, dont le ministère de la Promotion des familles et des femmes, afin de garantir la participation des deux sexes à la conception des programmes d'études et à la formation des enseignants. Malgré ces mesures, il existe un besoin urgent d'intervention, étant donné que 70 pour cent des instituteurs d'école primaire sont sous-qualifiés et que, ayant été nommés pendant la crise nationale, bon nombre d'entre eux n'ont suivi qu'une formation à l'aide de la TPE, ce qui s'avère incontestablement insuffisant. ▀



Lors de toutes ces séances de formation, les autorités d'enseignement locales nouvellement nommées, à savoir surveillants locaux et de district, proviseurs, représentants d'église et fonctionnaires gouvernementaux locaux, étaient représentées, cet arrangement étant dû au fait qu'il s'agissait là de la première activité programmée tenue sur le plan communautaire.



■

L'existence d'une école opérationnelle signifie que tout continue de bien fonctionner, et que la communauté et l'avenir des enfants y habitant n'ont pas été irrévocablement endommagés.

■

Discussion

L'utilisation des trousse d'urgence amène à considérer des dilemmes fondamentaux relevant de l'éducation post-conflictuelle. D'un côté, ces ensembles constituent un atout précieux dans les situations d'urgence. Là où des milliers d'écoles ont été détruites et bien des instituteurs tués, les kits mettent immédiatement à disposition des matériels conçus dans le but de redéclencher à grande échelle des procédés d'enseignement classiques. Comme le démontre l'expérience du Rwanda, on peut distribuer rapidement les kits partout dans un pays, les écoles étant de ce fait en mesure de se rouvrir simultanément.

Fournir les outils nécessaires à la reconstruction des écoles

Les trousse ont été conçues de façon à être utilisées sur une période de six mois, intervalle pendant lequel on peut amorcer des préparatifs en vue du fonctionnement rétabli des systèmes d'enseignement formels. Ainsi, les kits assurent une transition cruciale des phases d'urgence vers la reconstruction. Ils permettent aux enfants de s'engager dans des activités d'apprentissage significatives, cependant qu'on rétablit les capacités administratives à l'échelon national et qu'on prépare des formations d'instituteurs en cours d'emploi.

En même temps, la TPE aide à susciter chez les enseignants le sens de l'efficacité et de la sécurité en mettant à disposition des matériels aptes à être de mise dans des conditions difficiles et parmi de grands nombres d'enfants. A l'aide de ces matériels, les enfants concernés pourront recommencer à faire du progrès quant au développement des compétences (et notamment l'alphabétisation et les notions de calcul) nécessaires à la reconstruction à long terme. Comme aspect tout aussi important, les enfants qui prennent part à des activités d'apprentissage structurées regagnent leur sens de la normalité et de la stabilité. Les études permettent d'organiser les activités de la journée, en mettant en place une cadence et une routine quotidienne familières qui concourent à des sentiments de la sécurité. L'existence d'une école opérationnelle signifie que tout continue de bien fonctionner, et que la communauté et l'avenir des enfants y habitant n'ont pas été irrévocablement endommagés. En effet, une école reconstruite représente la possibilité de jouir d'un avenir meilleur. De ce point de vue, l'existence de la scolarisation, indépendamment de la qualité de celle-ci, est en elle-même une source de réconfort lors des perturbations sociales.

Dans une perspective logistique, la TPE présente plusieurs caractéristiques très appréciées. Il est loisible aux organisations humanitaires de préparer et de mettre à disposition les kits à l'avance, pour que, dans les situations d'urgence, la reconstruction de l'enseignement ne connaisse pas de retard sur les interventions effectuées dans d'autres secteurs (Aguilar et Retamal, 1998). De plus, il est possible de les adapter rapidement, le cas échéant, de façon à ce qu'ils s'harmonisent avec les langues et les cultures de la région. Sur le plan symbolique, les kits sont susceptibles de procurer le soutien de bailleurs de fonds en vue d'actions d'assistance, car, dans les pays de ces donateurs, non seulement les kits répondent bien aux attentes concernant le caractère souhaité de l'aide d'urgence, mais aussi ils exploitent l'opinion publique tendant, de ce fait, à appuyer la généralisation de l'enseignement.

Nous faisons remarquer, toutefois, que le terme « malle scolaire » peut prêter à confusion, car les kits ont été conçus pour faciliter l'enseignement informel au fur et à mesure que celui-ci s'intègre progressivement dans les milieux formels classiques. Les kits permettent aux instituteurs de recréer, pour ainsi dire, l'impression d'assister à l'école ; il font reprendre certaines activités familières, sans pour autant conduire à la reprise inflexible du système formel.

Commencer par les jeux

Comme il est esquissé dans l'ouvrage *Rapid Educational Response in Complex Emergencies* (Interventions d'enseignement rapide en réponse aux urgences complexes) (Aguilar et Retamal, 1998), la TPE correspondrait à un stade ultérieur du processus d'introduction d'activités d'apprentissage en situation d'urgence. Le premier pas à faire consiste en activités de loisirs, que facilite le kit RECREATE. Comme le démontrent les actions du PLAN en Sierra Leone, les jeux peuvent laisser assumer aux enfants leurs expériences traumatiques, en donnant un nouveau sens à ces expériences et en renouant des rapports constructifs avec autrui. En fournissant des ressources destinées à permettre aux enfants de se remettre de leurs expériences traumatiques, ainsi que des ressources complémentaires favorisant l'acquisition de compétences de base, les kits d'enseignement d'urgence pourront aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre.

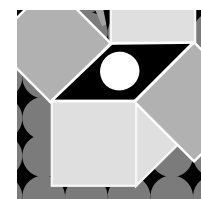
De l'importance des jeux

Le jeu, c'est le travail des enfants. Surtout pendant les périodes de stress, les parents doivent encourager leurs enfants à jouer. Les jeux permettent aux enfants d'établir des liens avec les événements survenus autour d'eux, et de rendre compte de ces faits de leur propre façon simplifiée. Leur participation aux activités communautaires peut leur remonter la morale et les tenir absorbés de plusieurs façons différentes. Quand on se rend compte combien les jeux sont importants pour la croissance d'un enfant, on comprendra la nécessité de fournir aux enfants traumatisés un espace réservé aux jeux, la possibilité d'y jouer, ainsi que des objets de jeu. Forts de ces ressources, les enfants pourront se réintégrer dans leur cycle de croissance, lequel s'était trouvé si violemment brisé. Il semblerait bien que plus tôt nous puissions introduire des jeux dans la vie d'un enfant traumatisé, et plus tôt cet enfant soit à même de faire siens les effets de guérison produits par le milieu de jeu, et que l'espoir soit réadmis dans son monde.

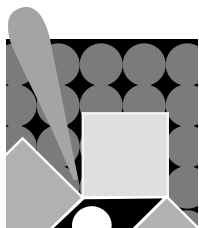
(Aguilar et Retamal, 1998, p. 11)³

Le passage d'activités de loisirs relevant du jeu à la collaboration aux activités d'apprentissage informelles basées sur l'assimilation de compétences constitue une innovation clé d'ordre cyclique qui sous-tend l'utilisation des kits RECREATE et TPE. Cet ordre cyclique, selon lequel on fait d'abord participer les enfants à des jeux en toute sécurité, pour ensuite passer à l'enseignement style salle de classe, se réalise dans le respect des besoins immédiats des enfants de rapports personnels et d'expression, ainsi que de la préoccupation à long terme de l'assimilation de compétences de base. De cette façon, l'utilisation de ces kits en situation d'urgence anticipe sur les phases ultérieures de la reconstruction.

³ Adapté de Kilbourn (1995).



Le passage d'activités de loisirs relevant du jeu à la collaboration aux activités d'apprentissage informelles basées sur l'assimilation de compétences constitue une innovation clé d'ordre cyclique qui sous-tend l'utilisation des kits RECREATE et TPE



—

Il est possible que l'utilisation des trousse permet de répondre à des questions qui restent toujours à être posées.

—

Quoique conçus en vue d'un usage à court terme, il se peut bien que les kits soient de mise au-delà de la durée des urgences, et ce, parmi toute une gamme de publics. Dans plusieurs localités africaines, les kits ont fini par se retrouver dans les écoles et les programmes d'alphabétisation d'adultes existants (UNESCO, 2002).

Les kits reconsidérés

Le recours aux kits d'enseignement d'urgence a été traité lors de la Consultation inter-agences sur l'éducation en situation d'urgence et de crise, laquelle a réuni des professionnels internationaux au mois de novembre 2000. Parmi leurs critiques, les participants ont fait remarquer que ces trousse risquent d'entraîner la dépendance en raison de leur commodité. Selon certains, elles « créent une dépendance chez les usagers, les bailleurs de fonds et les responsables des achats » (Consultation inter-agences, 2000). Ces kits étant emballés sous une forme standard, il arrive souvent qu'ils ne peuvent satisfaire aux besoins hautement variables rencontrés sur le terrain (Sinclair, 2001a).

En outre, l'usage des kits risque d'écartier la possibilité d'entamer, parmi les familles, les enfants, les responsables de l'éducation et les ONG sur le terrain, un dialogue concernant la signification et le fonctionnement de l'enseignement, dialogue qui pourrait, d'ailleurs, faire nouer des rapports et créer une vision partagée. En d'autres termes, il est possible que l'utilisation des trousse permette de répondre à des questions qui restent toujours à être posées.

Parmi ces questions, on peut citer celles qui suivent :

- En quoi consiste le fait d'être un adulte capable dans une communauté?
- Quels sont les espoirs d'une communauté concernant l'avenir de ces enfants?
- Outre la scolarisation, de quels autres moyens dispose-t-on afin d'appuyer ces buts?
- Quels matériels une communauté a-t-elle déjà à portée de main dont elle pourrait se servir d'une manière créative pour développer les compétences de base chez les enfants?

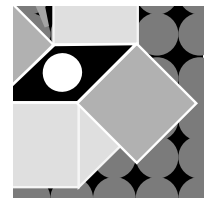
Les personnes ayant assisté à la Consultation inter-agences ont proposé de faire réduire les trousse à un niveau de base. En ce faisant, on pourrait plus facilement en assurer le réapprovisionnement. De plus, on a recommandé de retirer progressivement les trousse dans les plus brefs délais, afin d'éviter la dépendance, et de demander aux services concernés de se mettre d'accord sur les principes devant régir l'assemblage des kits, et non pas sur les matériels spécifiques à y inclure.

Besoins en matière de formation

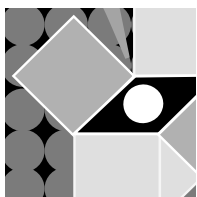
Comme l'a démontré l'utilisation des TPE au Rwanda, prévoir la formation des enseignants en l'emploi des kits est d'une importance cruciale. Les approches « en cascade » de la formation ont été mises en oeuvre afin d'assurer une vaste couverture en peu de temps, bien qu'on n'ait pas encore bien apprécié l'efficacité d'une telle modalité de formation. En

général, on préconise une formation de trois jours, avec la possibilité de la proroger dans le but d'aborder des questions délicates ayant trait au trauma. Or, les matériels contenus dans le kit peuvent bien servir à la formation, ce qui mettrait en conformité la formation avec l'utilisation effective de ceux-ci. Par ailleurs, il serait judicieux d'impliquer des représentants communautaires et gouvernementaux dans la formation, première démarche d'un processus beaucoup plus long de rétablissement de la solidarité communautaire et de mise en place de la pérennité de la reconstruction de l'enseignement.

Comme l'a bien suggéré l'expérience au Rwanda, la participation des femmes aux programmes de formation peut exiger qu'on y prête une attention particulière. En raison de l'évolution des rôles que jouent les femmes à la suite des conflits, et de l'influence qu'exercent les institutrices sur la réussite pédagogique potentielle des jeunes filles, il faudra qu'on étudie avec soin les modalités possibles de recrutement d'institutrices en vue de la formation, et qu'on reconnaisse les contributions des femmes à la paix et à la stabilité.



En mettant à disposition les moyens permettant aux enfants de se remettre de leurs expériences traumatiques, auxquels on joindrait les ressources nécessaires au développement de compétences de base, les kits constitueront un outil clé moyennant lequel les enfants seront en mesure de dépasser les incidences de la guerre.

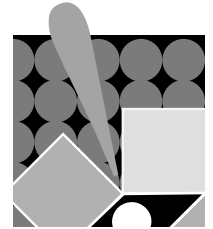


Questions d'application pratique

Dans votre contexte :

- Quand les kits seraient-ils de la plus grande utilité pour les enseignants?
- Quelles modifications pourrait-on apporter aux kits TPE et RECREATE afin de les adapter d'une manière plus poussée aux besoins locaux?
- Comment introduiriez-vous la TPE au sein d'une communauté? A quelles personnes feriez-vous appel à cette fin?
- Quelles considérations en matière de sexe s'avèreraient importantes eu égard au contenu des kits et à la conception de la formation des enseignants?
- Quels défis en matière de pérennité et de participation seraient susceptibles d'être lancés par suite de l'utilisation des kits?

Dans le cadre de votre travail, comment, du point de vue des enfants, des enseignants et des ONG, l'emploi des kits d'enseignement d'urgence pourrait-il satisfaire aux besoins de base psychologiques?



	Enfants	Enseignants	ONG
BESOINS			
Sécurité			
Efficacité			
Identité positive			
Rapports constructifs			
Capacité de saisir la réalité			

LES ENFANTS SOLDATS :

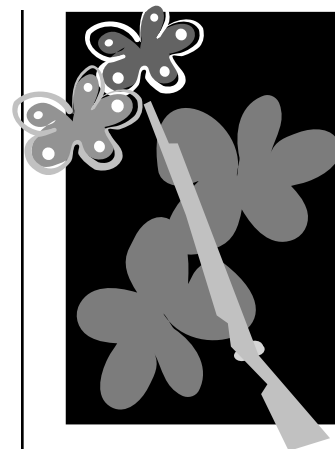
Retrouver le chemin de chez soi à la suite des combats

Introduction

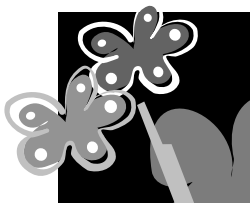
Malgré les normes de droits de l'homme internationales interdisant l'exploitation des enfants en tant que combattants armés, nous assistons actuellement à un recours abusif de plus en plus marqué à des enfants soldats dans le cadre de guerres partout dans le monde. En effet, des armées et milices font le recrutement d'enfants soldats, lesquels sont ensuite affectés au sale boulot qu'est le combat. En tant que tels, ces enfants peuvent servir d'espions ou parcourir à pied des champs de mines. Or, certains enfants considèrent le métier de soldat comme étant un moyen de se sécuriser ou d'appuyer une lutte pour la libération, tandis que d'autres, recrutés de force, subissent des abus physiques et se trouvent obligés de commettre des actes de violence à l'encontre de leur famille ou communauté d'origine (Wessells, 1997).

Une fois les hostilités terminées, ces enfants soldats doivent surmonter des obstacles importants au fur et à mesure qu'ils assument les souffrances qu'ils avaient supportées, ainsi que celles qu'ils avaient infligées. Il se peut qu'ils aient à vivre des souvenirs gênants d'événements violents, en se sentant continuellement aux aguets afin de dépister tout signe de menace. Du point de vue comportemental, ils tendront peut-être à réagir d'une manière agressive aux autres, ce qui rend problématique leur participation aux activités d'enseignement classiques. Vu leurs antécédents violents, les enfants soldats risquent de se voir chassés par leur communauté natale. Dans l'absence du soutien familial ou de possibilités de gagner leur vie d'une manière constructive, ils auront tendance à récidiver, en espérant de cette façon pouvoir subvenir à leurs propres besoins à eux.

Heureusement, on dispose actuellement d'une documentation importante sur les efforts de démobilisation et de réinsertion sociale des enfants soldats dans divers pays. L'étude de cas présenté ci-après est axée sur les initiatives de l'UNICEF, lesquelles sont focalisées sur les anciens enfants soldats au Libéria. Elle souligne l'importance de la réconciliation avec leur famille et de l'accès aux possibilités d'enseignement. Après cette étude de cas, nous présentons une discussion des aspects clés des programmes de réintégration sociale au profit des enfants soldats, ainsi que de la dynamique de rétablissement de ces enfants, qui étaient à la fois victimes et auteurs d'actes de violence.



Une fois les hostilités terminées, ces enfants soldats doivent surmonter des obstacles importants au fur et à mesure qu'ils assument les souffrances qu'ils avaient supportées, ainsi que celles qu'ils avaient infligées.



—

La participation des enfants à la guerre civile au Libéria se marqua par des effectifs particulièrement nombreux de volontaires.

—

Une Assistance UNICEF Canalisee Vers les Enfants Soldats au Liberia¹

La guerre civile au Libéria se déclencha en 1989 et se poursuivait jusqu'en 1996, quand le quatorzième traité de paix entra en vigueur. Au total, 15 000 sur les 1,4 millions d'enfants au Libéria avaient servi dans la guerre civile, où ils représentaient jusqu'à concurrence de 37 pour cent des armées des différentes factions.

La participation des enfants à la guerre civile au Libéria se marqua par des effectifs particulièrement nombreux de volontaires. La plupart des combattants ne s'étaient engagés que pour une seule raison: la sécurité. Habiter dans une région contrôlée par une faction quelconque n'était rien d'autre qu'une invitation à se faire harceler et intimider par les combattants, lesquels frappaient de coups les jeunes garçons et leur volaient aliments et vêtements. Pour cette raison, certains enfants percevaient le fait de s'engager comme étant un moyen de se prémunir contre cette sorte de persécution.

D'autres enfants avaient été recrutés de force. Après 1993, bien des commandants de faction, incités par de lourdes pertes subies sur les champs de bataille, ont commencé à choisir les enfants comme population cible de leurs campagnes de recrutement. On forçait souvent ces enfants à assister au passage à tabac, à l'assassinat ou au viol d'une membre de leur famille, il leur était ensuite donné à entendre qu'on les tuerait s'ils ne s'y affiliaient pas. Une fois capturés ou arrêtés, d'autres enfants encore ont été contraints de force à commettre une atrocité ayant pour conséquence de rompre leurs liens avec leur communauté. On leur disait que leur refus vaudrait la mort.

Dans le courant de la guerre civile, on lança plusieurs initiatives de maintien de la paix et de démobilisation. Pourtant, ces efforts se trouvaient contrecarrés par le manque d'enthousiasme à désarmer de la part des factions, et par des éruptions de combat. En novembre 1996, les entités chargées de la mise en oeuvre ont répété leurs tentatives, celles-ci ayant finalement abouti en 1997 avec la cessation des grandes hostilités parmi les factions, ce qui ouvrait la voie à des élections libres et équitables au mois de juillet de cette année. La paix régnant alors, il est devenu possible d'effectuer dans leur intégralité la démobilisation et la réintégration des anciens enfants soldats. Dans le présent compte rendu, nous précisons la façon dont la démobilisation des enfants soldats et leur réinsertion ultérieure dans la société civile ont été, et continuent d'être, planifiées et réalisées.

Le désarmement, la démobilisation et la réintégration constituent autant de démarches importantes conduisant à la paix durable. Lors du désarmement, les combattants remettent leurs armes, munitions et autre matériel de guerre, et ce, avant de passer par un processus selon lequel les liens les unissant à leur commandants seront rompus. A ce stade, les

¹ Extrait des matériels d'étude de cas affichés en 1999 sur le site Web des Global Information Networks in Education, qui sont disponibles sur www.ginie.org/ginie-crisis-links/childsoldiers/liberia2.html.

combattants peuvent être réintégrés dans la société civile moyennant un processus leur permettant de devenir de nouveau des membres productifs des communautés civiles.

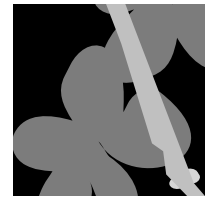
Chaque nouveau traité de paix prévoyant le désarmement et la démobilisation, on a demandé aux organismes compétents de préciser les meilleurs moyens de satisfaire aux besoins des enfants. On croyait que cette population aurait besoin de conseils exceptionnels au fur et à mesure qu'elle passait du service militaire à la vie civile. L'UNICEF a été nommé président du Groupe de travail technique sur les enfants soldats. En tant que chef du groupe, l'UNICEF était chargé de coordonner les actions et les interventions de démobilisation et de réintégration assignées à chaque organisme prenant part à cet exercice. Le Groupe de travail, disposant de moins de trois mois pour planifier l'initiative en question, s'est mis à préparer un cadre de la démobilisation des enfants soldats. Cet effort s'ajoutait aux plans qui avaient été dressés avant le pillage de la capitale du Libéria, Monrovia, en 1996, bien que, en raison des pertes subies pendant ces ravages, les ressources se soient faites rares et que des réductions des dépenses se soient avérées nécessaires en conséquence.

L'opération de démobilisation

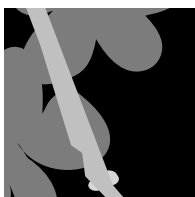
Sur les 4 306 enfants soldats démobilisés, 3 509 affirmaient qu'ils étaient à la garde d'un adulte avant de quitter les lieux de démobilisation. Au total, sur les 800 enfants environ se disant non accompagnés, 330 ont opté pour quitter tout seuls les lieux de démobilisation ; on suppose soit qu'ils sont rentrés chez eux, soit qu'ils se sont réintégrés dans leurs unités. Ont immédiatement retrouvé leur famille 51 enfants. Les 416 enfants restants ont été placés dans des maisons de transit situées partout dans le pays et gérées par SCF/UK et la société Don Bosco Homes (DBH) moyennant un financement consenti par l'UNICEF, en attendant que leurs familles soient retrouvées. A ce jour, la plupart des ces enfants ont pu rentrer dans leur foyer.

La majorité des enfants désiraient rejoindre leur famille, et ces familles se montraient également très heureuses de retrouver leurs enfants. Il arrivait parfois que, les ex-enfants soldats ayant commis des atrocités dans la localité, leurs familles ne voulaient plus les accueillir. Dans ces cas, des agents de dépistage, qui devaient normalement rendre visite aux familles et aux communautés pour les préparer à accueillir les enfants, s'entretenaient avec elles. Le plus souvent, lorsque ces familles en venaient à comprendre que leurs enfants étaient tout autant des victimes que des auteurs de crimes, elles devenaient alors prêtes à les accueillir.

On avait pris la décision d'affecter sur chaque site des participants qui avaient complété le programme de conseils en matière de trauma de trois mois dirigé par le Centre universitaire AME Zion, sous la surveillance de conseillers qualifiés de l'UNICEF. Une fois postés là-bas, ces stagiaires devaient donner des conseils psychologiques et de réintégration. Comme on avait ouvert à la hâte ces locaux, parfois moyennant un préavis d'un jour seulement, il était souvent impossible d'y prévoir la présence de conseillers. Si on avait prévu des entretiens durant quarante minutes chacun, en revanche, en raison des nombres importants d'enfants à traiter et par manque de temps, ces entretiens ont dû souvent être ramenés à 10 minutes au total, intervalle à peine suffisant pour nouer des rapports avec un enfant traumatisé par la guerre. De plus, le manque d'espace dictait souvent que ces



La majorité des enfants désiraient rejoindre leur famille, et ces familles se montraient également très heureuses de retrouver leurs enfants.



Au total, soixante-dix pour cent des enfants affirmaient que, à leur avis, la reprise de leur éducation serait la meilleure façon de recommencer à vivre normalement ; mais il se trouvait alors que le système d'enseignement national avait été réduit en ruines.

entretiens eussent lieu dans une salle où se déroulaient simultanément d'autres activités. Cette absence d'intimité gênait manifestement les enfants, en démentant toute assurance de la confidentialité.

Réintégration

Les obstacles à la réintégration étaient énormes. Les structures elles-mêmes qui devaient aider les ex-enfants soldats à retrouver le sens de la normalité, dont familles, écoles, cercles communautaires et sociétés traditionnelles, avaient été dévastées par la guerre. Qui plus est, ces enfants, qui avaient à affronter de lourds fardeaux psychologiques, s'étaient vus fréquemment stigmatisés à cause de leur rôle dans la guerre et repoussés par leur communauté et famille. Enfin, puisqu'il leur manquait l'éducation ou les compétences nécessaires à l'autonomie, très peu de ces anciens enfants soldats disposaient des moyens pour rebâtir leur vie. Au total, soixante-dix pour cent des enfants affirmaient que, à leur avis, la reprise de leur éducation serait la meilleure façon de recommencer à vivre normalement ; mais il se trouvait alors que le système d'enseignement national avait été réduit en ruines.

Autre problème : si l'on reconnaissait bien qu'il serait opportun de mettre au point des programmes de réintégration en même temps que des programmes de démobilisation, en revanche, ces deux efforts n'ont pas été entrepris ensemble comme prévu au Libéria. Des programmes de réintégration ayant été mis sur pied avant que le combat se poursuivant toujours en avril 1996 ne dût être abandonné, les organismes concernés, face à l'incertitude et le scepticisme grandissants, ne voulaient pas engager de nouveaux investissements.

En dépit de ces difficultés, les programmes de réintégration ont remporté du succès dans les domaines de la réunification familiale et de la réintégration sociale.

Programme de soutien aux jeunes touchés par la guerre

A l'exception des maisons de transit, le Programme UNICEF de Soutien aux jeunes touchés par la guerre (SWAY) constituait, à la fin de la démobilisation, la seule initiative de réintégration en cours. Ce programme assurait régulièrement pendant la journée des conseils et des formations professionnelles et en alphabétisation au profit d'anciens enfants soldats. Les conseillers, qui avaient suivi un cours de trois mois de conseils en matière de répercussions de la guerre au Centre universitaire AME Zion, servaient d'intermédiaires entre les enfants et leurs communautés dans leurs efforts pour faciliter la réintégration. A ce jour, 6 000 enfants et jeunes ont profité du programme SWAY pour obtenir leur diplôme en l'une des huit matières proposées. Certains ont fondé de petits fonds de commerce, tandis que d'autres se sont intégrés dans la vie scolaire normale après avoir assimilé des compétences d'alphabétisation au cours du cycle de formation SWAY. Dans de nombreux cas, les élèves ayant complété la SWAY ont réalisé une réintégration couronnée de succès dans leur communauté.

Femmes et jeunes filles

L'UNICEF a mis sur pied deux projets destinés à subvenir aux besoins spéciaux des femmes et des jeunes filles qui avaient été « femmes en temps de guerre » pendant le conflit. La

« Sarah Daughter's Home » [Maison de la fille de Sarah], projet subventionné par l'UNICEF par l'intermédiaire de la Mission « Calvary Chapel » au Libéria, prend pour population cible les jeunes filles qui avaient mis au monde des enfants dont le père était rebelle soit étant décédé soit les ayant abandonnés. Ces jeunes filles font un séjour de trois mois au centre, où elles suivent une formation professionnelle et en alphabétisation. Par ailleurs, les communautés touchées deviennent sensibilisées à la situation critique de ces dernières. Un deuxième centre pour femmes, « My Sister's Place » [Résidence de ma soeur], qui fonctionne moyennant une assistance fournie par l'UNICEF et la Commission nationale des femmes du Libéria, dispense des services de soutien en faveur des femmes et jeunes filles ayant subi du traitement abusif pendant la guerre.

A la recherche d'autres ex-enfants soldats

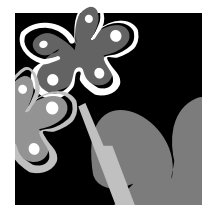
Immédiatement après la démobilisation, les programmes de réintégration ciblaient principalement les anciens enfants soldats qui s'étaient déclarés non accompagnés et qui y avaient participé à la suite du désarmement et de la démobilisation. Les organismes de protection infantile s'exerçant ont commencé alors à faire valoir leurs soucis quant aux 89 pour cent des enfants soldats démobilisés qui n'avaient pas suivi ce chemin. Nombre d'entre eux ont monté des programmes destinés à venir en aide de ces enfants, en fournissant en même temps du soutien à leur communauté.

En 1997, l'UNICEF a augmenté son niveau de financement, ce qui devait permettre de mettre au point un réseau de dépistage au sein du programme. Cette démarche avait été conçue comme réaction à la situation de la majorité des enfants soldats, lesquels étaient restés à l'écart du système après la démobilisation. A cette fin, l'UNICEF avait mis des données en matière de démobilisation rassemblées auprès du Bureau de la Coordination de l'assistance humanitaire (HACO) du département des Affaires humanitaires de l'ONU, à la disposition du Fonds « Save the Children »/RU, afin d'intensifier les efforts déployés pour dépister, faire immatriculer et documenter ces garçons, ainsi que d'autres jeunes subissant les effets de la guerre. La base de données ainsi confectionnée devait non seulement comprendre des informations démographiques sur chaque enfant, mais aussi consigner les circonstances dans lesquelles il/elle se trouvait, en prenant en compte des facteurs tels que son rejet par sa famille, toute indication d'une dépendance à l'alcool et/ou à la drogue, de la criminalité, de la grossesse, ... La constitution d'une telle base de données avait pour but ultime l'établissement d'un réseau d'organisations s'occupant des jeunes touchés par la guerre, et le renforcement des liens entre ce réseau et les enfants eux-mêmes.

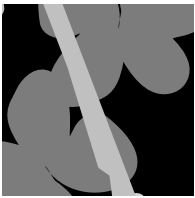
Par l'intermédiaire de la New African Research Development Agency, l'UNICEF a inauguré un programme de renforcement des communautés. Dans ce cadre, on choisit des membres communautaires pour servir d'animateurs, dont la tâche consiste à aider ces localités à arrêter des solutions des problèmes qu'elles rencontrent et à attirer davantage leur attention sur les installations locales existantes.

Enseignement scolaire et professionnelle

Selon les données recueillies par l'Office de la coordination de l'assistance humanitaire (HACO) du département des Affaires humanitaires de l'ONU, au total 77 pour cent des



Suite à une formation en diverses matières, comme par exemple l'aviculture, la menuiserie ou les arts graphiques, les élèves se répartissent en coopératives et, le cas échéant, on leur consent de petits prêts correspondant aux frais d'établissement de leurs propres fonds de commerce.



—
**Tenir toujours au principe
du respect des avis des
enfants en prenant les
décisions et en organisant
des activités susceptibles
d'influer sur leur vie.**
—

soldats démobilisés ont affirmé que rentrer à l'école représentait leur désir le plus pressant. Pour subvenir à cette demande, l'UNICEF a aidé à approvisionner les écoles primaires concernées en craie, crayons et cahiers, à organiser des cours de recyclage au profit des enseignants, à appuyer l'éducation pour la paix et enfin, à soutenir les actions du ministère de l'Éducation en vue de la mise à jour des livres scolaires et le programme d'études national. Or, l'éducation pour la paix a bien fait ses preuves. A Monrovia, un maximum de 60 pour cent des enfants scolarisés sont d'anciens enfants soldats qui avaient recouru souvent par le passé à la violence comme moyen de résoudre leurs difficultés.

En outre, le programme SWAY de l'UNICEF, ainsi que d'autres projets de réintégration, comportaient comme point de départ des volets enseignement professionnel et alphabétisation. Suite à une formation en diverses matières, comme par exemple l'aviculture, la menuiserie ou les arts graphiques, les élèves se répartissent en coopératives et, le cas échéant, on leur consent de petits prêts correspondant aux frais d'établissement de leurs propres fonds de commerce.

Projets futurs

Au Libéria, l'approche UNICEF 2000-2002 de la réintégration des jeunes touchés par la guerre, y compris les ex-enfants soldats, axée sur la Convention internationale des droits de l'enfant et sur l'Étude de Graca Machel sur le statut des enfants en situation de conflit armé, comprend les éléments suivants :

- Promouvoir la protection et le bien-être des jeunes touchés par la guerre au sein de la famille et la communauté.
- Multiplier et intensifier les plaidoyers en faveur de la qualité, ainsi que les efforts en matière de communication, afin d'assurer une sensibilisation accrue à la situation critique des enfants nécessitant une protection particulière.
- Utiliser les compétences de développement personnel, les formations en compétences professionnelles et les compétences psychosociales et des loisirs (sports, musique et art) en tant qu'outils devant favoriser la reconstruction.
- Tenir toujours au principe du respect des avis des enfants en prenant les décisions et en organisant des activités susceptibles d'influer sur leur vie.

L'approche esquissée ci-dessus repose sur les leçons tirées de projets qui se déroulaient au Libéria entre 1994 et 1998. Elle vise à compléter, et à prendre pour point de départ, le progrès réalisé en vue de mettre en place la réintégration durable des jeunes les plus gravement touchés par la guerre civile catastrophique au Libéria. ❁

Discussion

C'est à l'issue d'un conflit armé qu'il est possible de mettre en marche le processus de démobilisation des enfants combattants. Selon l'UNICEF, la réintégration familiale constitue la démarche prioritaire la plus importante. Dans certains cas, elle a lieu spontanément ; pourtant, quand on aura forcé des enfants à commettre des actes violents à l'encontre de membres de leur famille ou communauté, il se peut qu'on repousse les enfants soldats cherchant à rentrer chez eux.

Comme c'était le cas au Libéria, il arrive souvent que, dans le cadre des programmes de démobilisation, les animateurs doivent s'entretenir avec les membres de la famille concernée, et ce, bien avant l'arrivée de l'ancien soldat, afin de les préparer à bien saisir la signification des expériences et du comportement agressif possible de l'enfant. De tels entretiens permettent aux parents de déchiffrer le sens des actions de celui-ci, cependant qu'on accueille de nouveau l'enfant dans le foyer.

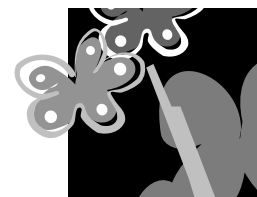
Avec le temps, le soutien que les parents et autres dispensateurs de soins procurent aux enfants auront une influence prépondérante sur leur guérison. Or, lors d'un symposium sur la démobilisation des enfants soldats tenu en 1997 au Cap, en Afrique du Sud, les participants ont fait remarquer que la réconciliation familiale était le facteur clé concourant à la réintégration sociale des anciens enfants combattants (Symposium, 1997).

Pour faciliter cette réintégration, un projet monté au Soudan par l'UNICEF prévoit la distribution aux enfants d'un kit dit de « Retour chez soi », lequel comporte des articles de base tels qu'une moustiquaire, des couvertures, des lignes de pêche et hameçons, ainsi que des ustensiles de cuisine. On leur donne également des vêtements et des fournitures dont ils auront besoin pour rentrer à l'école (UNICEF, 1999a). Munis de ces articles, les anciens combattants seront en mesure de subvenir à leur besoins et de contribuer au bien-être de leur famille.

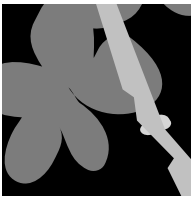
Pour les soldats, le conflit social leur donne la possibilité d'un emploi stable. Mais, une fois ce conflit terminé, les soldats ne pourront peut-être gagner leur propre vie, les programmes de démobilisation ciblant les enfants soldats fournissant souvent alors des possibilités d'apprendre des compétences facilement commercialisables. Moyennant ces dernières, l'enfant touché pourra et faire une contribution constructive à la société maintenant en état de paix, et avoir bon espoir concernant ses possibilités économiques à long terme. Par exemple, le programme SWAY, que gère l'UNICEF au Libéria, propose des formations en alphabétisation et professionnelles, et il consent de petits prêts à utiliser comme mise de fonds initiale en vue d'entreprises commerciales.

Transformation du soldat en élève

Avant tout, les enfants qui se sont échappés à la guerre désirent bénéficier de l'occasion d'apprendre. Les enfants soldats voulant se scolariser de nouveau devraient, si possible, être intégrés dans les écoles existantes, et non pas dans des locaux indépendants. Ce processus d'intégration doit se dérouler avec sensibilité. Au Mozambique, les autorités s'attendaient bien à ce que les anciens soldats ayant passé plusieurs années dans le service militaire



**Avant tout, les enfants
qui se sont échappés
à la guerre désirent
bénéficier de l'occasion
d'apprendre.**



s'inscrivent au cours préparatoire. Malgré cette directive, les enfants ont fini par se sentir humiliés, sentiment qui les empêchait de se réintégrer dans les systèmes d'enseignement (Aird, Junior et Errante, 2001). Dans ces conditions, on devrait envisager de mettre en oeuvre des approches de l'apprentissage accélérées, lesquelles permettraient aux enfants s'étant absentes de l'enseignement pendant quelques années de rattraper leur cohorte de la même tranche d'âge (McConnan et Uppard, 2001).

Qui plus est, il est probable que les enseignants auront à suivre une formation afin de mieux saisir l'impact du trauma sur les enfants, et de comprendre en quoi ils pourront venir renforcer leur rétablissement. Les efforts en vue d'aider les enfants soldats ont beaucoup en commun avec les initiatives plus générales destinées à appuyer la guérison des enfants touchés par la guerre. Les enfants pourront, en faisant des dessins, exprimer la signification des événements passés ; de plus, les jeux qui font appel à la collaboration leur permettent de renouer avec leurs pairs des rapports relevant d'un sens de l'espièglerie et de l'entraide.

Apprendre ce que c'est que la paix

Comme l'a mentionné brièvement le cas d'étude UNICEF, l'éducation pour la paix représente un aspect important de tout projet de démobilisation et de réintégration. Participer intimement et intensivement à un conflit armé tend à conduire de force les enfants à aligner leurs convictions sur l'idéologie du groupe auquel ils appartiennent, cette idéologie reposant souvent non seulement sur la dévaluation ou la haine explicite vis-à-vis d'un groupe ennemi, mais aussi sur la légitimation de la violence. Or, de telles convictions enracinées ne disparaissent pas quand les enfants soldats remettent leurs armes. La possibilité d'avancer vers la paix exige qu'on traite de ces systèmes de croyances dans le cadre des programmes scolaires, en associant l'éducation pour la paix à des programmes non formels fondés sur l'expérience. La démobilisation implique ainsi comme composant le mouvement lent des idéologies basées sur l'hostilité et de l'apologie de la violence vers des idéologies constructives qui prônent une vision globale d'un avenir de paix.

Les enfants soldats doivent affronter une dure épreuve qui consiste à accepter finalement les sensibilités morales faussées par la guerre. Comme cela est arrivé au Libéria, on force souvent les enfants soldats novices à commettre des actes de violence dans un but précis, lequel n'est rien d'autre que d'opérer la mutation de leur identité et d'écarter tout souci d'ordre moral de leurs victimes. Faute d'un soutien et d'une assistance adaptées, les enfants soldats n'auront probablement aucune difficulté à rentrer dans leurs comportements agressifs acquis afin de subvenir à leurs besoins immédiats. Ayant supprimé les barrières d'ordre moral et s'étant habitués à apprécier à une valeur moindre les membres des groupes ennemis, ces enfants ont avancé si loin sur le chemin du comportement destructeur qu'ils peuvent d'autant plus facilement poursuivre la violence (Staub, 1989).

C'est pour cette raison que la réintégration des enfants soldats dans le vie communautaire constitue un pas en avant important vers la paix durable. Disposer de possibilités significatives d'apprendre et de concourir au bien-être d'autrui, avoir le sens d'un attachement à la vie communale, habiter un monde où la signification de toute chose se

dessine nettement – ce sont autant de facteurs grâce auxquels les ex-enfants soldats et leur communauté seront à même de dépasser la violence antérieure.

Respecter les approches locales de la guérison

Le fait d'être à la fois victime et auteur d'actes de violence risque de causer des préjudices tant moraux que spirituels aux enfants, auxquels on doit porter remède à l'intérieur de leur propre système de signification culturelle. Très souvent, les interventions d'assistance aux enfants bouleversés par la guerre, telles que conçues par les organismes internationaux concernés, omettent de prendre en compte l'aspect spirituel, métaphysique de la guérison, ainsi que la capacité des membres de la communauté de créer leurs propres modalités de réintégration dans la vie communautaire (Green et Honwana, 1999 ; Wessels et Montiero, 2000). Dans certaines cultures africaines, les rites de purification prescrits à l'intention des auteurs de crimes répondent à un but important : faire débarrasser cette personne de la contamination occasionnée par la guerre et la menace de la vengeance émanant du monde des esprits. Les rites de ce genre, qui consacrent des transitions d'une phase de la vie à une autre, préparent les anciens combattants à leur réinsertion dans la vie sociale.

En se basant sur ses expériences avec des enfants soldats à l'Angola, Wessells (1997) a préparé la description suivante d'une approche indigène de la guérison et du rétablissement :

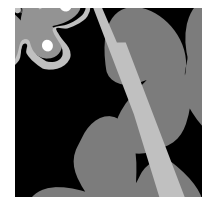
Il y a plusieurs années, dans une communauté, un guérisseur traditionnel m'a parlé d'un rite qu'il célèbre habituellement afin de purifier les ex-enfants soldats. D'abord, il habite avec l'enfant pendant un mois, au cours duquel il lui donne à manger un régime spécial destiné à le laver. Pendant cette même période, il conseille l'enfant sur le comportement séant à tenir et sur les attentes du village à son égard.

Au bout d'un mois, le guérisseur réunit le village pour célébrer un rite. Pendant la cérémonie, il enterre des armes auxquelles on a eu souvent recours, soit une machette ou un AK-47, par exemple, en annonçant que, à ce jour, la vie de cet enfant en tant que soldat a pris fin et que sa vie comme membre de la société civile a commencé (p. 37).

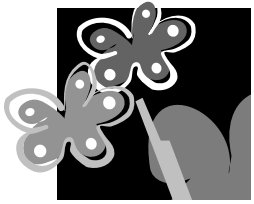
Lors de la transition qu'ils réalisent entre la vie militaire et celle dans la société civile, les jeunes peuvent bien ressentir le charme d'une relation avec un ancien de la communauté. En effet, le rôle joué par l'ancien figurant dans le récit de Wessell s'avère instructif : il habite dans le même foyer que l'enfant, en lui prodiguant des conseils et des soins. Grâce aux rapports ainsi mis en place, il devient plus probable que l'enfant suivra les conseils de l'ancien et qu'ils cherchera à calquer son comportement sur celui de ce dernier. De plus, l'ancien pourra plaider en faveur de l'enfant auprès de sa famille et communauté, en les encourageant à accueillir pleinement cet enfant.

La réintégration considérée sous l'angle du sexe

Il importe de noter ici que l'expérience de soldat ne se limite pas qu'aux garçons. Selon une enquête récente, des jeunes filles ont joué un rôle actif soit dans les forces du gouvernement, soit au sein de mouvements de l'opposition dans 39 pays (McKay et Mazurana, 2000). Et pourtant, on n'en vient que rarement discuter de la situation des jeunes filles dans les



Le fait d'être à la fois victime et auteur d'actes de violence risque de causer des préjudices tant moraux que spirituels aux enfants, auxquels on doit porter remède à l'intérieur de leur propre système de signification culturelle.



On n'en vient que rarement discuter de la situation des jeunes filles dans les conflits armés, ce qui tend à les mettre hors portée des interventions organisées par les planificateurs concernés. De ce fait, il faudrait que les programmes de démobilisation prêtent une attention particulière à la situation des jeunes filles combattantes, en assignant un statut prioritaire à leurs besoins.

conflits armés, ce qui tend à les mettre hors portée des interventions organisées par les planificateurs concernés. De ce fait, il faudrait que les programmes de démobilisation prêtent une attention particulière à la situation des jeunes filles combattantes, en assignant un statut prioritaire à leurs besoins. Les jeunes filles combattantes subissant fréquemment des abus sexuels, elles peuvent être atteintes de maladies sexuellement transmissibles. Vu les stigmates associés aux rapports sexuels prématurés ou non approuvés, il se peut que les jeunes filles hésitent à en parler, ce qui a pour conséquence d'empêcher que leurs soucis ne sont pas pris en compte (Aird, Junior et Errante, 2001).

Si on n'a considéré jusqu'ici qu'insuffisamment les actions des jeunes filles lors des conflits et les possibilités d'appuyer leur réintégration dans leur communauté natale, par contre, on peut citer plusieurs exemples de projets reposant sur la sensibilisation aux problèmes des deux sexes. Par exemple, le projet UNICEF au Libéria propose une formation en alphabétisation et des soins aux jeunes filles ayant la garde d'enfants dont le père a été soldat. Les jeunes filles ont besoin qu'on les soutiennent fortement au fur et à mesure qu'elles cherchent à se faire accepter et à trouver un emploi générateur de revenu dans leur communauté d'origine. Dans cette optique, on ne devrait pourtant pas tenir pour assurées des préférences pour la continuation des rôles sexuels traditionnels et pour des activités économiques sous-estimées.

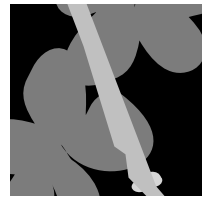
Mettre les enfants à l'abri du métier du soldat

Le soutien holistique des anciens enfants soldats est d'une importance cruciale pour ce qui est du but plus large, à savoir la nécessité de briser les cycles de la violence sociale. Pourtant, la prévention de l'exploitation infantile dans le cadre de conflits violents reste une préoccupation urgente. Le plaidoyer politique peut aider à atténuer l'approbation réservée à de tels abus et à commencer à instaurer une protection structurelle des droits des enfants. De même, l'accès accru à l'enseignement formel, ainsi que les efforts déployés en vue de « déromancer » la guerre dans les médias et de garantir les enfants non accompagnés, contribueront à la réduction du risque d'enlèvement d'enfants. Bref, la reconstruction du système d'enseignement opérée de telle sorte qu'il reflète intimement l'influence de l'éducation pour la paix, le rétablissement psychologique et la protection des droits de l'homme, peut concourir à empêcher à l'avenir la participation d'enfants à la destruction sociale.

Questions d'application pratique

Dans votre contexte :

- Comment certains enfants ont-ils été manipulés par diverses factions afin qu'ils acceptent de commettre des actes de violence?
- Sous quel angle les parents et autres membres de la communauté envisagent-ils la participation des enfants aux conflits armés?
- Depuis combien de temps les enfants soldats concernés s'absentent-ils de chez eux, et quel niveau d'enseignement avaient-ils atteint avant de partir?
- Quel a été le rôle des jeunes filles dans la violence sociale? Quels besoins particuliers pourraient-elles avoir afin de pouvoir se réintégrer dans la vie communautaire?
- Comment les traditions religieuses/spirituelles en question abordent-elles les questions de clémence et de réconciliation?



Bref, la reconstruction du système d'enseignement opérée de telle sorte qu'il reflète intimement l'influence de l'éducation pour la paix, le rétablissement psychologique et la protection des droits de l'homme, peut concourir à empêcher à l'avenir la participation d'enfants à la destruction sociale.



—
La démobilisation implique ainsi comme composant la transition lente des idéologies basées sur l'hostilité et de l'apologie de la violence vers des idéologies constructives qui prônent une vision globale d'un avenir de paix.
—

Dans le cadre de votre travail, comment les interventions ciblant les enfants soldats pourront-elles satisfaire aux besoins psychologiques de base des enfants, des familles et de la communauté?

	Enfants	Familles	Communauté
BESOINS			
Sécurité			
Efficacité			
Identité positive			
Rapports constructifs			
Capacité de saisir la réalité			

LE JARDIN DES PAPILLONS :

Que l'espoir prenne son essor

Introduction

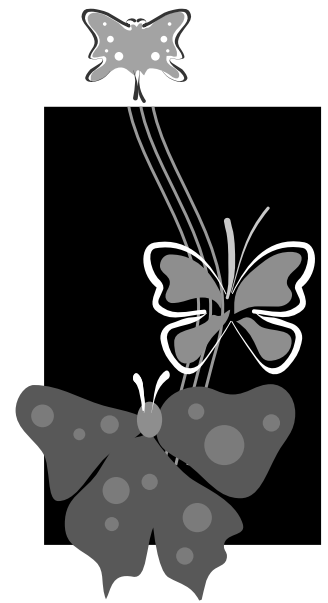
Comment les communautés subissant les répercussions de la guerre arrivent-elles à créer des sites propres à susciter de l'espoir? Et comment faire de l'imagination un outil à l'aide duquel les enfants pourront se débarrasser de la charge que sont les expériences traumatiques?

La section qui suit présente un moyen créatif de renforcer la résistance psycho-sociale des enfants qui ont vécu de telles expériences de la violence. Cette initiative, connue sous le nom de Jardin des Papillons, s'est implantée dans une zone de conflit au Sri Lanka. Ce jardin sert de refuge pour enfants au milieu de la violence et des pressions qui règnent autour d'eux. Là-bas, il appartient aux enfants eux-mêmes de confectionner leurs propres jeux et activités d'apprentissage, ce qui les autorise à devenir des acteurs énergiques prêtant leurs concours au rétablissement de l'imagination et à la renaissance de l'espoir.

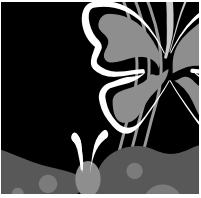
Sur le plan matériel, le Jardin des Papillons est assez petit, puisqu'il s'agit d'un jardin clos ayant une superficie de 1 à 2 demi-hectares. A l'intérieur de ce terrain clos, parmi de grandes essences d'ombre, se trouvent des édifices découverts réservés aux rassemblements et aux activités d'art, un fort construit dans un arbre, une fosse remplie de sable, ainsi qu'un bateau ayant 30 pieds de long et monté sur des poteaux, qu'on emploie comme scène et aire de récréation. Cette enceinte abrite aussi une petite ménagerie composée d'ânes, de lapins, d'un pélican et de canards. On a fait don au jardin d'autres animaux blessés pour qu'ils soient rééduqués, ce qui doit inspirer les enfants à se faire guérir eux-mêmes (Chase, 2000b).

C'est le papillon qu'on a choisi pour le jardin comme symbole de la beauté, de l'imagination et de la métamorphose. En tant qu'initiative destinée à seconder les enfants dans leurs tentatives pour dépasser la guerre, le Jardin des Papillons sert d'exemple profond du succès avec lequel on peut associer la préoccupation des droits de l'enfant à la réconciliation avec la communauté. Par ailleurs, il pose des questions critiques concernant la nature de l'assistance pour le développement apportée aux communautés déchirées par la guerre, et les procédés de sa mise en oeuvre.

L'étude de cas par Rob Chase illustrant le Jardin des Papillons décrit l'évolution du projet, le rôle du Jardin, ainsi que des questions contextuelles ayant trait à la pérennité du projet. Suit cette étude de cas une discussion de la dynamique de la résistance et de la guérison, telle qu'elle se rapporte à la conception du Jardin.



Comment faire de l'imagination un outil à l'aide duquel les enfants pourront se débarrasser de la charge que sont les expériences traumatiques?



—

Invariablement, le Jardin des Papillons permet aux enfants de s'ouvrir à de nouvelles expériences, parmi lesquelles on pourrait citer des relations formatrices établies avec les animateurs, des liens d'amitié noués avec des enfants d'autres villages, l'exploration du jardin et des animaux y habitant et la découverte, par les enfants eux-mêmes, de leur propre esprit énergique et de l'univers de l'imagination qui est le leur.

—

GUERISON ET RECONCILIATION CHEZ LES ENFANTS ET AU SEIN DES COMMUNAUTÉS DÉCHIRÉES PAR LA GUERRE : Vers l'assimilation des leçons tirées du Jardin des Papillons dans la province de l'Est du Sri Lanka¹

Par Rob Chase

L'article qui suit présente un bref compte rendu des travaux de projet s'étant déroulés au Sri Lanka pendant sept ans. Il s'agissait au début d'une initiative universitaire canadienne en vue de l'avancement de la Convention internationale des droits de l'enfant. Ces efforts ont conduit ultérieurement à la création du Jardin des Papillons, programme innovateur ayant pour but d'entourer les enfants touchés par la guerre de personnes bienveillantes et de leur permettre de se remettre, en même temps qu'il favorisait la réconciliation au niveau communautaire. Nous décrivons les principes et les pratiques mis en oeuvre dans le cadre de ce programme, en soulignant des questions d'ordre opérationnel et paradigmatique, dans la mesure où celles-ci sous-tendent une approche par développement communautaire des campagnes en faveur de la paix et de l'accompagnement des enfants souffrant des incidences de la guerre. Par ailleurs, le succès initial, quoique remarquable, du Jardin des Papillons comme aire de paix pour enfants soulève des questions concernant l'assistance pour le développement et les politiques et pratiques d'aide humanitaire telles qu'elles se mettent à exécution à l'heure actuelle.

« Health Reach » : Le projet Santé infantile en zone de guerre

En 1992, les « centers for international health and peace studies » [Centres d'études de la santé et de la paix internationales] de l'université McMaster à Hamilton, Ontario, au Canada, ont conjointement établi le Programme « Health Reach » [Programme d'animation sanitaire], lequel avait pour mission « d'enquêter sur, et de favoriser, dans le cadre des conventions internationales applicables, la santé et le bien-être des populations civiles et des enfants habitant des zones de conflit armé ». En 1994, l'organisme Health Canada a consenti à subventionner le projet « Health of Children in War Zones » [Santé des jeunes en zone de guerre] pour assurer l'avancement de la Convention internationale des droits de l'enfant.

Le « Health Reach » au Sri Lanka

Le projet Health Reach au Sri Lanka a entrepris de mener une enquête parmi plusieurs centaines d'élèves répartis dans trois districts déchirés par le conflit armé. En fait, c'était

¹ Extrait d'un article présenté à la Conférence internationale sur les enfants touchés par la guerre, tenu à Winnipeg, au Canada (2000a). Disponible sur www.waraffectedchildren.gc.ca/sri_lanka-e.asp.

la première étude portant sur l'impact psychologique de la guerre ayant duré 17 ans sur les jeunes au Sri Lanka. Lors du cessez-le-feu de 100 jours en 1995, nombre d'équipes d'enquête composées de femmes des localités concernées ont passé un mois sur le terrain dans des communautés cinghalaises, tamoules et musulmanes, à s'entretenir pendant quatre jours, y compris au foyer, avec des élèves âgés d'entre 9 et 11 ans.

Dans le district de Batticaloa, la vie en famille implique souvent pour un enfant le déplacement du ménage, le fait de devenir orphelin, la séparation et des pertes dues aux migrations des réfugiés, la pauvreté extrême ainsi que l'absence de dispensateurs de soins (et notamment de dispensatrices) s'exerçant dans les États du Golfe. Ce district est renommé pour ses taux élevés de suicide et de recrutement par des factions militantes. Malgré cela, la scolarisation, qu'on prisait fort tout au long de l'histoire post-coloniale du Sri Lanka, demeure en haute estime et reste en assez bon état.

L'interlocuteur du programme Health Reach à Batticaloa était un prêtre jésuite et conseiller qualifié, qui avait établi un petit centre de conseils accueillant d'anciens détenus et des veuves de guerre. L'équipe du centre a assuré la formation et l'encadrement de 30 jeunes femmes, lesquelles se trouvaient ainsi en mesure de travailler sur le terrain dans quatre villages particulièrement touchés, où elles interviewaient 170 enfants. Sur ce nombre, plus de 40 pour cent avaient personnellement éprouvé de la violence due à des conflits. Parmi de telles situations, on pourrait citer des maisons attaquées ou bombardées par des obus, des jeunes sur lesquels on avait tiré ou qu'on avait battus ou arrêtés. Des membres de la famille de plus de 50 pour cent de ces enfants avaient été tués violemment, certains ayant disparu à la suite d'enlèvements ou d'arrêts. La quasi-totalité des jeunes se sont rappelés des faits répondant à la définition de la névrose post-traumatique ; c'est-à-dire, ils avaient soit vécu eux-mêmes, soit été témoins d'assassinats effectifs ou menacés, de blessures graves ou de menaces à l'intégrité de soi ou d'autrui. Au total, 92 pour cent de ces événements avaient été occasionnés directement par un conflit, et non pas par la violence domestique ou des accidents. On avait relevé des taux de névrose post-traumatique ou graves (20 pour cent des jeunes) ou modérés (39 pour cent), ainsi que des niveaux pareils de dépression et de syndrome de chagrin resté sans réponse. De plus, bien de ces enfants ont parlé d'autres d'expériences et d'émotions dont ils n'avaient jamais encore fait part.

Le Jardin des Papillons

Parallèlement à ce projet d'étude, on a lancé des tentatives devant permettre ultérieurement d'arrêter une approche adaptée du rétablissement psychologique des jeunes au Sri Lanka. Plus tard, on a réalisé, dans le même genre d'idées, des consultations et des ateliers réunissant des représentants du Sri Lanka et du Canada, de concert avec le programme « Spiral Garden » [Jardin Spiral] implanté au Centre de rééducation Bloorview MacMillan situé à Toronto. Quant à ce dernier, il s'agit d'un programme d'été de loisirs créatifs en plein air destiné tant aux enfants valides qu'aux jeunes handicapés.

Un an après l'expiration de la période de trois ans du financement du Health Reach, un comité de transition, auquel siégeaient des personnels du Health Reach et bénévoles locaux à Batticaloa, a inauguré un effort de concert avec Paul Hogan, artiste canadien et fondateur du Jardin Spiral. En 1995, le Jardin des Papillons a ouvert ses portes sous forme



Dans le district de Batticaloa, la vie en famille implique souvent pour un enfant le déplacement du ménage, le fait de devenir orphelin, la séparation et des pertes dues aux migrations des réfugiés, la pauvreté extrême ainsi que l'absence de dispensateurs de soins (et notamment de dispensatrices) s'exerçant dans les États du Golfe.



de jardin pour la paix en vue du rétablissement créatif des enfants touchés, moyennant un financement initial consenti par le Fonds pour la paix du Haut Commissariat du Canada. Depuis la fin de sa première année de fonctionnement, le Jardin se voit attribuer un financement opérationnel grâce à la générosité d'une ONG néerlandaise, le « Humanist Institute for Development Cooperation » (HIVOS) [Institut humaniste pour la coopération en développement].

La brochure du projet décrit le Jardin dans les termes suivants :

Se substitue à la philosophie de guerre prônant la violence et la destruction, la douceur et la créativité du Jardin des Papillons. On s'occupe non seulement de ce qui est blessé chez les jeunes, mais également des caractères étant restés résistants. En entretenant avec imagination et compassion à partie égale le jardin au-dedans du coeur humain ainsi que le jardin extérieur symbolisant l'expérience de la vie sur cette terre, les enfants seront à même de guérir en même temps qu'ils deviennent eux-mêmes guérisseurs au sein de leur communauté.

Depuis cinq ans, le Jardin des Papillons propose des programmes de jeux créatifs extrascolaires et en week-end à plus de 600 élèves venant de 20 communautés situées dans les alentours de Batticaloa et, ainsi, de groupes ethniques locaux tamouls et musulmans. On décrit le Jardin des Papillons dans des présentations scolaires faites devant les instituteurs. Ensuite, dans le cadre d'un programme de neuf mois, on choisit des jeunes frappés de problèmes psychologiques pour y assister tous les jours ; en effet, 50 enfants venant de deux à quatre villages d'ethnies différentes y sont présents chaque jour. Le programme leur propose toute une variété d'activités d'art et de loisirs, y compris l'utilisation de la pâte à modeler, l'art dramatique, les contes, la musique, les arts et métiers. Une douzaine d'animateurs prennent en main ce programme. Ces hommes et femmes de la localité, dont tous viennent d'ethnies différentes, suivent une formation en passant par toute une gamme de techniques d'apprentissage et de renforcement de compétences telles que l'expérience pratique, la mise en relief de son propre travail de guérisseur, le fait être mentor sur les lieux, ainsi que des ateliers organisés à l'intention d'experts sri-lankais et internationaux en visite.

Invariablement, le Jardin des Papillons permet aux enfants de s'ouvrir à de nouvelles expériences, parmi lesquelles on pourrait citer des relations formatrices établies avec les animateurs, des liens d'amitié noués avec des enfants d'autres villages, l'exploration du jardin et des animaux y habitant et la découverte, par les enfants eux-mêmes, de leur propre esprit énergique et de l'univers de l'imagination qui est le leur. Les animateurs et le déroulement du programme étayent avec respect l'esprit créateur des jeunes et leur bonté inhérente, en proposant des modèles du comportement non violent et d'autres moyens de résoudre les conflits et faire face aux questions affectives inquiétantes. On invite les jeunes souffrant de détresse de prendre part sur place à toute une suite d'activités de réflexion et d'expression qu'on nomme le Voyage Amma Appa (Mère-Père, en tamoul). Il est question ici d'une série de rites conçus dans le but de consacrer les sentiments profonds et de favoriser la guérison et la réconciliation. Les jeunes peuvent ainsi s'éclairer tant sur leur

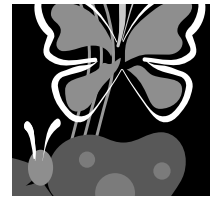
vie et leur moi que sur leurs rapports actuels et passés avec autrui, et ce, d'une manière qui promeut le rétablissement.

Donc, le programme prend en compte la maturité et la croissance créative se réalisant progressivement chez les jeunes, lesquels en viennent à considérer le jardin comme faisant partie de leur monde tant réel qu'imaginaire. C'est ainsi qu'il les suit jusqu'à l'âge adulte, en leur dispensant des cycles de séances de suivi et en organisant des journées de représentations théâtrales et de jeux dans différents villages.

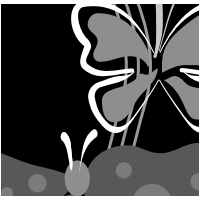
Au niveau communautaire, le programme examine les moyens par lesquels les expériences des enfants et les résultats prometteurs auxquels assistent leurs instituteurs et leur famille, pourront nourrir la réconciliation au sein de la communauté. Or, chaque cycle programmatique prend fin avec un grand opéra sur un thème environnemental, cette oeuvre s'inspirant de l'esprit d'invention des jeunes eux-mêmes, en même temps que se poursuit une collaboration avec les écoles concernées et un dialogue avec les chefs villageois. Par ailleurs, on a mis sur pied un programme d'animation pragmatique fondé sur les points forts des efforts du Jardin des Papillons pour impliquer les jeunes et sur les possibilités qu'il offre pour étendre son champ d'activités dans les villages.

La liste qui suit résume les aspects et principes clés du programme du Jardin des Papillons s'étant avérés importants pour son succès relatif et permettant de le distinguer d'autres programmes qui ciblent les jeunes touchés par la guerre. Si certains sont propres à des localités et des compétences de personnel spécifiques, par contre d'autres sont susceptibles d'être généralisés dans le cadre d'un modèle « zone de la paix pour enfants ». Ainsi, le programme :

- Suit de près les enfants pendant leur adolescence et au sein de leur communauté (à la différence de placements dans une famille ou de rencontres brèves uniques)
- Se propose de restaurer aux enfants leur enfance, en leur fournissant des occasions pour jouer et s'amuser, un véritable asile, ainsi qu'un contrepoids positif à leur vie stressante et de défavorisé
- Offre une contre-culture de bienveillance, étant donné les points érodés de soutien social et culturel dont bénéficient les jeunes
- Fournit des possibilités pour guérir et pour exercer sa créativité en rapport avec les normes de la communauté, ces possibilités excluant la stigmatisation et le recours à des soins médicaux
- Est doté en personnels de la localité qui font preuve de dons et de compétences créatifs mis au profit des jeunes touchés par la guerre
- En tant qu'organisation locale, entretient des rapports intimes et réceptifs avec la communauté, cependant qu'il met ses capacités spécialisées au service d'écoles et d'orphelinats
- Encourage un dialogue concernant les tensions communautaires actuelles, en suggérant une approche de la réconciliation.



Au niveau communautaire, le programme examine les moyens par lesquels les expériences des enfants et les résultats prometteurs auxquels assistent leurs instituteurs et leur famille, pourront nourrir la réconciliation au sein de la communauté



Cinq ans même après sa création, le programme a fait ses preuves en ce qui concerne son impact favorable sur ces jeunes, cependant qu'on observe des signes progressivement plus marqués de son succès comme initiative de renforcement de la paix et de réconciliation sur le plan communautaire.

Pour ce qui est d'une période d'évaluation raisonnable, on pourrait suivre les enfants ayant participé au Jardin des Papillons jusque dans l'âge adulte. Et pourtant, cinq ans même après sa création, le programme a fait ses preuves en ce qui concerne son impact favorable sur ces jeunes, cependant qu'on observe des signes progressivement plus marqués de son succès comme initiative de renforcement de la paix et de réconciliation sur le plan communautaire.

Préoccupations opérationnelles, organisationnelles et déontologiques : Une discussion

La section suivante présente des observations critiques ayant trait aux possibilités et aux obstacles qu'on avait rencontrés dans le cadre du projet Jardin des Papillons/Health Reach, tels qu'ils avaient été appréhendés du point de vue d'un programme communautaire focalisé sur les enfants touchés par la guerre. Les commentaires figurant dans cette section ne sont pas nécessairement exposés dans l'intention de mettre en avant leur caractère indiscutable, ni de se montrer dédaigneux quant à d'autres objectifs et priorités. Nous reconnaissons bien que l'assistance pour le développement canadienne et internationale repose sur toute une variété de programmes. Pourtant, nous tenons à avancer la critique selon laquelle les solutions aux causes et aux incidences de la guerre au Sri Lanka, et notamment telle qu'elles influent sur les enfants, seraient à rechercher sur le plan local. Selon cette façon de voir les choses, il existerait un écart de plus en plus important entre la rhétorique et la réalité au Sri Lanka en particulier, et entre la politique et la mise en oeuvre canadiennes en général.

Préoccupations locales « internes »

La tangibilité. Qui en profitera, et de quelle façon? Les responsables des écoles, les parents et les dirigeants communautaires sont parvenus à considérer le Jardin des Papillons comme étant de plus en plus louable, une fois qu'ils disposaient de preuves tangibles du fait que les jeunes concernés tiraient effectivement profit de leur participation. Par contre, leur appréciation de l'objectif à plus long terme du programme, à savoir la réconciliation au sein de la communauté, revêt un caractère provisoire, étant donné que cette question s'annonce manifestement plus complexe et menaçante depuis plus de deux décennies. De plus, cet état des choses reflète un scepticisme envahissant concernant et les objectifs fixés par les projets de soutien et d'aide pour le développement concernés, et tout résultat fructueux éventuel. Diverses sources ont fait mention de nombreux exemples de vaines démarches, d'engagements rompus et de distribution inégale de ressources, dont tous renforcent cette attitude de passivité. Ceci étant, le nombre toujours croissant d'amis du Jardin est encourageant.

Approbaton par la communauté. L'étude préliminaire du Health Reach sur le trauma dû à la guerre chez les élèves constituait un plaidoyer utile, qu'on présentait devant des chefs d'établissements scolaires et des responsables de l'enseignement en vue de leur collaboration avec le Jardin des Papillons. Moyennant l'adhésion formelle des écoles, la plupart des parents, qui s'étaient au début inquiétés de la participation de leurs enfants, ont fini par se rassurer. En outre, la coopération établie entre le programme et des personnalités de la localité (par exemple, les jésuites du Collège de Saint Michel et le centre de conseils

psychologique du Frère P. Satkunanyagam) a été cruciale pour la réception favorable du Jardin de la part de la communauté. Or, la vie communautaire à Batticaloa connaît une répartition par ethnie : 70 pour cent des habitants sont des tamouls ethniques (dont 80 pour cent hindous et 20 pour cent chrétiens), alors que 30 pour cent sont des musulmans ethniques. Si le Jardin des Papillons se montre respectueux à l'égard de toutes les croyances religieuses, les liens avec une institution chrétienne ont tout de même donné lieu à des différends parmi les chefs de village musulmans. En effet, les deux groupes ethniques qui se font la guerre ont profité de ces tensions religieuses locales pour semer la discorde, ce qui a fait s'enraciner la méfiance dans les communautés.

S'agissant du Jardin, ce qui s'y dessine progressivement, c'est une approche culturellement adaptée de la guérison et d'un sens de la communauté, laquelle s'inspire de l'esprit créatif inhérent aux jeunes. Il se peut que ce caractère universel, qui s'exprime dans les jeux, se révèle tout aussi sacré et positif que le sont les rites religieux pour adultes. Il est même possible de le concevoir comme une forme de spiritualité laïque, que toutes les personnes de bonne volonté pourront préconiser, ou, en d'autres termes, un code moral profane se surajoutant aux religions, lequel se met en pratique dans le respect de la valeur des enfants. Il s'est avéré crucial d'exposer cette position et de communiquer ces principes au profit de toutes les parties, et à l'intérieur et à l'extérieur de Batticaloa.

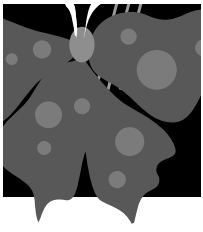
Sécurité. Le Jardin des Papillons a entretenu des bons rapports avec les forces de sécurité locales et avec les militants, ce qui a fourni des occasions pour entamer un dialogue personnel. Ainsi, on laisse passer sans harcèlement le Car des Papillons par les postes de contrôle ; on lui donne son entier respect en tant que « zone exempte d'armes ». La neutralité, la transparence, le dialogue ouvert, ainsi que le respect et l'exemplification de son adhésion aux droits de l'enfant fondamentaux et la résolution sans violence des conflits donnent, à l'avis de beaucoup, la meilleure protection du programme et de ses personnels sur place et dans les communautés. De même, son image de programme soutenu par des associations néerlandaises et canadiennes, ainsi que sa réputation internationale, lui procure un certain degré de protection, quand bien même la couverture médiatique non sollicitée aurait parfois posé des difficultés.

Le Jardin des Papillons s'efforce de prêter autant d'attention à l'aspect « processus » en qui concerne ses relations communautaires qu'il le fait à la mise en place de rapports de confiance avec les jeunes. Comme l'a bien fait remarquer une étude de cas UNICEF :

Vu le caractère profond et l'intensité des expériences de la guerre qui hantent les jeunes quand ils pénètrent dans le Jardin, il ne serait possible même d'entamer le processus d'auto-guérison que si l'enfant d'un côté, et l'animateur de l'autre, auront au préalable noué des rapports de confiance. En établissant des rapports avec les jeunes eux-mêmes, on ménage une sorte d'espace dans lequel nourrissent des relations plus intimes. La présence physique et affective est une condition sine qua non, quoique non suffisante, pour susciter la confiance. Ce qui est tout aussi important, ces rapports fondés sur la confiance sont cultivés avec les communautés elles-mêmes, des deux côtés des fossés ethniques, religieux et politiques. Le Jardin réussit, grâce à une structure de rapports de confiance parmi les enfants, entre animateurs et enfants, parmi les animateurs, et entre



Ce qui s'y dessine progressivement, c'est une approche culturellement adaptée de la guérison et d'un sens de la communauté, laquelle s'inspire de l'esprit créatif inhérent aux jeunes. Il se peut que ce caractère universel, qui s'exprime dans les jeux, se révèle tout aussi sacré et positif que le sont les rites religieux pour adultes.



le Jardin des Papillons et la communauté. Tout point faible de ce réseau de rapports serait, donc, de nature à compromettre le programme.

Formation et gestion de programme. La constitution de l'équipe de personnels exige qu'on déploie beaucoup d'efforts sérieux. Le personnel du programme venant entièrement des régions environnantes, il faut que tous les aspects de l'élaboration du programme et de l'établissement du bureau y associé partent de zéro. C'est le conseiller artistique et cofondateur canadien, qui y réside la plupart du temps, qui constitue « l'intrant » extérieur principal. Il y a très peu de chances pour qu'on puisse identifier, au Sri Lanka comme ailleurs, des experts qualifiés acceptant de déménager dans une zone de guerre.

Dans le cadre des travaux des animateurs avec les jeunes, on souligne l'importance d'assurer leur présence sans intermédiaire, afin de fournir une réponse spontanée créative aux enfants pendant qu'ils explorent diverses modalités d'expression artistique. La présence d'une personne compréhensive serait à même de provoquer la guérison de soi tant chez les animateurs que chez les jeunes. Il est à noter que les animateurs eux-mêmes ont vécu le trauma de guerre, ce qui rehausse leur sensibilité et leur compassion. Par contre, cette expérience partagée risque de contrecarrer ou de fausser les solutions qu'ils proposent au profit des enfants. La programmation communautaire en faveur des jeunes touchés par la guerre doit nécessairement comporter un volet guérison de soi intégré destiné à ceux qui s'occupent des enfants.

Logique du Jardin des Papillons reposant sur le bien-être des enfants. Tous les composants du Jardin, à savoir l'agencement physique, les structures de jeu, le programme, la nourriture et les oeuvres d'art, sont conçus par et pour les jeunes. Comme l'a dit un animateur, « les enfants, ce sont à la fois la raison d'être et la fin du Jardin des Papillons ». Il en résulte un sens de la propriété, du confort et de la sécurité, car le Jardin constitue un havre qui les protège des ravages de la guerre sévissant au-delà des murs. La structure et le côté processus sont le fait des jeunes eux-mêmes ; ils ne sont pas imposés par les adultes sur la base de ce qu'ils croient être les prétendus besoins ou désirs des enfants. C'est à l'intérieur de cet espace matériel et psychique qu'il existe des possibilités de guérison. Ainsi, les jeunes sont libres de quitter le monde borné (et souvent restreignant et violent) des adultes, et de pénétrer dans « l'espace sacré » du jeu. De par les jeux, les jeunes pourront prendre contact avec leur propre originalité et voir en même temps l'originalité des gens autour d'eux.

Sur la base de ce qui précède, on arrive à formuler une critique de fond des initiatives entreprises par des bailleurs de fonds et ciblant les jeunes touchés par la guerre, ces dernières traitant les enfants traumatisés comme autant de « produits de base », et des programmes de courte durée dont l'utilité s'avère limitée. Il faut que les programmes communautaires pour enfants les considèrent d'abord et avant tout comme étant des enfants qui doivent avoir l'occasion de vivre leur jeunesse, avant de les classer par catégories.

Préoccupations canadiennes/internationales « externes »

Les travaux de projet que nous décrivons ici ont démarré moyennant un seul et unique financement consenti par le Health Canada en vue de renforcer notre soutien de la Convention internationale des les droits de l'enfant. Ces travaux ont été adaptés aux attentes

—
La neutralité, la transparence, le dialogue ouvert, ainsi que le respect et l'exemplification de son adhésion aux droits de l'enfant fondamentaux et la résolution sans violence des conflits donnent, à l'avis de beaucoup, la meilleure protection du programme et de ses personnels sur place et dans les communautés.
—

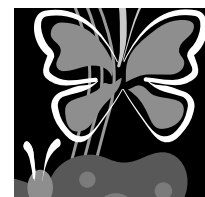
d'un public canadien. Pourtant, dans l'espace de quelques années seulement, le Jardin des Papillons s'est transformé en ONG sri-lankaise (métamorphose programmatique digne de ce nom), mais non sans obstacles qu'il fallait contourner entre divers départements et services du gouvernement canadien et à l'intérieur de ceux-ci. Les antécédents du Jardin, qui s'étendent sur sept ans, ne comptent pas moins de six sources de financement indépendantes.

Avant que les bailleurs de fonds néerlandais (HIVOS) n'eussent proposé une approche flexible adaptée aux exigences du programme et permettant d'atteindre des objectifs stratégiques, on avait fait des démarches répétées et souvent infructueuses afin de pouvoir accéder à plusieurs fonds canadiens. Parmi les restrictions imposées, on peut citer les courtes durées (d'un à trois ans), les couvertures restreintes (possibilité d'envisager seulement des activités sri-lankaises mais non pas canadiennes, ou vice versa) ou les fonds devant s'occuper seulement de certains thèmes bien cernés qui sous-tendaient des projets de grande envergure et produisant un impact dit « vertical ». Si ces aspects reposent sur un raisonnement ordonné pour ce qui est des politiques et procédés de financement, en revanche, le manque d'adaptabilité d'une telle logique a engendré des frustrations et des occasions perdues, tant du côté canadien qu'au sein du projet local lui-même.

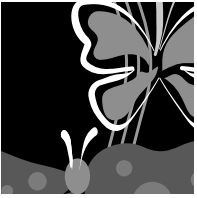
Une partie importante de l'assistance humanitaire et de développement canadienne se voit canalisée vers des initiatives thématiques subventionnées à hauteur de plusieurs millions de dollars et ayant une durée de trois à cinq ans, ces projets prévoyant des investissements importants de temps et de ressources dans la planification et des services de consultant. Or, le temps qu'il faut consacrer à la construction d'une grande infrastructure avant le démarrage même du programme risque d'être du temps gaspillé. Les enfants grandissent vite ; ils ont besoin qu'on leur vienne immédiatement en aide. L'immédiateté de leur besoins doit être prise en compte lorsqu'on planifie des programmes à leur intention.

Le procédé de soumission d'offres conduit à une activité folle parmi le nombre relativement petit d'organisations et d'experts qui se font concurrence les uns avec les autres. Il arrive rarement que les groupes communautaires locaux possèdent les connaissances spécialisées nécessaires à la soumission. Bien qu'un certain volume de fonds de projet reste à être affecté, on cherche à savoir si les enfants pourront véritablement bénéficier de la canalisation inévitable des ressources du haut vers le bas, la mise à disposition de ces ressources dans les communautés touchées se faisant rare ou manquant tout à fait.

Lors du démarrage du Jardin des Papillons, rien de pareil n'avait jamais été entrepris ni au Sri Lanka ni ailleurs. Des modèles adaptés faisaient totalement défaut. L'aide fournie par les bailleurs de fonds en vue des enfants coincés par la guerre était destiné à la satisfaction des besoins urgents des jeunes, mais non pas à leur rétablissement psychologique à long terme. Nous ne pouvons que nous interroger sur les raisons à cela. Pourtant, on est en droit de supposer que le caractère nuancé et complexe de la guérison psychologique ne se prête facilement pas au calcul impliqué dans les projets de développement et d'aide humanitaire. Au sein de la Canadian International Development Agency (CIDA), et encore plus chez HIVOS, le Jardin des Papillons s'est attiré des partisans qui acceptent de courir des risques en matière de financement. Ils se rendent bien compte du besoin extrêmement



—
**La structure et le côté
processus sont le fait
des jeunes eux-mêmes ;
ils ne sont pas imposés
par les adultes sur la
base de ce qu'ils croient
être les prétendus
besoins ou désirs des
enfants**
—



—

La motivation qui permet de cerner les besoins de programme doit émaner de la communauté, sans que cette dernière se voie contrainte à respecter le programme du bailleur de fonds concerné. Dans le cadre de la mise en oeuvre du projet, l'adhésion rigoureuse aux réalisations précisées en fonction des résultats telles que définies a priori s'avère antithétique aux conditions requises pour renforcer la confiance et élaborer des approches pratiques dans le cadre de ce genre de projet.

—

pressant de trouver des modèles innovateurs permettant à tout le monde de commencer à aborder la guérison psychique des enfants en zone de guerre.

Selon l'optique exposée ici, la motivation qui permet de cerner les besoins de programme doit émaner de la communauté, sans que cette dernière se voie contrainte à respecter le programme du bailleur de fonds concerné. Dans le cadre de la mise en oeuvre du projet, l'adhésion rigoureuse aux réalisations précisées en fonction des résultats telles que définies a priori s'avère antithétique aux conditions requises pour renforcer la confiance et élaborer des approches pratiques dans le cadre de ce genre de projet.

Les facteurs sous-jacents mondiaux et locaux tendant à attiser les guerres semblables à celle qui se poursuit au Sri Lanka, ont un caractère sinistre et complexe. On note une tendance marquée de la part des organisations d'assistance humanitaire de traiter en produits de base les traumas et les jeunes en zone de guerre, et ce, auprès d'un public canadien relativement protégé et riche. Cette approche pourra peut-être attirer l'attention du public, et pourtant, elle risque de ne pas soulager les douleurs et les traumas qu'éprouveront les jeunes tant que la situation restera inchangée. Bien que les plaidoyers soient bien intentionnés, il est bien possible que les actions ne soient pas à la hauteur de la rhétorique. 🌸

Discussion

La discussion suivante de la présente étude de cas traite de nombreuses questions devant intéresser les concepteurs de programme, lesquels désirent préparer des initiatives d'aide aux enfants touchés par la guerre.

Répercussions du trauma

Comme toile de fond permettant de voir plus clair, on devrait réfléchir à l'impact des expériences traumatiques sur les jeunes et à leur aptitude à l'apprentissage. En effet, éprouver de la violence risque de détruire chez les enfants leur sens de la confiance essentielle envers d'autres, et de la bienveillance, laquelle, sans cela, règnerait dans leur monde. De ce fait, le monde devenant dangereux, l'enfant doit pratiquer une vigilance qui l'autorise à se protéger. Les jeunes blessés peuvent bien arriver au point où ils s'attendent à voir un climat d'hostilité tout autour d'eux, et qu'ils interprètent sous cet angle le comportement des autres, ce qui favoriserait des modes d'agir agressifs. Par ailleurs, le trauma peut les faire se replier sur soi-même en s'éloignant de leurs pairs et des adultes. En occasionnant la peur et la passivité et en substituant la séparation aux rapports sains, le trauma fait un monde avec moins de vie.

En outre, le trauma porte atteinte à la capacité imaginative infantile. L'imagination chez un enfant traumatisé risque de devenir le jouet de la récurrence non désirée d'images traumatiques. Ces jeunes peuvent manifester de l'angoisse et une aptitude à la concentration défectueuse. Or, les enfants prennent davantage leur essor dans le monde de l'imagination et de la fantaisie que ne le font les adultes ; toute perturbation du leur monde intérieur dissimulé incite, donc, tout particulièrement à l'anxiété. Le bon développement cognitif étant fonction d'un sens de l'émerveillement et du jeu, le trauma risque de gêner la croissance cognitive en limitant la portée et l'autonomie de l'imagination (Garbarino et Kostelny, 1996).

Enfin, une expérience traumatique risque de détruire les aspirations d'avenir de l'enfant. Un jeune étant parvenu à s'évader de justesse de la mort s'attendra invariablement à son décès effectif imminent tant que durera la violence sociale. L'enfant peut prendre pleinement conscience de sa vulnérabilité, car il aura perdu tout sens de contrôle vis-à-vis de la situation immédiate et de l'avenir. C'est ainsi que le trauma sape les perspectives de bien-être permettant aux gens de concevoir leurs souffrances actuelles en tant que supplice d'ordre provisoire. En d'autres termes, le trauma finit par détruire chez les enfants toute perspective de croissance à l'avenir.

Guérir tant l'enfant que la communauté

La dynamique du trauma aide à voir plus clair dans la réflexion sous-tendant la conception du Jardin des Papillons. Les enfants en visite découvrent un espace dans les limites duquel ils pourront se laisser aller dans leur imagination, cependant qu'ils se trouvent à l'abri de tout danger. En même temps, ils ont l'occasion de mettre leur faculté d'expression créative au service de leurs efforts pour accepter, et ainsi pour dépasser ultérieurement, les expériences de la violence qu'ils ont vécues. Aussi, ayant pénétré dans le jardin, pourront-ils découvrir



Le trauma sape les perspectives de bien-être permettant aux gens de concevoir leurs souffrances actuelles en tant que supplice d'ordre provisoire. En d'autres termes, le trauma finit par détruire chez les enfants toute perspective de croissance à l'avenir.



—

Au lieu de caractériser tel ou tel enfant comme manifestant une insuffisance mentale ou comme nécessitant des soins professionnels, comme c'est le cas pour bien des interventions, le Jardin présuppose qu'il existe chez l'enfant une aptitude à la guérison.

—

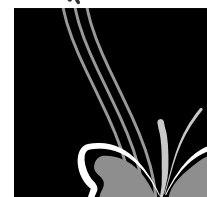
d'autres moyens de nouer des rapports avec autrui, et ce, pendant qu'ils apprennent à priser ce milieu où règnent l'affection et la confiance (Chase, 2000b).

Les jeux créatifs figurent parmi les principaux moyens permettant aux enfants de dépasser les effets du trauma. En effet, grâce aux jeux, les jeunes sont à même de laisser surgir leurs souvenirs et d'explorer de leur propre chef les significations personnelles profondes s'y rattachant. Avec le temps, ils pourront ainsi s'échapper de l'emprise du trauma. Le Jardin est un lieu absolument sûr, ce qui autorise les jeunes à y jouer sans devoir rester vigilant afin d'anticiper un danger quelconque. Le Jardin constitue un espace voué aux enfants, car c'est effectivement un autre monde exempt des hostilités qui les entourent, lequel encourage les explorations illimitées de l'imagination. Evans (1996) recommande que, dans toute situation post-conflictuelle, les enfants bénéficient d'un lieu sûr propre aux rassemblements, c'est-à-dire, un lieu dont ils seraient les véritables « propriétaires ». Le Jardin des Papillons est certainement un lieu qui répond à ces conditions, car, comme l'indique Chase avec raison, « tout ce qui se trouve dans le Jardin a été conçu par les enfants et au profit de ceux-ci ».

Il serait erroné de croire que les enfants ne font que jouer seuls au Jardin ; bien au contraire, ils sont accompagnés de jeunes adultes qui, eux aussi, sont passés par des événements troublants comparables. Le Jardin convie les animateurs à se mettre en communication avec leurs propres forces créatives et à recourir aux jeux en tant que chemin conduisant à leur propre guérison. Ces mentors servent ainsi, aux yeux des enfants, de modèles de résistance, ce qui les met en mesure de proposer des conseils fiables basés sur leurs propres expériences. Cela s'avère particulièrement important au Sri Lanka, en raison du nombre élevé d'adultes soit ayant été tués au combat, soit travaillant à l'extérieur.

Le concours de mentors compatissants renforce le réseau d'assistance sociale dont dépendent les enfants, en consolidant chez ceux-ci la faculté de résistance à tout trauma ultérieur. Les rapports de confiance nouant les enfants et les animateurs favorisent la guérison ; de plus, ils permettent aux animateurs eux-mêmes de concourir au bien-être d'autrui et de perfectionner leurs compétences en matière de renforcement de la paix. Vu de cette perspective, le Jardin constituerait donc également un centre de formation pratique destiné à un nouveau corps de chefs communautaires.

Après avoir pénétré dans le Jardin des Papillons, les enfants ne sont plus traités en malades ou clients d'un service de soins pour enfants « mentalement malades », mais plutôt en agents créateurs dans le cadre des rapports authentiques soutenus qu'ils auront noués avec leurs pairs et mentors. Le Jardin devient, donc, un terrain « d'ensemencement » moral propre à nourrir les enfants au fur et à mesure qu'ils se remettent eux-mêmes du trauma. Au lieu de caractériser tel ou tel enfant comme manifestant une insuffisance mentale ou comme nécessitant des soins professionnels, comme c'est le cas pour bien des interventions, le Jardin présuppose qu'il existe chez l'enfant une aptitude à la guérison. Ce que propose le Jardin, c'est une aire de protection permettant aux expressions créatives les plus intimes de l'enfant de s'épanouir, en l'affranchissant de son statut de victime du trauma. Si cette approche souligne l'aptitude spirituelle des enfants pour la régénération de soi, en revanche, elle écarte le sectarisme religieux.



En se focalisant sur les enfants, le Jardin des Papillons encourage la cohésion sociale. Les participants, qui viennent de divers groupes ethniques, apprennent à établir des rapports inter-ethniques constructifs susceptibles d'influer indirectement sur les attitudes d'autres membres de leur famille. Pour étendre sa portée, ce projet monte des opéras qui partent en tournée dans la communauté et encouragent des discussions sur la question de la réconciliation. De telles activités peuvent bien renforcer le climat de guérison et de non-violence qui enveloppe les enfants et leur famille.

C'est, en effet, au Jardin des Papillons que les enfants peuvent se sentir à l'abri du danger, en se baignant dans la joie que donnent les jeux créatifs. Et pourtant, vu d'une autre perspective, le point fort du Jardin limite en même temps son efficacité en tant que véhicule de la reconstruction sociale, étant donné que la portée de ces activités se trouve largement cernée par les limites physiques du site. En tant que tel, le Jardin n'est pas à même de fournir un accès de grande envergure. De 1996 à 1999, soit dans l'espace de trois cycles de programme, ont participé au programme du Jardin environ 500 enfants, chiffre qui correspond à un pourcentage relativement petit des enfants touchés par la guerre dans la région². Quoiqu'il en soit, les centaines d'enfants ayant tiré profit du Jardin sont devenus des adultes qui ont une faculté de récupération et une compréhension de soi beaucoup plus enracinées, ce qui en fera des guérisseurs dans leur propre localité. Ce sont des aptitudes d'une importance cruciale pour le Sri Lanka, pays accusant le taux de suicide le plus élevé du monde et où il y a plus de suicidés qu'il n'y en a de personnes tuées dans les combats armés (Bush, 2001).

Gérer les rapports de confiance

On peut également tirer des leçons du Jardin des Papillons sur le plan administratif. La mise en oeuvre du projet impliquait la prise en compte soignée des intérêts des acteurs intéressés et la mise en place des rapports et de la visibilité nécessaires pour que le Jardin réussisse bien dans un milieu politique instable. Les personnes chargées de l'exécution du projet ont tout d'abord lancé un projet de recherche communautaire concernant l'impact de la violence sociale sur les enfants. Par la suite, elles travaillaient en collaboration étroite avec les responsables d'enseignement locaux afin d'obtenir leur approbation du projet. Ces efforts ont mis en place des bases d'appui et de légitimité. Le Jardin des Papillons a su cultiver la confiance sur des plans multiples, comme en témoignent les accords conclus avec des milices de la localité en vue de permettre la circulation libre de l'Autobus des Papillons. En effet, la confiance est une qualité inhérente aux rapports qui favorise la guérison chez les enfants, aussi bien que l'appui communautaire du projet.

Mais la confiance n'est pas toujours suscitée par l'appareil de l'assistance pour le développement sur lequel repose le projet. Il se peut que les prévisions d'un impact rapide de grande envergure aillent à l'encontre des processus à déclencher en vue de l'élaboration de projets locaux et dont la propriété reviendrait à la communauté, ces projets visant à

² Initialement, les plans de vulgarisation dressés par le Jardin des Papillons prévoyaient l'implantation de jardins de paix dans les villages locaux. Ces plans ont été révisés depuis, l'accent étant mis plutôt sur l'élaboration de nouveaux programmes destinés aux adolescents, et sur des fêtes villageoises, dont les thèmes étaient en rapport avec la paix (Chase, 2000b).

Et pourtant, vu d'une autre perspective, le point fort du Jardin limite en même temps son efficacité en tant que véhicule de la reconstruction sociale, étant donné que la portée de ces activités se trouve largement cernée par les limites physiques du site.



Même dans les conditions graves nées de situations d'urgence, les communautés concernées peuvent, moyennant de l'imagination et la bonne volonté des voisins, commencer à faire pousser leur propre jardin de paix et d'espoir.

renforcer la créativité et la faculté de régénération des enfants. Par ailleurs, les cycles de financement à court terme risquent d'opposer les organisations locales les unes contre les autres, en intensifiant les pressions pour qu'on fournisse des données quantifiées sur les résultats obtenus. Comme l'indique Chase, les prévisions d'ordre linéaire des résultats ne viennent pas étayer les processus nuancés et souvent lents de guérison et de mutation en cours dans le Jardin des Papillons.

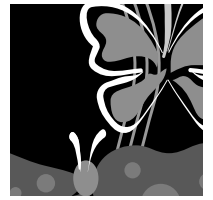
Créer de nouveaux jardins

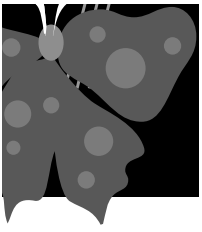
Le Jardin des Papillons à Batticaloa constitue lui-même le produit d'adaptation d'un projet de jardin implanté à Toronto, au Canada, cette approche pouvant servir dans d'autres milieux. De plus, il est possible que d'autres adaptations plus poussées découlent de dialogues coopératifs portant sur les métaphores et symboles locaux connotant un espace de protection des enfants destiné à en libérer la créativité. Mis à part un espace physique sûr et une équipe restreinte d'animateurs dévoués, il faut relativement peu de ressources pour créer un milieu apte à l'expression créative, dont, par exemple, de l'étoffe aux couleurs vives ou des instruments de musique faits sur le champ à partir d'objets de tous les jours. Même dans les conditions graves nées de situations d'urgence, les communautés concernées peuvent, moyennant de l'imagination et la bonne volonté des voisins, commencer à faire pousser leur propre jardin de paix et d'espoir.

Questions d'application pratiques

Dans votre contexte :

- Comment la violence a-t-elle influé sur la faculté d'apprentissage des enfants?
- Comment vous représenteriez-vous visuellement un site réservé à l'expression créative et à la guérison infantiles?
- D'après vous, comment devrait-on procéder à la dotation en personnel d'un tel site?
- Quels intérêts pourraient être menacés par un projet de ce genre?
- Quelle devrait être la nature des interactions entre le projet et les écoles locales?
- De quelle façon ce site pourrait-il concourir à la réconciliation et à l'enseignement dans la communauté considérée plus largement?
- Quelles modalités de financement et prévisions de l'établissement de rapports, considérées du point de vue organisationnel, viendraient gêner la mise en place de relations de confiance entre les organismes concernés et leurs partenaires communautaires?





Dans le cadre de votre travail, en quoi un site destiné à la guérison infantile pourrait-il subvenir aux besoins psychologiques de base des enfants, des familles et de la communauté?

	Enfants	Familles	Communauté
BESOINS			
Sécurité			
Efficacité			
Identité positive			
Rapports constructifs			
Capacité de saisir la réalité			

LA PARTICIPATION DES ENFANTS :

Ecouter les toutes petites voix

Introduction

Depuis longtemps, la participation active et équitable de la communauté à des projets de développement reste un but qu'ont embrassé les organismes de développement. On estime communément que cette participation soutient la mise en oeuvre de projets, en assurant leur viabilité à long terme. Effectivement, lorsque les communautés déchirées par la guerre sont en mesure de prendre part à la prise de décision et à la gestion de programme, les interventions ont tendance à devenir plus durables (Miller-Grandvaux et Moreau, 2000). Dans le cadre des besoins psychologiques, la participation peut susciter un sentiment de signification et d'association que partagent tous les acteurs.

Il existe bien des ressources auxquelles ceux chargés de la planification participative et de la recherche communautaire peuvent recourir. Puisqu'on aura déjà pris connaissance de ces matériels, nous nous limiterons ici à la participation des enfants, en nous inspirant des travaux de la psychologue Judith Evans, qui soutient que les enfants peuvent bien servir d'acteurs actifs prêts à exprimer pleinement leurs propres besoins et à aider à orienter la reconstruction de l'enseignement. Selon Evans :

On ne devrait pas forcément supposer que seule la famille ou la communauté soit à même de promouvoir les meilleurs intérêts de l'enfant. Bien au contraire, on devrait impliquer les enfants dans la planification et la prise de décision en fonction de leur âge et niveau de maturité. Les enfants possèdent une grande aptitude pour comprendre et exprimer clairement leurs problèmes, et pour proposer des solutions viables et efficaces (1996, p. 17).

Pour pouvoir se familiariser davantage avec la dynamique de la participation infantile, nous faisons figurer ci-après des réflexions de praticiens s'exerçant dans un projet focalisé sur les enfants au Sri Lanka. Dans cette optique, les auteurs de la présente étude de cas réfléchissent aux modalités moyennant lesquelles l'organisation « Save the Children » (Royaume-Uni) a su employer des activités de recherche participatives de concert avec des enfants au sein d'une société en proie à des combats. En même temps, cette étude de cas pose des questions clés concernant les défis lancés par ces efforts, ainsi que les leçons que cette organisation a tirées de son expérience. Après la présentation, nous considérons la valeur de la participation des enfants, des propositions de son utilisation efficace, des questions de sexe et des problèmes éventuels.



Les enfants peuvent bien servir d'acteurs actifs prêts à exprimer pleinement leurs propres besoins et à aider à orienter la reconstruction de l'enseignement.



A LA DECOUVERTE DE LA VALEUR DE LA PARTICIPATION DES ENFANTS : L'expérience du Sri Lanka¹

Par Priya Coomaraswamy

Pourquoi la participation des enfants?

Vers la fin 1995, les équipes engagées dans le programme mis sur pied par l'organisation « Save the Children – Royaume-Uni (SCF) » et venant de Colombo et des antennes de district se sont réunies afin de réaliser un exercice de rassemblement d'informations, celui-ci devant pour la première fois solliciter les réflexions et impressions d'enfants eux-mêmes concernant leur vie. En nous basant sur nos expériences antérieures, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait nous éclairer bien davantage, du point de vue des enfants eux-mêmes, sur la vie, les expériences et les besoins de ceux-ci, ainsi que sur les questions d'importance pour eux, et ce, afin de pouvoir apprécier l'impact des interventions du programme sur leur vie. Si, par le passé, nos travaux avaient été conçus dans le but de venir en aide d'enfants, il nous manquait maintenant, en revanche, de preuves des avantages procurés par nos interventions. La planification et la gestion du projet, qui s'étaient effectuées avec une participation communautaire limitée, avaient omis de faire appel à la participation des enfants et d'apporter une réponse aux besoins de ceux-ci.

Pour assurer la réalisation de programmes plus efficaces destinés aux enfants, depuis quelque temps la SCF élabore et met à l'essai au Sri Lanka une approche de la mise au point de programme qui cible les enfants. La participation infantile constitue non seulement un volet faisant partie intégrante de cette approche, mais aussi l'un des principes généraux énoncés dans la Convention de l'ONU sur les droits de l'Enfant (CONUDE), laquelle a dressé le cadre de nos efforts de planification et de mise au point de nos travaux focalisés sur les enfants.

Le présent article résume l'expérience pratique de la SCF au Sri Lanka au milieu des années 1990, période pendant laquelle nous nous sommes efforcés d'intégrer la participation des enfants dans le processus de programmation, notamment dans les régions touchées par les combats menés dans le nord-est du pays.

C'est par différents stades que notre expérience et nos acquis ont évolué. Nos premiers efforts nous amenaient à l'intégration des avis et observations des enfants dans la collecte et l'analyse des données. A l'aide de cette méthodologie, nous continuons de poursuivre nos efforts pour faire des enfants des partenaires dans le processus d'élaboration de programme.

¹ Extrait d'un chapitre de l'ouvrage *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process*. (1988) dans V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon, P. Pridmore, et P. Scott (rédacteurs), pp. 161-165), London : Intermediate Technology Publications. Reproduction autorisée.

En nous basant sur nos expériences antérieures, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait nous éclairer bien davantage, du point de vue des enfants eux-mêmes, sur la vie, les expériences et les besoins de ceux-ci, ainsi que sur les questions d'importance pour eux, et ce, afin de pouvoir apprécier l'impact des interventions du programme sur leur vie.

Or, nous avons déclenché ce processus en nous entretenant avec des enfants dans les régions de combat. Nous rassemblions des données auprès d'hommes, de femmes et d'enfants en adaptant et en utilisant des outils d'évaluation rurale participative (ERP). Se sont ensuivis d'autres efforts de recherche et évaluations des besoins. Si nous en avons tiré des leçons, en revanche il reste toujours des questions à éclaircir.

La recherche participative : Les leçons tirées et les questions soulevées

Grâce aux outils ERP, nous avons pu encourager efficacement la participation d'enfants au processus de recherche. Leur souplesse d'emploi a permis d'en adapter la mise en oeuvre en fonction des caractéristiques des groupes ciblés et des données recherchées. Les discussions qui ponctuaient l'exercice ERP constituaient autant points d'entrée dans des entretiens en profondeur avec des enfants, dont s'inspirent les remarques suivantes :

- L'approche ERP exige qu'on procède avec prudence. Avec quel degré d'efficacité utilisons-nous les outils ERP? Quelles données est-ce que nous recherchons? Quel sens assigner à l'expression « écouter les enfants »? Pour quelles raisons sous-jacentes inscrit-on des données sur des cartes, des graphiques ou des matrices? Quand nous nous entretenons avec, ou écoutons, les enfants, l'analyse que nous faisons, se poursuit-elle conformément à la Convention de l'ONU sur les droits de l'Enfant? Est-ce qu'on consigne correctement certains détails nuancés, dont le langage du corps, les expressions du visage, ...? Si non, on risque de perdre des aperçus précieux.
- Il est également à noter que la phase mentionnée ci-dessus ne marque que le commencement d'un processus plus long. Au fur et à mesure que s'établissent des rapports de confiance, les enfants et les adultes tous ensemble devraient pouvoir mieux se communiquer, en partageant plus librement leurs pensées.
- Les enfants aimaient bien les jeux, les chansons et les activités ERP, lesquelles nous ont aider à établir de bonnes relations avec eux. De plus, nous pouvions ainsi rétablir un sens de la normalité dans les régions où sévissaient des conflits.
- Il importe de se sensibiliser à la culture, à la répartition des pouvoirs et aux divisions politiques, ainsi qu'aux questions de sexe, car ce sont des facteurs qui influencent les modes de participation des enfants.
- Il n'arrive pas toujours que les enfants acceptent de participer. Dans le cadre de notre projet, nous ne pouvions toujours traiter, de concert avec des enfants plus âgés, des soucis des adultes quant aux questions touchant les enfants, car certains d'entre eux, et plus particulièrement des garçons, ne prenaient pas part aux exercices. Les enfants fournissaient volontiers des informations d'ordre général ; et pourtant, nous rencontrions de grandes difficultés à obtenir qu'ils fassent part de leurs avis et sentiments. Cette situation a soulevé un certain nombre des questions, à savoir : Pourrait-on attribuer leurs inhibitions au fait que les adultes ne les encourageaient souvent pas à mettre en avant leurs opinions? Leur réticence, pourrait-elle être révélatrice du désir d'écarter de leur esprit les pensées d'autrefois, cela représentant leur façon à eux de faire face à des événements désagréables? Est-ce que le manque d'intimité lors des séances en groupes, associé quelquefois à la présence de groupes nombreux, fait obstacle à un dialogue en profondeur?



Au fur et à mesure que s'établissent des rapports de confiance, les enfants et les adultes tous ensemble devraient pouvoir mieux se communiquer, en partageant plus librement leurs pensées.



Pourrait-on attribuer leurs inhibitions au fait que les adultes ne les encourageaient souvent pas à mettre en avant leurs opinions? Leur réticence, pourrait-elle être révélatrice du désir d'écarter de leur esprit les pensées d'autrefois, cela représentant leur façon à eux de faire face à des événements désagréables?

En effet, nous avons trouvé qu'il y avait plus de communication quand les enfants se trouvaient seuls avec nous.

- Nos efforts nous ont permis de souligner le fait que travailler avec les enfants nécessite qu'on y consacre beaucoup de temps. Dans la plupart des zones de combat, les soucis de la sécurité limitent le temps qu'on peut passer dans les communautés. Or, cette incapacité de consacrer une (des) journée(s) tout entière(s) à cette tâche pendant le processus de recherche retarde ainsi le renforcement des bonnes relations, des informations précieuses obtenues au moyen d'observations étant de ce fait perdues. Par ailleurs, il s'avère difficile de rencontrer les enfants pendant les trimestres scolaires, car ils ont peu de temps libre.
- On reconnaissait bien l'importance des considérations déontologiques. Dans quelle mesure devrait-on poursuivre la discussion de questions sensibles? Sonder les enfants risquerait de déclencher des souvenirs de la peur et de la douleur, en provoquant chez eux des réactions auxquelles l'équipe de recherche ne pourrait apporter une réponse appropriée. Comment devrait-on évaluer le consentement « éclairé »? Avant d'entamer les efforts de recherches prévus, on avait « informé » adultes et enfants du but des recherches et de la diffusion des résultats obtenus. On avait bien recueilli leur consentement ; pourtant, il faudrait dès à présent revoir la mesure dans laquelle les jeunes enfants avaient bien saisi ce qu'on leur avait dit. Toute initiative visant à impliquer les enfants doit nécessairement prendre en compte l'âge et la maturité de ces derniers.

L'élaboration de programme et les enfants

Dans le cadre de la planification de projet, la mise en oeuvre et le suivi, la participation des enfants a succédé à la recherche participative. Le Women Headed Household (WHH) Income-Generating Project [Projet de formation de revenu dans les ménages dirigés par les femmes (MDF)], implanté à Eachchantivu, dans le district de Trincomalee, est un projet pilote ciblant les enfants, lequel a été entrepris en collaboration avec une organisation partenaire locale, l'Association pour le développement du district de Trincomalee. Bien que le projet se propose pour objectif principal d'aider les participants à lancer des activités génératrices de revenu, on examine simultanément son influence sur les enfants, l'accent étant mis sur la participation de ces derniers.

On implique des enfants dans le projet dès le stade d'identification des besoins. Les enfants plus âgés ont, plus particulièrement, secondé leur mère lorsqu'ils s'acquittaient de différentes tâches occasionnées par la création de petites entreprises par ces dernières. On a formé un cercle d'enfants plus âgés, au sein duquel chaque ménage MDF se trouve représenté par un seul enfant. Selon une méthode possible de suivre l'évolution de l'activité en famille, la quasi-totalité de ces jeunes, à l'exception d'un seul enfant de huit ans, se sont mis à tenir un journal, ce à quoi on a pourtant mis fin quand les enfants ont cessé de s'y intéresser, cette tâche devenant alors pesante. Les enquêteurs ont pu constater depuis que les mères recherchent les avis de leurs enfants plus âgés lorsqu'il s'agit de prendre une décision. Aussi ces enfants-là assument-ils des responsabilités plus nombreuses en matière de direction d'activités. En outre, les modes d'affectation de temps et de loisirs ont subi une transformation. Cependant, il ne paraît pas que les enfants se trouvent dérangés par de

tels changements ; bien au contraire, ils continuent de se sentir très fiers de leurs apports. De même, le projet n'a eu aucune influence sur le taux de scolarisation.

La SCF/Anuradhapura, en collaboration avec le Cercle féminin Sucharitha à Etambagaskade, prête son concours à un projet d'assainissement implanté dans le village frontalier d'Etambagaskade. Dans ce cadre, la participation d'enfants à l'identification de problèmes a provoqué une discussion des pratiques sanitaires et des problèmes causés par la non-utilisation des latrines, ces enfants ayant alors fait des recommandations quant à la promotion de l'emploi de celles-ci.

Pendant que certains adultes font construire des latrines, leurs enfants s'occupent de menues tâches au sein de la famille. C'est principalement par le biais du volet éducation pour la santé que les enfants ont établi des liens avec le projet. L'agent de santé gouvernemental s'y exerçant a dispensé une formation au profit d'un groupe d'enfants, des messages de santé ayant été diffusés au moyen de la communication entre enfants et entre enfants et adultes. De plus, l'art des marionnettes a servi aux fins de la sensibilisation, certains des enfants appartenant à une équipe qu'on avait formée à cet art et aux droits de l'enfant.

Des discussions informelles et des demandes de participation au projet d'assainissement constituent des signes d'une prise de conscience rehaussée de l'importance de pratiques sanitaires et hygiéniques améliorées. En effet, les parents des enfants ayant pris part à la formation témoignaient leur fierté à voir susciter de la confiance et des compétences chez leurs enfants. Un exercice de suivi de projet est actuellement en cours avec la participation des enfants.

Travailler de concert avec ses partenaires

Dans le cadre des plans d'avancement de nos efforts ciblés sur les enfants, la SCF noue et renforce ses relations avec nos organisations partenaires. Or, nous reconnaissons bien que la SCF ne peut produire qu'un impact restreint sur la vie des enfants, étant donné nos capacités et l'étendue géographique limitée de nos efforts. En invitant nos organisations partenaires à faire usage d'une approche d'élaboration de programme qui soit focalisée sur les enfants et à utiliser la CONUDE en tant qu'outil de programmation, nous instaurons un véritable examen des attitudes envers la participation des enfants. Dans le cadre d'ateliers organisés de concert avec des ONG et des services gouvernementaux avec lesquels la SCF met sur pied une collaboration programmatique, les débats et discussions ainsi déclenchées ont démontré l'intérêt qu'on porte heureusement à la mise en oeuvre continue de la notion de focalisation sur les enfants. C'est cet enthousiasme qui a poussé nombre d'organisations partenaires à examiner des modalités de mise en pratique des leçons apprises.

Nos travaux ont, par ailleurs, soulevé les questions suivantes :

- Il existe des occasions d'assurer la participation des enfants, et ce, sous différentes formes et à divers niveaux. Les enfants rencontrés se sont montrés disposés à participer activement à l'activité de programme principale, ou bien, à faire des apports précieux dans le cadre d'activités connexes.



En invitant nos organisations partenaires à faire usage d'une approche d'élaboration de programme qui soit focalisée sur les enfants et à utiliser la CONUDE en tant qu'outil de programmation, nous instaurons un véritable examen des attitudes envers la participation des enfants.



—

Il est maintenant bien établi que, moyennant des occasions et de l'encouragement, les jeunes peuvent concourir aux initiatives en matière de développement. La nature de leur participation serait, donc, véritablement un indicateur de leur confiance en soi et leur respect de soi améliorés.

—

- Pourquoi, et de quelle façon, les enfants y participent-ils? Qui en décide? Comment entend-on contrôler les conséquences de leur implication? De quels indicateurs devrait-on faire usage?
- Les organisations acceptant d'encourager la participation des enfants doivent prendre en compte le temps que peuvent consacrer ces enfants aux activités de projet. En effet, les distances parcourues, les moyens de transport, ainsi que les cours particuliers peuvent bien rallonger la journée scolaire.
- L'encouragement de la participation des enfants, serait-il susceptible de rallonger le temps de travail des enfants? L'impact des activités réservées aux enfants exigera qu'on le suive de près à l'aide d'indicateurs appropriés.
- Il est maintenant bien établi que, moyennant des occasions et de l'encouragement, les jeunes peuvent concourir aux initiatives en matière de développement. La nature de leur participation serait, donc, véritablement un indicateur de leur confiance en soi et leur respect de soi améliorés.
- En facilitant la participation par la constitution de groupes, de quelle manière devrait-on arrêter l'inclusion ou l'exclusion des enfants membres? L'exclusion, conduirait-elle à des schismes? Qui prendra les décisions nécessaires à ce sujet?
- Il importe de saisir les divers aspects de la vie de l'enfant et les rapports entre enfants et adultes, et d'adapter en conséquence les projets entrepris en fonction des conditions particulières régnant dans un milieu de projet donné. La mise en relief des capacités des jeunes pourrait entraîner des changements d'attitude, ainsi que le respect de leurs avis et contributions aux initiatives de développement communautaire.
- Quelles en sont les implications en ce qui concerne les structures sociales et la répartition des pouvoirs au sein de la communauté? Comment les adultes percevraient-ils les changements éventuellement produits?
- La question de la sécurité dans les zones de conflit entrave les interactions régulières durables avec les enfants. De plus, elle retarde l'avancement du projet, en inspirant chez les enfants et les adultes des soucis concernant leur participation continue à l'achèvement du projet en question.
- Il arrive que d'autres organisations acceptent aussi d'étudier la question de la participation des jeunes, l'obstacle principal étant les attitudes de certains individus.
- D'après notre expérience, nous pouvons dès à présent affirmer que l'approche par focalisation sur les enfants et, par conséquent, sur les droits de ceux-ci, exige différentes capacités du personnel et des formations continues afin de faire assimiler les compétences nécessaires à une mise en oeuvre efficace.

Conclusion

Nos travaux ciblant les enfants a eu pour idée maîtresse de rehausser l'image des enfants dans le cadre de la politique et de la mise en oeuvre des initiatives pour le développement. A la SCF/Sri Lanka, ces travaux ont fourni des occasions pour étudier la participation des jeunes. D'après nos expériences d'ordre pratique, nous pouvons soutenir que, si le processus à suivre lancent nombre de défis, en revanche, les enfants peuvent faire des apports importants au fur et à mesure qu'ils prennent part aux efforts de recherche et à l'élaboration des programmes. Les leçons que nous avons pu tirer aideront ainsi à consolider les efforts relatifs aux enfants entrepris au Sri Lanka. 🌀





Cette participation étant difficile à assurer, l'implication des jeunes dans l'analyse et la prise de décision peut, toutefois, être d'une importance cruciale pendant les phases précoces de la reconstruction. L'érosion de l'autorité traditionnelle et la dégradation des structures de gestion peuvent ouvrir la voie à la participation des jeunes, possibilité qui risque, pourtant, de s'évanouir avec le temps cependant que ces structures se raffermissent.

Discussion

Très souvent, la gestion de crise nécessite des interventions d'experts étrangers aux communautés concernées. Il se peut que les discussions de la reconstruction de l'enseignement ne relèvent que d'une rationalité d'ordre technocratique, laquelle programme les intrants nécessaires à chaque stade du processus de reconstruction. Bien qu'une telle approche puisse s'avérer manifestement utile, elle risque, par contre, de se substituer aux modalités locales de représentation du sens des choses et à la participation à l'effort de reconstruction.

Tout particulièrement, on peut considérer comme contraire à l'intuition le fait que certaines organisations humanitaires ou certains planificateurs en développement mettent l'accent sur la participation des enfants en situation de crise. Cette participation étant difficile à assurer, l'implication des jeunes dans l'analyse et la prise de décision peut, toutefois, être d'une importance cruciale pendant les phases précoces de la reconstruction. L'érosion de l'autorité traditionnelle et la dégradation des structures de gestion peuvent ouvrir la voie à la participation des jeunes, possibilité qui risque, pourtant, de s'évanouir avec le temps cependant que ces structures se raffermissent.

Dans les milieux post-confliktuels, l'implication des jeunes peut s'avérer essentielle au processus de redressement tel qu'axé sur les enfants (Machel, 2000). La Convention internationale des droits de l'Enfant constitue une base solide à partir de laquelle on pourra encourager leur participation à la reconstruction de l'enseignement. Tout comme les autres enfants, les jeunes touchés par la guerre ont le droit de perfectionner autant que possible leurs talents et capacités. Fournir aux enfants des occasions de prendre part à la planification et à l'évaluation de programme tend à favoriser leur croissance individuelle, en même temps que cela améliore les programmes en question selon des modalités qui intéressent directement les jeunes.

Apprentissage des jeunes et les organisations

De plusieurs points de vue, la participation des jeunes peut éventuellement soutenir la guérison et l'enseignement de ceux-ci. Par exemple, leur implication dans la conception de programme les incite à parler de leurs épreuves pendant le conflit, ainsi que de leurs aspirations pour l'avenir, ce qui promeut le rétablissement et le développement de perspectives d'avenir prometteuses. Ces processus peuvent avoir une influence prépondérante lorsqu'il s'agit d'enfants qui acceptent de jouer un rôle nouveau ; tel est le cas, par exemple, au Rwanda en période post-génocide, où prolifèrent des ménages dirigés par des jeunes par suite du décès de leurs parents. Or, il arrive souvent que ces rôles donnent lieu à de nouvelles responsabilités susceptibles de modifier leurs besoins et points de vue. Ce sont précisément ces changements-là que les efforts d'examen participatifs menés avec les jeunes peuvent éclaircir.

Sur le plan psychologique, le dialogue centré sur des questions importantes permet aux jeunes d'apprécier les liens noués entre eux et avec les adultes qu'ils estiment. Ce dialogue pourrait réimplanter la capacité de faire confiance. De plus, programmer la participation signifie que les jeunes sont en mesure d'agir en tant qu'acteurs créatifs et compétents dans

la société, et non plus comme victimes passives de la violence sociale (Pridmore, 1998). Les activités participatives aident les jeunes à prendre conscience de la dynamique en profondeur de la violence qui les entoure, ce qui permet de répondre à la nécessité de comprendre utilement la réalité.

En se rendant compte que l'apprentissage implique la confection de la signification des choses et l'inclusion dans des pratiques constructives de la localité, on ne peut que conclure que la participation des enfants constitue un outil qui favorise fortement l'apprentissage. Elle les encourage à s'entretenir d'une manière significative les uns avec les autres, pratique susceptible d'avoir des répercussions effectives dans la localité ; par ailleurs, elle fournit aux adultes l'occasion d'exemplifier (et aux jeunes de mettre en pratique) les compétences suivantes : le fait d'écouter d'une façon compréhensive, la résolution de conflit et la réflexion critique. Comme l'indique Hart (1999), l'implication des jeunes dans la planification et la réalisation de projet favorisent des comportements propres à la démocratie, c'est-à-dire, ceux qui sont cruciaux pour la construction d'une société civile stable. Mais en même temps, certaines activités de recherche participatives, dont la répartition spatiale et temporelle des tâches, l'exemplification et les entrevues, peuvent s'intégrer au perfectionnement des compétences d'alphabétisation et de calcul. Enfin, le travail pratique qui consiste à faire la collecte de données d'origine communautaire peut procurer aux enfants un contexte concret et riche en signification, dans lequel ils seraient en mesure d'appliquer les compétences de base qu'ils avaient apprises à l'école.

Comme on l'a noté en se référant au cas de Sri Lanka, la participation des enfants est une ressource précieuse servant de base à l'évaluation et au suivi de la programmation post-confliktuelle. Il faut avouer, à cet égard, que le manque d'évaluation d'une telle programmation constitue l'une des lacunes les plus troublantes dans ce domaine. Or, pour bien comprendre les résultats des programmes destinés à aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre, on devrait venir interroger les jeunes sur leurs expériences. Il faudra alors que les personnels de projet ne s'arrêtent pas au simple fait d'arracher des renseignements, mais qu'ils invitent la participation des jeunes à l'élaboration conjointes d'activités, ainsi qu'à l'interprétation du sens de ces données. En ce faisant, on peut faire en sorte que l'évaluation amène à la continuation du dialogue et de l'apprentissage déjà entamés.

Prendre en compte les différences de sexe

L'implication des jeunes dans la conception et la mise en oeuvre de projet aurait également pour but de pouvoir prendre en compte l'impact du conflit sur les deux sexes. En effet, les bouleversements sociaux influent différemment sur les garçons et les jeunes filles. Selon les conclusions des discussions tenues à la Consultation inter-agences sur l'éducation en situation d'urgence et de crise (2000), il se peut que les jeunes filles assument de nouvelles tâches en période post-confliktuelle en raison des perturbations intervenant au sein de leur famille et de leur communauté. Non seulement ces changements peuvent donner lieu à un volume accru de responsabilités ménagères, mais aussi les jeunes filles et les femmes touchées auraient vraisemblablement de plus nombreuses occasions pour participer à la vie publique. Au lieu de supposer d'office que, à l'issue d'une période conflictuelle, les femmes et les



**Au lieu de supposer
d'office que, à
l'issue d'une période
confliktuelle, les femmes
et les jeunes filles
désirent reprendre les
« usages traditionnels
», il incomberait
aux organisations
d'utiliser des activités
participatives en vue
de l'affirmation des
aptitudes féminines
à la prise de décision
et au leadership
communautaire.**



En général, il faut réfléchir longuement sur le contexte politique, affectif, économique et culturel, afin de pouvoir influencer efficacement la conception de projets focalisés sur les jeunes et leurs modalités de mise en oeuvre.

jeunes filles désirent reprendre les « usages traditionnels », il incomberait aux organisations d'utiliser des activités participatives en vue de l'affirmation des aptitudes féminines à la prise de décision et au leadership communautaire. Les approches participatives impliquent aussi la prise en compte des contraintes auxquelles les jeunes filles ont à faire face ; bon nombre de celles-ci auront probablement moins de temps libre pour prendre part à des activités d'apprentissage que n'en ont les garçons, surtout si le décès de membres de leur famille leur impose des charges supplémentaires. En réalisant les procédés faisant appel à la participation, on devrait prévoir l'embauche comme animatrices de femmes servant de modèles aux jeunes, ainsi que des modalités d'interaction qui soulignent l'importance des rôles joués par les jeunes filles.

Sensibilité aux questions d'application pratiques et déontologiques

Les questions d'ordre pratique et déontologique que soulève l'implication des enfants touchés par la guerre s'avèrent complexes. Il est possible, par exemple, que les normes culturelles en vigueur contraignent les interactions entre les enfants affectés et des adultes qu'ils ne connaissent pas. Par ailleurs, ces jeunes ne voudront peut-être pas s'engager dans une action participative ; ou bien, en raison des expériences traumatiques qui les assaillent, ils verront se limiter l'intérêt qu'ils portent aux entretiens en public ou leur capacité pour s'y livrer.

Selon les leçons tirées par le projet Save the Children/RU au Sri Lanka, on peut poser un certain nombre de questions en vue de fournir aux enfants des occasions de participer à des activités :

- Les animateurs, acceptent-ils de consacrer le temps nécessaire à mettre en place des relations de confiance servant de base à des enquêtes menées en commun?
- Les conditions existantes, sont-elles favorables à la participation efficace? (Le milieu, est-il sûr? A-t-on prévu toute une gamme d'occasions pour s'entretenir en groupes petits ou nombreux ou en tête-à-tête? Quels mécanismes ont été mis en place afin de permettre des jeunes d'âges différents de travailler ensemble? Est-ce qu'on a programmé des activités selon un calendrier que les enfants trouvent commode?)
- Est-ce qu'il a découlé du programme des résultats significatifs que les jeunes sont à même de reconnaître?

Ces questions, ainsi que d'autres posées dans le cadre du projet Save the Children/RU au Sri Lanka, signalent l'intensité de la réflexion qui doit s'assortir du travail participatif avec des enfants.

D'un autre point de vue, la participation des jeunes risque de susciter des soucis politiques. La « responsabilisation » des enfants peut paraître menaçante du point de vue des groupes de partisans. Donc, au lieu d'insister sur un programme qui privilégie la responsabilisation, il vaudrait peut-être mieux souligner la participation des jeunes comme moyen d'améliorer les prestations de service (Pridmore, 1998). En général, il faut réfléchir longuement sur le

contexte politique, affectif, économique et culturel, afin de pouvoir influencer efficacement la conception de projets focalisés sur les jeunes et leurs modalités de mise en oeuvre.

Tout comme la participation communautaire en général, la participation des jeunes peut être manipulée pour qu'elle s'accorde avec des programmes pré-établis. Vu les exigences associées à un financement axé sur les résultats à obtenir, on se propose le plus souvent les buts d'un projet avant même de prévoir un composant implication des participants, surtout dans des conditions qui mettent l'accent sur l'efficacité et sur les mesures prises en temps opportun. En agissant de la sorte, on ne fournit que des possibilités limitées de véritable participation à la conception et à la réalisation du projet.

Qui plus est, les enfants présentent une attraction réelle du point de vue des relations publiques. Comme l'a bien souligné Chase en parlant du Jardin des Papillons, il est facile de faire des enfants touchés par la guerre une sorte de « produit de base à commercialiser ». On peut aller jusqu'à tirer symboliquement parti d'images d'enfants s'entretenant avec des adultes, en vue d'impressionner les bailleurs de fonds d'un projet, alors que, en réalité, la participation des enfants n'aurait que peu d'influence effective sur la dynamique de prise de décision. Cette participation pourrait même donner lieu à un désenchantement et une frustration intensifiées, lorsqu'on en vient à apprécier l'écart entre la rhétorique de la participation et les réalités du processus de décision. Au pire, la participation des jeunes peut devenir un outil de manipulation, lequel permettrait la dissimulation de la vraie dynamique d'exercice de l'autorité dans un contexte donné.

Il faut veiller à ce que la participation des jeunes ne serve purement et simplement qu'au rassemblement de fonds ou qu'elle symbolise seulement les bonnes intentions du projet. En considérant les rôles possibles que peuvent jouer les enfants, on doit évaluer honnêtement le pouvoir tel qu'il se fait sentir et la mesure dans laquelle les jeunes auront leur mot à dire lors de la prise de décision.



—

Il faut veiller à ce que la participation des jeunes ne serve purement et simplement qu'au rassemblement de fonds ou qu'elle symbolise seulement les bonnes intentions du projet.

—



Question d'application pratique

Dans votre contexte :

- Quelles modifications faudrait-il apporter aux procédures normatives de planification, d'exécution et d'évaluation afin d'y intégrer la participation des enfants?
- Quels préparatifs devrait-on faire de concert avec des personnels d'ONG et des leaders communautaires afin de s'acquérir l'adhésion à la participation des enfants?
- Quels types d'activités seraient les plus propices à une telle participation?
- Quelles conditions seraient susceptibles d'entraver la participation des jeunes?
- Quelles mesures pourrait-on prendre afin de rendre les activités participatives plus sensibles au sexe des participants, et ce, en vue de favoriser la participation des jeunes filles à la conception et à la mise en oeuvre de projet?
- Quels problèmes pourraient résulter des travaux participatifs impliquant des enfants?

Dans le cadre de votre travail, en quoi la participation des jeunes pourrait-elle subvenir aux besoins psychologiques de base des enfants, des leaders communautaires et des ONG concernées?



	Enfants	Leaders de la communauté	ONG
BESOINS			
Sécurité			
Efficacité			
Identité positive			
Rapports constructifs			
Capacité de saisir la réalité			

L'EDUCATION POUR LA PAIX :

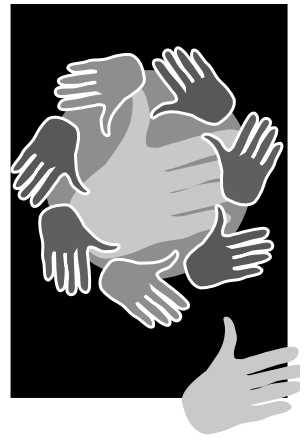
Mise en place de la sécurité en partant du niveau communautaire

Introduction

La capacité de prévenir de futurs conflits s'inscrit au programme orientant l'apprentissage en période post-confliktuelle. La vision d'un monde exempt de violence sous toutes ses formes a été clairement exprimée par l'UNESCO dans son initiative « Culture de la paix », laquelle prévoit la promotion de la paix comme manière de vivre. (Forum EFA, 1999). On a nommé la décennie actuelle 2000-2010 celle de la culture de la paix. La reconstruction de l'enseignement post-confliktuelle a beaucoup à contribuer à la réalisation de cette vision.

Certains des projets cités dans ce manuel soutiennent d'une manière importante la construction d'une culture de la paix. Les programmes destinés au rétablissement de particuliers et de communautés, tels que le Jardin des Papillons et le projet DiaCom, peuvent restituer un sens de confiance dans le monde, en même temps qu'ils reconstruisent des rapports brisés. La guérison permet aux enfants de dépasser les expériences traumatiques, en renforçant leur aptitude à l'apprentissage constructif. De même, la guérison chez les adultes, et notamment chez les mères et les pères, est d'une grande importance pour les enfants, car la capacité des parents de s'occuper du stress et de prodiguer de la tendresse s'avère cruciale pour le bien-être de leurs enfants.

Sur le plan de la programmation de l'enseignement de base, l'éducation pour la paix est un facteur important qui concourt à la prévention des conflits. Elle encourage les enfants à mettre en pratique les compétences nécessaires au maintien de la vie civile démocratique et non violente. De plus, elle introduit dans le discours qu'on tient en société de nouveaux messages conçus en vue de combattre les vieux préjugés. Dans la section qui suit, nous présentons la description d'un projet d'éducation pour la paix qui avait évolué dans un camp de réfugiés au Kenya. Le dossier de ce cas est suivi d'une brève discussion de plusieurs questions critiques en matière d'éducation pour la paix.



La capacité de prévenir de futurs conflits s'inscrit au programme orientant l'apprentissage en période post-confliktuelle.



Ce programme avait pour objectif d'élaborer des matériels et des méthodologies aptes à aider à construire un avenir meilleur pour les habitants de ces camps, et qu'on pourrait, le cas échéant, adapter à la situation de réfugiés habitant ailleurs.

L'ÉDUCATION POUR UN AVENIR DE PAIX : Une initiative communautaire ciblant des camps de réfugiés au Kenya¹

Par Margaret Sinclair

Généralités

En règle général, le programme d'études dont on fait usage dans les écoles réservées aux réfugiés est assimilé à celui des écoles situées dans la région d'origine des enfants concernés, ou au programme du pays d'asile. Pour diverses raisons, les réfugiés qui avaient assisté à l'inauguration des programmes d'enseignement dans les camps au Kenya préféraient retenir le programme kenyan, tandis que dans les camps qui abritent des Somalis dans le Nord-est, on apprend également le somali. Enfin, dans les camps au Nord-ouest où habitent des Soudanais du Sud, les réfugiés comptent, dès leur retour dans leurs pays d'origine, pouvoir appliquer d'un programme d'études anglais calqué sur celui de l'Afrique de l'Est.

Les camps comprennent toute une variété de nationalités. Pour les habitants, les crises auxquelles ils se sont échappés ne cessent pas de se poursuivre. Pour ces raisons, entre autres, on avait convenu de mettre sur pied dans les camps kenyans un programme pilote environnemental, puis un autre relevant de l'éducation pour la paix, afin d'enrichir l'enseignement dispensé aux réfugiés. Ce programme avait pour objectif d'élaborer des matériels et des méthodologies aptes à aider à construire un avenir meilleur pour les habitants de ces camps, et qu'on pourrait, le cas échéant, adapter à la situation de réfugiés habitant ailleurs.

Les six camps de réfugiés, dont trois à Dadaab et trois à Kakouma, comptent une population totale de près de 200 000 personnes. La plupart des réfugiés installés à Dadaab sont des Somalis ; pourtant, il s'y trouve également des Ougandais, des Ethiopiens, des Soudanais et des Rwandais. A Dadaab, il existe 15 écoles primaires comptant environ 17 000 élèves. Un petit nombre d'élèves vont à une école secondaire des environs. A Kakouma, les réfugiés viennent principalement du Soudan du Sud, bien qu'un pourcentage croissant des habitants soient originaires d'autres pays, dont la Somalie (y compris Bantous et Somalis), l'Ethiopie, l'Ouganda, le Rwanda, le Burundi, et la République démocratique du Congo et du Libéria. A Kakouma, il y a environ 20 000 élèves répartis parmi 21 écoles primaires. Une école secondaire est bien implantée dans le premier camp, alors que des cours secondaires débutent dans les deux autres.

Pour des raisons historiques, le profil démographique à Kakouma se montre déformé, puisque des jeunes composent la grande majorité de la population. On y voit un grand nombre de jeunes Soudanais arrivés en groupe et qualifiés de mineurs non accompagnés,

¹ Extrait de l'article "Refugee Education in Kenya: Education for a Peaceful and Sustainable Future. Etude de cas affiché au site Web du Bureau de l'assistance d'urgence à l'éducation de l'UNESCO, sur www.unesco.org/education/emergency/casestudy/kenya.shtml.

lesquels commencent à atteindre l'âge d'homme. Mais, d'un autre côté, on ne les considère nécessairement pas comme appartenant à leur propre groupe culturel. Par exemple, aucun d'entre eux n'a passé par le rite d'initiation prescrit, et ils sont demeurés historiquement à l'écart de la communauté dans son ensemble.

Les deux zones connaissent une diversité ethnique, culturelle, religieuse, linguistique et de tribu/clan. On estimait que, à supposer qu'il soit possible de concevoir des programmes adaptés à chacun de ces groupes mais que tous trouvent utiles, ces initiatives pourraient alors constituer un point de départ pour des programmes à mettre ultérieurement sur pied dans la région.

On élabore le programme d'éducation pour la paix afin non seulement de subvenir aux besoins, tel qu'on les a conçus, des communautés de réfugiés, mais aussi de lutter contre la violence qui sévit dans les camps. Le programme d'éducation environnemental se veut un remède apporté à la situation existant dans les camps, lesquels se situent dans des pays arides où tout endommagement des écosystèmes fragiles risque de provoquer un conflit avec la population locale, et où, chaque jour, le train de vie fait preuve d'une pénurie de bois combustible, d'eau, ... La sensibilisation et le renforcement des compétences relatives à la résolution de conflit et à la protection de l'environnement s'avéreront aussi utiles dans le cas du rapatriement des réfugiés, ces deux actions concourant ainsi à la reconstruction et au développement non violents et durables.

Répartition des phases du programme

Le projet pilote d'éducation pour la paix a débuté en 1997. Pamela Baxter, consultante en éducation qui venait de travailler à la corne de l'Afrique à l'enseignement pour la sensibilisation aux mines, s'entretenait longuement avec différents groupes appartenant à la communauté des réfugiés concernant leur désir de voir s'intégrer un volet éducation pour la paix dans les écoles pour réfugiés. Elle voulait également savoir ce qu'ils entendaient par l'expression éducation pour la paix. Il en découlait que les groupes communautaires demandaient des formations en éducation pour la paix tant à leur propre profit qu'à celui des écoles. Ce programme, dont le financement provient du fonds en fidéicomis réservé aux réfugiés du HCR de l'ONU, comprend les phases suivantes :

- Phase I (de 1997 au milieu de 1999) : Elaboration de matériels et de méthodologies dans le cadre du projet pilote au Kenya, et échanges d'expériences avec d'autres organisations.
- Phase II (1999 à 2000) : Mise au point des matériels et méthodologies au moyen de l'adaptation, en faisant la comparaison avec les programmes de réfugiés à l'Ouganda et dans d'autres pays, et d'échanges d'expériences avec d'autres organisations.
- Phase III (2000 -) : Diffusion de plus grande envergure des matériels ainsi confectionnés vers les bureaux de terrain de l'UNHCR et d'autres organismes, et la pleine intégration de l'éducation pour la paix dans le programme d'enseignement de base pour réfugiés. Si possible, contacts pris avec d'autres organismes en vue de leur approbation des matériels UNHCR et autres en matière d'éducation pour



La sensibilisation et le renforcement des compétences relatives à la résolution de conflit et à la protection de l'environnement s'avéreront aussi utiles dans le cas du rapatriement des réfugiés, ces deux actions concourant ainsi à la reconstruction et au développement non violents et durables.



—
**Les groupes
communautaires
demandaient des
formations en éducation
pour la paix tant à leur
propre profit qu'à celui
des écoles.**
—

la paix et sujets connexes, ces matériels constituant un ensemble à l'usage des différents services impliqués.

Le programme pilote d'éducation pour la paix s'est proposé pour objectifs :

- D'élaborer un programme ciblant les compétences, valeurs, concepts et connaissances conçues dans le but de répondre aux besoins des groupes de clients, tout en prenant en compte la gamme complète de nationalités et de groupes ethniques composant les communautés des réfugiés ; les différents niveaux de formation acquis aux jeunes et adultes, hommes et femmes ; et enfin, le développement conceptuel des écoliers/écolières en fonction de l'âge.
- De renforcer les activités de résolution de conflit que menaient les réfugiés eux-mêmes dans les camps, ainsi que tout autre effort en rapport avec l'éducation pour la paix.
- Suivre et évaluer le programme d'éducation pour la paix, afin d'établir son impact et sa valeur.
- Soutenir les efforts pour mettre en place des initiatives similaires parmi d'autres groupes de réfugiés.

Les objectifs pédagogiques du projet pilote d'éducation pour la paix consistent principalement en l'assimilation des compétences suivantes :

Communication :

- Capacité accrue pour écouter
- Perspicacité
- Sentiments (émotions)
- Compréhension des autres (compassion)
- Se montrer équitable envers toutes les parties (impartialité)
- Capacité pour saisir les partis pris
- Compréhension des stéréotypes, de la discrimination et des préjugés

Confiance en soi appropriée :

- Compréhension de soi
- Compréhension d'autrui
- Ressemblances et différences
- Assurance, agression et soumission

Coopération

- Compréhension des forces et des faiblesses de soi-même et d'autrui
- Confiance

Pensée critique

- Analyse
- Faits et opinions (impartialité et parti pris)
- Résolution de problèmes

Résolution de conflits

- Négociation
- Médiation

Assimilation de connaissances

- Paix et conflit
- Justice
- Droits de l'homme et responsabilités
- Sexe
- Interdépendance

Assimilation de valeurs et d'attitudes

- Respect de soi et d'autrui
- Confiance
- Responsabilisation sociale
- Ouverture d'esprit
- Tolérance

Elaboration de programme

On a mis au point le programme d'éducation pour la paix à la suite d'efforts importants de recherche pratique participative conduits au sein des différents groupes communautaires intéressés, dont tous avaient insisté sur le fait qu'un programme scolaire ne suffirait pas en lui-même. On a formulé nombre de demandes spécifiques d'un programme comparable destiné aux adultes, ce qui aurait pour effet, entre autres, d'étayer celui réalisé dans les écoles. Aussi le programme tel que préparé comprend-il plusieurs composants et volets liés entre eux, à savoir :

- Education pour la paix dans les écoles
- Ateliers communautaires en matière d'éducation pour la paix
- Sensibilisation de la communauté en question
- Education pour la paix intégrée à l'éducation non formelle
- Ateliers en éducation pour la paix destinés au personnel de service.



On a mis au point le programme d'éducation pour la paix à la suite d'efforts importants de recherche pratique participative conduits au sein des différents groupes communautaires intéressés.



—
**L'éducation
environnemental et
pour la santé sont
effectivement des
processus, et non pas des
activités qu'il faut réaliser
en une seule fois à des
moments précis.**
—

Comme c'est le cas pour l'éducation environnementale, le programme a pris ses racines dans la notion qu'il faudrait préparer des dossiers de leçons ou de séances prêts à utiliser, étant entendu que bien des instituteurs n'auraient ni le temps ni les capacités pour élaborer eux-mêmes des dossiers à partir d'une formation standard. On a, donc, produit les matériels initiaux suivants :

Manuel pour animateurs d'ateliers communautaires : Manuel de dossiers pédagogiques, d'activités et de méthodologie destinés aux animateurs d'ateliers communautaires (12 séances d'une demi-journée).

Manuel d'activités pour enseignants : Série de dossiers pédagogiques classés par niveau d'enseignement, englobant une classe par semaine pendant chacune des sept premières années d'école primaire et couvrant les différents thèmes conceptuels. Ce manuel expose la méthodologie sous-tendant et la leçon spécifique dispensée et le développement progressif des différentes notions communiquées.

Matériels supplémentaires : Livres de contes, images/affiches servant d'encouragements à la discussion, cartes de jeu de rôle et chansons et poèmes (soit traditionnels, soit composés dans la communauté).

Matériels de sensibilisation du public : Affiches, chants, poèmes et pièces de théâtre destinées aux représentations de rue et dans la communauté. La quasi-totalité de ces matériels ont été préparés par les différents groupes communautaires eux-mêmes, le plus souvent par suite d'ateliers.

Résultats et acquis

A cause de ces interventions, plus de 30 000 écoliers dans les camps de réfugiés au Kenya ont pu profiter d'un tel renforcement du programme d'éducation environnementale et des activités participatives hebdomadaires prévues dans le programme d'éducation pour la santé. De plus, un grand nombre d'adultes a pris part aux activités formelles/informelles de sensibilisation publique à ces deux sujets. A juin 1989, environ 2 700 jeunes et adultes avaient participé aux ateliers communautaires de 10 séances en matière d'éducation pour la paix. La demande de ces interventions demeure très forte.

Par conséquent, certains réfugiés habitant dans les camps les plus lugubres ont pu tirer profit d'actions éducatives et de développement susceptibles non seulement de leur permettre de faire face à leurs difficultés actuelles, mais également de se préparer à leur rapatriement ultérieur quand cela sera possible. Jusqu'à ce jour, ces programmes ont été évalués principalement sur la base du feedback procuré par les participants et les enseignants/animateurs, ce qui n'empêche qu'on soit obligé de mener une évaluation approfondie dans un avenir prochain.


On a pu en tirer les leçons suivantes :

- L'éducation environnemental et pour la santé sont effectivement des processus, et non pas des activités qu'il faut réaliser en une seule fois à des moments précis.

- Les éducateurs de réfugiés et les communautés de ceux-ci devraient être impliqués dans la phase de conception précoce de chaque programme par pays.
- Les approches formelles et informelles utilisées devraient s'harmoniser. Lorsque cela sera possible, on devra mettre en oeuvre une approche qui englobe la communauté dans son intégralité, en sollicitant la participation de nombreux groupes à beaucoup de manifestations communautaires.
- Il faut établir les liens entre ces activités et les projets en cours connexes ; par exemple, assainissement environnemental, bulletins,
- On pourra intégrer lesdites activités dans les matières de cours scolaires existantes ; ou bien, y consacrer des heures de classe et des enseignants afin de produire l'impact le plus fort possible (comme c'est le cas pour le projet pilote d'éducation pour la paix).
- La formation des enseignants en cours d'emploi en matière de méthodologies exploratoires/participatives à incorporer dans lesdits programmes est propre à renforcer d'autres formations sur le tas en méthodologie.

Les matériels et méthodologies formulées dans le cadre des projets pilotes kenyans jettent les bases de la mise au point de programmes adaptés aux réalités existantes sur d'autres sites où se réunissent des réfugiés. En fait, on entend intégrer par routine ces approches dans les programmes ordinaires d'enseignement pour réfugiés.

Il est à noter à cet égard que c'est le lancement d'un programme qui fait engager les frais les plus importants. Là où il n'existe pas de connaissances spécialisées, le travail préparatoire exige qu'on embauche des personnels spécialistes et des consultants, lesquels pourront prendre en main les différentes phases, depuis la recherche participative jusqu'à la préparation des matériels, la formation des enseignants,

Mis à part les frais de démarrage, il faudra supporter certains coûts récurrents dès qu'on aura assuré l'intégration de routine de ces matières. On devrait les imputer sur les budgets de projet d'enseignement ordinaire, environnemental et autres. Et pourtant, cela risque d'être problématique pour les organisations s'exerçant dans des situations d'urgence, pour autant que celles-ci accusent des déficits budgétaires du type souvent rencontré. Un soutien modeste financier et spécialisé durable aidera, pourvu qu'on en dispose, à assurer l'évolution continue de ces programmes. 



Les approches formelles et informelles utilisées devraient s'harmoniser. Lorsque cela sera possible, on devra mettre en oeuvre une approche qui englobe la communauté dans son intégralité, en sollicitant la participation de nombreux groupes à beaucoup de manifestations communautaires.



—

Comment la reconstruction de l'enseignement pourra-t-elle favoriser la paix dans des conditions mêmes qui incitent à l'agression?

—

Discussion

La violence ne prend pas fin quand une région donnée entre dans une période post-confliktuelle. En effet, l'agression persiste sous de formes multiples, à savoir, meurtres de vengeance, combats inter-ethniques, violence familiale et, d'une manière plus nuancée, érosion de tout espoir de voir un avenir sûr. Il se peut que l'hostilité persiste et se répande dans les camps de réfugiés et dans d'autres lieux d'habitation, car c'est là que se réunissent des groupes très divers dans des conditions mal accueillantes.

Construire la paix en partant de zéro

Comment la reconstruction de l'enseignement pourra-t-elle favoriser la paix dans des conditions mêmes qui incitent à l'agression? Ce n'est pas ici une question à poser lors des stades ultimes de la reconstruction ; bien au contraire, les modalités d'emploi de l'enseignement en tant qu'outil de renforcement de la paix constitue une question d'une importance cruciale à examiner depuis la phase d'urgence jusqu'aux phases ultérieures de redressement (Forum EFA, 1998). Orienter l'enseignement vers la paix exige effectivement qu'on réfléchisse d'une façon critique à la manière dont l'éducation a encouragé l'exclusion et l'agression dans un contexte particulier.

Pour l'essentiel, l'éducation pour la paix se repose sur l'hypothèse selon laquelle l'hostilité serait un comportement acquis (Evans, 1996) et que, malgré les préjugés et l'agression rencontrés, les enfants seraient à même d'apprendre la valeur globale s'attachant à la compassion, ainsi que des stratégies de résolution de conflit efficaces. L'éducation pour la paix met l'accent sur des activités concrètes à la portée des enseignants, des parents et des enfants, en les invitant à prendre conscience du fait que chaque expérience peut représenter soit un pas en avant vers la paix, soit un pas en arrière vers l'agression. L'éducation pour la paix telle que comprise dans son sens très large embrasse tous les aspects de ce qu'on appelle « l'écologie » de l'apprentissage (c'est-à-dire, le milieu dans lequel les personnes apprennent et les rapports existant entre celles-ci et le milieu lui-même). Comme le dit Evans :

La paix se trouve favorisée par la nature des rapports réciproques entre adultes et enfants ; par les contes qui racontent la vie d'autres personnes ; par les types de jeux auxquels jouent les enfants ; par les méthodes dont se servent les adultes pour encourager des relations réciproques entre enfants et pour soutenir la résolution paisible de différends ; par les types de chansons que chantent les jeunes ; par l'exposition des jeunes à la violence représentée dans les médias ; et par l'accès qu'ont les enfants à des jouets qui ressemblent à des armes et le niveau d'encouragement les poussant à en faire usage (1996, p. 19).

Cette approche met en relief les moyens discrets par lesquels les réactions violentes au conflit sont renforcées. L'éducation pour la paix dépasse de simples modifications apportées aux programmes d'études, pour s'occuper ensuite des normes comportementales et des préjugés enracinés dans les contes et les chansons de la localité propres à pousser les enfants à l'agression contre autrui. Vue de cette façon, l'éducation pour la paix tire au clair la notion que, tant dans leurs cours formels que dans leurs rapports sociaux informels, les jeunes se sont déjà inscrits dans ce qu'on pourrait appeler à juste titre un programme de

préparation à la violence, sous quelque forme que ce soit – mais un programme dont on pourrait renverser les enseignements en vue de la prévention de la violence.

De par la sensibilité qu'elle insuffle relative à la vie de tous les jours, il est impossible de faire évoluer l'éducation pour la paix dans l'abstrait. Bien au contraire, elle exige une collaboration étroite avec les communautés locales. Il est à noter à cet égard que le projet kenyan d'éducation pour la paix a démarré par une évaluation participative, dans le cadre de laquelle on demandait d'abord à chaque communauté si elle s'intéressait effectivement à l'éducation pour la paix, et, si oui, quelle signification pourrait s'y attacher dans les conditions actuelles. Le projet était animé par la demande telle qu'elle se manifestait alors, et il reposait sur les expériences propres des participants. De plus, il faisait état des pratiques de résolution de conflit existant dans la communauté, ce qui lui permettait de se développer sur la base des forces communautaires. Au lieu de ne se concentrer que sur les écoliers en classe, cette initiative prenait pour point de départ la notion que l'éducation pour la paix implique tout le monde. Par conséquent, le projet en venait à comprendre plusieurs volets communautaires, les efforts déployés à l'école constituant un élément seulement de l'approche communautaire globale. En fin de compte, une telle approche concerne de multiples aspects de « l'écologie » de l'apprentissage.

Il convient ici d'insister de nouveau sur les leçons tirées du programme kenyan d'éducation pour la paix. Premièrement, l'éducation pour la paix a évolué de pair avec l'éducation environnementale selon une approche holistique qui reconnaissait le lien entre la dégradation de l'environnement et les conflits sociaux. On s'est aperçu que, comme dans le cas de l'éducation environnementale, l'éducation pour la paix constituait un processus, et non pas une activité à horizon temporel fixe apte à procurer des résultats immédiats. Deuxièmement, ce sont typiquement les réfugiés eux-mêmes qui travaillent en tant qu'enseignants et animateurs d'atelier en matière d'éducation pour la paix. Dans leurs cours de formation, ils apprennent l'importance qu'il y a à exemplifier des compétences positives en communication et à appliquer des stratégies d'enseignement actives (Baxter, 2001).

Selon une étude de cas en profondeur du programme d'éducation pour la paix, celui-ci est très apprécié des réfugiés (Sommers, 2001). De plus, les entrevues conduites indiquent que le projet produit des fruits. En effet, les participants adultes et nombre d'enfants ayant constitué des cercles d'éducation pour la paix, on leur fait appel pour résoudre les différends survenant dans les camps.

Parmi les limitations s'imposant sur la capacité du projet pour instaurer la paix, on doit citer le fait que les participants sont pour la plupart des personnes qui se comportent déjà d'une manière paisible (Sommers, 2001). Il est rare qu'y participent les jeunes marginalisés, qui composent la couche la plus encline à la violence des populations des camps. De même, pour ce qui est des participants adultes, le projet tend à cibler plutôt l'élite cultivée, souvent à l'exclusion des femmes.



Les enseignants qui exigent une obéissance inconditionnelle ou qui infligent des punitions physiques risquent de saper l'évolution de comportements démocratiques non violents parmi leurs élèves.



—

Jouer le rôle de spectateur engagé signifie qu'on accepte volontiers d'apporter publiquement une réponse à toute infraction éventuelle des droits de l'homme et à toute tentative de nuire à la dignité humaine.

—

Les pratiques d'éducation pour la paix

A l'école, les pratiques pédagogiques communiquent implicitement des messages concernant l'autorité et la dignité. Les enseignants qui exigent une obéissance inconditionnelle ou qui infligent des punitions physiques risquent de saper l'évolution de comportements démocratiques non violents parmi leurs élèves. Les pratiques de classe doivent, pour être efficaces, exemplifier les valeurs qu'embrassent les programmes d'éducation pour la paix (Bush et Saltarelli, 2000).

Il est possible que la promotion de la paix soit renforcée par une stratégie particulière, à savoir celle de l'apprentissage d'utilité, ou, en d'autres termes, l'association de l'enseignement scolaire à une formation pratique ayant pour objectif de rendre service à autrui, et ce, selon diverses modalités. On pourrait, par exemple, se demander comment les enfants pourraient apprendre les notions de calcul pendant qu'ils travaillent à des projets de construction communautaires ou à des activités de recherche centrées sur la communauté. Dans les écoles même, comment pourrait-on intégrer des stratégies d'apprentissage coopératives aux pratiques de classe? Et enfin, comment les enfants plus âgés pourront-ils se charger du soutien de l'enseignement des enfants plus jeunes?

En se basant sur les recherches menées sur le développement des comportements pro-sociaux, on peut conclure que les expériences vécues par les jeunes modèlent leurs actions envers d'autres. Les enfants ayant eu l'occasion d'aider autrui, et notamment quand s'exprime clairement la valeur de leurs interventions pour le bien-être d'autres personnes, ont tendance à réaliser plus tard des actions bienveillantes et utiles (Staub, 1979). Les gens qui viennent en aide d'autrui commençant à se voir comme personnes efficaces, ils seront plus disposés à tenir au bien-être de ceux à qui ils ont prêté leur concours. Bref, priser les autres n'est pas qu'une aptitude cognitive : bien au contraire, on l'apprend par ses expériences concrètes. L'éducation pour la paix efficace devrait, donc, comprendre un volet travaux pratiques en collaboration, en consentement de sa confiance et en prise en charge du bien-être des autres, tout cela étant fait en prenant en compte les différences entre cultures.

Rôle constructif des simples spectateurs

Il existe plusieurs aspects importants de la construction de la paix non décrits dans les matériels de cas que nous présentons ici. Dans sa recherche sur la violence en groupe, Staub (1992) a conclu que les spectateurs peuvent, en arrêtant la violence dans une situation donnée, avoir une influence très profonde. Les spectateurs tant à proximité qu'à distance peuvent blâmer le comportement des auteurs de ces actes et soutenir la dignité des victimes. Une intervention de ce genre peut être particulièrement efficace dans les situations où un groupe d'agresseurs a déshumanisé ses victimes, ceux-ci prétextant que les autres personnes présentes appuient leurs actions en raison de leur prétendue complicité.

Jouer le rôle de spectateur engagé signifie qu'on accepte volontiers d'apporter publiquement une réponse à toute infraction éventuelle des droits de l'homme et à toute tentative de nuire à la dignité humaine. Dans le cadre de l'éducation pour la paix, on peut inciter personnellement les gens à s'acquitter de ce rôle, au fur et à mesure qu'on les encourage

à traiter de questions de déontologie significatives et à parler de leurs soucis quant aux personnes maltraitées dans leur communauté. D'un autre point de vue, il nous est loisible de nous demander de quelle manière une école peut d'elle-même agir en tant que spectatrice positive. En se reposant sur des manifestations publiques, dont expositions, pièces théâtrales ou dialogues communautaires, comment les écoles seront-elles en mesure de témoigner de la violence et du mal faits aux autres? Les préparatifs mêmes de telles manifestations peuvent donner aux adultes et aux jeunes des chances de discuter de leurs expériences de guerre, en suscitant chez eux un sens d'efficacité en matière d'établissement d'un avenir plus paisible et constructif.

Cela dit, il faut avouer, pourtant, que l'éducation pour la paix se prête à l'instabilité politique. Dans certaines situations où le pouvoir fait quasiment défaut et que différents groupes se rivalisent entre eux en vue de la prédominance, les messages prônant la collaboration et la non-violence peuvent rencontrer de la résistance. Il importe, donc, de mener un dialogue en permanence parmi toutes les personnes intéressées, afin de rendre durables les initiatives d'éducation pour la paix, en veillant tout particulièrement à ce que les jeunes et les femmes aient leur mot à dire.

Travailler à la paix en partant du niveau communautaire

Dans l'idéal, l'éducation pour la paix devrait s'incorporer dans le système de valeurs qui règne dans la société prise dans son sens large, en concourant ainsi à la « démilitarisation des esprits » (Bush et Saltarelli, 2000, p. 28). Elle aide les enfants, les adultes et les communautés à prendre conscience des images défavorables qu'ils se seront faites d'autres groupes, ainsi que des moyens par lesquels ils appuient la violence. En Somalie, par exemple, un programme d'éducation pour la paix disputait aux populations ciblées la valorisation culturelle des armes à feu comme symbole du courage et du machisme. Les participants montaient une pièce de théâtre itinérante intitulée « A bas le pistolet : Reconstruire la nation » (Retamal et Devadoss, 1998). De par la diffusion de tels messages, l'éducation pour la paix pourra faire déplacer les points de repère sur la base desquels on fait bâtir sa propre identité (et notamment celle des hommes) au sein d'une société. En ce faisant, l'éducation pour la paix autorise les jeunes à se sentir bien dans leur peau à chaque fois qu'ils agissent d'une façon coopérative et qu'ils ne se laissent pas séduire par les symboles de la violence. Quand on la considère comme tentative de soutenir, auprès des enfants et des communautés, des valeurs et pratiques non-violentes qui touchent tout le monde, l'éducation pour la paix fait partie intégrante des efforts pour mettre en place une nouvelle infrastructure culturelle qui privilégie la collaboration entre groupes qui, sans cela, resteraient isolés les uns des autres.



—

Quand on la considère comme tentative de soutenir, auprès des enfants et des communautés, des valeurs et pratiques non-violentes qui touchent tout le monde, l'éducation pour la paix fait partie intégrante des efforts pour mettre en place une nouvelle infrastructure culturelle qui privilégie la collaboration entre groupes qui, sans cela, resteraient isolés les uns des autres.

—



Questions d'application pratique

Dans votre contexte :

- Comment s'est-on servi par le passé de l'éducation pour attiser des conflits inter-ethniques?
- Comment les communautés prennent-elles traditionnellement en main les conflits?
- Sur quelles attitudes et aptitudes devrait-on insister dans le cas d'une initiative d'éducation pour la paix?
- De quelle façon peut-on étendre la portée de l'éducation pour la paix afin qu'elle touche non seulement les jeunes, mais également les auteurs d'actes de la violence au sein de la communauté?
- Comment pourra-t-on assurer l'intégration des efforts scolaires et communautaires en vue de l'éducation pour la paix?
- Quelles sont les sources possibles de résistance à l'éducation pour la paix?

Dans le cadre de votre travail, comment l'éducation pour la paix pourrait-elle subvenir aux besoins psychologiques de base des enfants, des familles et de la communauté?



	Enfants	Familles	Communauté
BESOINS			
Sécurité			
Efficacité			
Identité positive			
Rapports constructifs			
Capacité de saisir la réalité			

PROJET DIACOM LES VOIX DES ENSEIGNANTS :

Dialogue et constitution d'écoles au milieu des décombres

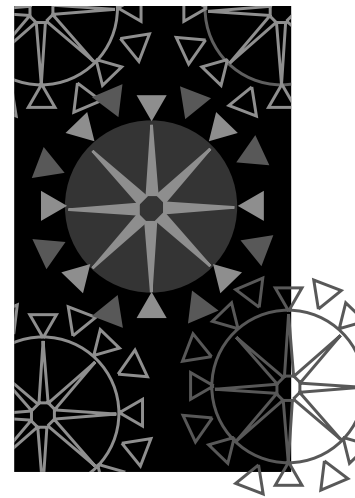
Introduction

Les efforts déployés pour reconstruire les systèmes d'enseignement à la suite de conflits violents ou de crises doivent s'axer sur le rôle crucial des enseignants. Les instituteurs pris dans des situations post-confliktuelles doivent affronter de nouvelles complexités, y compris le défi lancé par des enfants traumatisés, la pénurie, voire l'absence totale, de matériels pédagogiques et de classe, des confusions relatives à l'exercice de l'autorité ou de la surveillance et, bien sûr, l'expérience du trauma ou du stress vécue par chaque enseignant pris individuellement.

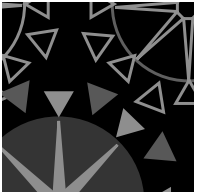
D'une manière surprenante, il existe à présent très peu de publications portant sur l'expérience des enseignants dans les situations post-confliktuelles. Jusqu'à ce jour, on a plutôt examiné la reconstruction sur le plan macro des systèmes et stratégies d'enseignement en vue de projets utiles. Et, bien que les projets de reconstructions comprennent souvent un composant de formation des enseignants, en revanche, on a mené peu d'enquêtes qualitatives sur la façon dont les enseignants analysent ces formations et leurs rôles scolaires à la suite de crises. Il s'agit là d'une histoire qui reste à raconter.

Les mentors adultes, y compris les instituteurs, ont un rôle important à jouer en mettant les enfants à l'abri des dures épreuves découlant des conflits sociaux. Pour ne citer qu'un exemple, on appelait souvent les enseignants s'exerçant dans les écoles en Bosnie pendant la guerre des « généraux des enfants ». En réfléchissant à l'engagement pris par les enseignants bosniaques de poursuivre leur travail et leur service face à des conditions épouvantables, McClure écrit :

Ayant à faire face à la destruction des écoles, les enseignants bosniaques dispensaient leurs cours dans des sous-sols. Il y avait des ruptures d'électricité, d'eau et de chauffage ; et pourtant, les instituteurs continuaient d'enseigner à la lumière de torches, en confectionnant des livres avec du papier spécial qui servait même à la lumière faible. A une occasion, les instituteurs à Gorazde, qui devaient parer aux incidences de sièges violents destinés à perturber la vie scolaire et civile, rassemblent à l'issue d'un bombardement des enfants dans la rue pour chanter et jouer de la musique. Les véritables actes de courage de ces instituteurs rappellent au reste du monde ce qu'il oublie trop fréquemment : les enfants sont des dons précieux qu'il incombe aux sociétés civiles de protéger (1998, p. 15).



Les véritables actes de courage de ces instituteurs rappellent au reste du monde ce qu'il oublie trop fréquemment : les enfants sont des dons précieux qu'il incombe aux sociétés civiles de protéger.



Dans la section qui suit, nous présentons une description du Projet DiaCom, initiative qui vise à réunir des enseignants serbes et bosniaques (musulmans) pour entamer un dialogue inter-ethnique qui comble les divisions profondes creusées par la guerre bosniaque. L'auteur en est Paula Green, directrice du Centre de Karouna pour la construction de la paix. Son article est suivi d'une note de réflexion par Lynn Cohen sur le développement du rôle des instituteurs en Bosnie, laquelle s'inscrit dans une discussion de plus grande envergure de l'impact du conflit civil prolongé sur les écoles bosniaques. Suit ces deux documents une discussion du processus de dialogue et du rôle complexe des enseignants dans la construction d'un nouvel avenir pour les jeunes.

POUR QU'UN AVENIR SOIT POSSIBLE :

Le dialogue bosniaque pendant l'après-guerre¹

Par Paula Green

Voici maintenant trois ans que, peu après la cessation de la guerre en Bosnie, je me sens attirée vers ce pays grâce à la résolution et la vision d'une réfugiée bosniaque, ou musulmane.² Moyennant l'assistance d'un interprète qui criait pour se faire comprendre malgré les parasites d'une liaison téléphonique bosniaque, Emsuda m'implore de venir partager mes compétences de guérisseuse et de partisane de la paix avec les femmes du nord-ouest de la Bosnie. « Je te prie de venir en Bosnie », me dit-elle. « Aide-nous à rétablir notre vie ».

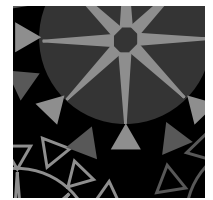
Le Centre de Karouna pour la construction de la paix dispense de l'enseignement et des formations en transformation de conflit, réconciliation et en changement social non-violent. Très souvent, nous travaillons de concert avec des communautés en voie de mutation dans des régions ravagées par la guerre et la violence. Afin de nous acquitter de nos fonctions respectueusement et sous forme de partenariats, nous ne pénétrons qu'avec circonspection dans d'autres cultures et conflits. Or, l'invitation d'Esmuda s'alignait parfaitement sur notre mission. Ses liens avec des organisations qui partagent notre vision, telle que la Fellowship of Reconciliation [Association de la Réconciliation], avait ouvert la voie à notre premier voyage en 1997. Comme nous nous sentions très émus par la situation en Bosnie, nos expériences nous avaient décidés à nous engager dans ce pays.

Le Centre de Karouna a depuis élaboré le « Projekt Dijakom », ou Projet pour le dialogue et la construction communautaire. Dans ce cadre, il propose des cours et des formations dispensées de concert avec la Foundation for Community Encouragement [Fondation pour l'encouragement communautaire], ou FCE, une ONG implantée à Seattle, aux Etats-Unis. La responsable FCE de la construction communautaire, Ann Hoewing et moi, nous animons actuellement des séminaires à l'intention d'éducateurs, et ce, trois fois par an dans deux villes en Bosnie, dont l'une est bosniaque et l'autre, serbe. Lors de chaque tournée en Bosnie, nous nous occupons d'ateliers en matière de dialogue, d'entretiens de suivi avec d'anciens participants, de rencontres avec des administrateurs scolaires et de modalités de gestion de crise en exerçant la vigilance.

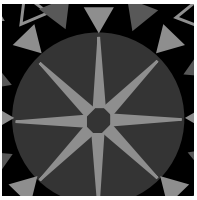
Les actions qu'entreprend le Centre de Karouna en Bosnie ont évolué avec le temps, guidées par la cadence et les conseils de nos partenaires locaux. Lors des stades initiaux, nous insistions, avec des responsables femmes bosniaques, sur la guérison des traumatismes et sur le développement organisationnel. A l'heure actuelle, les participantes viennent nous demander de faciliter des contacts avec leurs anciennes amies et collègues, c'est-à-dire, avec des femmes serbes habitant de l'autre côté de la Ligne de démarcation inter-entités

¹ Extrait d'un article publié dans Peacework, Novembre 1999, p. 4-6. Disponible sur www.afsc.org/pwork/1199/119904.htm.

² Dans cet article, le terme « bosniaque » désigne les musulmans bosniaques.



**Les femmes bosniaques
désirent rétablir
des liens avec leurs
voisines comme premier
pas prudent vers le
rapatriement.**



officielle. Les femmes bosniaques désirent rétablir des liens avec leurs voisines comme premier pas prudent vers le rapatriement.

A un moment donné, les villes jumelées de Sanski Most en Bosnie et de Prijedor en Serbie, dont la population combinée s'élève à environ 160 000 habitants, abritèrent des Serbes et des Bosniaques, plus un pourcentage plus restreint de Croates, sans qu'on prêtât attention au groupe ethnique de qui que ce soit. Sous l'administration de Tito, l'identité ethnique comptait effectivement parmi les vestiges du passé ; s'y substituaient la fraternité et l'unité, ces deux termes constituant le slogan de la Yougoslavie unie. En fait, les participants signalent que, à l'époque, tout examen de l'histoire du pays, et notamment des haines et des atrocités du passé, constituait une infraction punissable. Toutefois, lors de la guerre de Bosnie de 1992-1995, quand, Tito étant décédé, Milosevic prit le pouvoir, la ville de Prijedor se trouva purifiée sur le plan ethnique de Bosniaques, lesquels devaient subir le bannissement, l'incarcération dans des camps ou la mort. Bien des Bosniaques y ayant survécus habitent actuellement à Sanski Most, qui se trouve à 36 kilomètres seulement de terrains ayant peut-être appartenu à leur famille pendant des générations. Vers la fin de la guerre, les Serbes résidant dans la région de Sanski Most, laquelle avait un caractère hétérogène du point de vue ethnique, perdirent également leur demeure ancestrale lorsqu'ils s'enfuyaient vers Prijedor dans la « Republika Srpska », où ils pouvaient vivre en sécurité avec d'autres Serbes.

La criminalité et la violence s'emparèrent de Prijedor, comme elles le firent dans d'autres régions de la Yougoslavie. On pilla et fit sauter à la dynamite des maisons, décima des mosquées et détruisit des animaux d'élevage et terres cultivées. Pire encore, vers le début même de la guerre de Bosnie la ville de Prijedor se fit une mauvaise réputation pour avoir fait fonctionner des camps de concentration. Se trouvent effectivement parmi les participants bosniaques à nos séminaires inter-ethniques des survivants des camps à Omarska, Trnopolje et Keraterm. Vu ces antécédents historiques et la destruction de porte en porte d'êtres humains et de biens, pourquoi les femmes bosniaques seraient-elles disposées à aller à la recherche de leurs anciens voisins serbes? Et pourquoi voudraient-elles y habiter encore une fois, parmi les ruines et les ombres?

A la différence de celle de la plupart des Américains, la vie des Bosniaques est profondément enracinée dans leur famille, leurs terres et leur demeure. Il arrive souvent que les habitations relèvent de générations multiples, car on les agrandit afin d'accueillir de nouveaux membres de la famille, et elles se transmettent d'une génération à une autre au fil des ans. Certains réfugiés bosniaques appartenant à nos groupes rêvaient activement à la possibilité de réclamer et de reconstruire leur propriété bien aimée. Malgré les événements tragiques du passé, ou en défiant ceux-ci, la perspective du retour nourrissait leur espoir tout au long des années d'exil et de chagrin. Ce qui faisait que, à ce moment-là, les femmes bosniaques espéraient qu'un dialogue entamé avec les femmes serbes leur permettraient de comprendre le sens des ravages qui s'étaient produits. Peut-être que le dialogue faciliterait le retour chez elles.

Après y avoir mûrement réfléchi, nous avons accepté de rencontrer des femmes serbes à Prijedor afin d'explorer la possibilité de dialogue entre les deux communautés. Cependant,

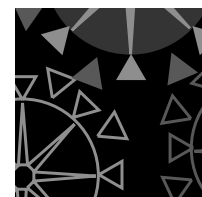
très peu de femmes serbes étaient prêtes à s'exposer aux risques découlant de rencontres avec les Bosniaques. Nous estimons maintenant que, si elles avaient effectivement accepté notre invitation, elles auraient couru des risques trop grands en ce qui concerne la sécurité physique et la protection de leur propre intégrité affective. Beaucoup de femmes se sont effacées au fur et à mesure que la violence s'intensifiait, très peu d'entre elles désirant risquer leur vie en jouant le rôle de sauveur. On a invité des femmes serbes à assister à une conversation devenue maintenant impossible à tenir. La plupart d'entre elles ont, donc, refusé.

Pourtant, quelques femmes serbes courageuses ont fini adhérer à un cercle organisé en vue d'un dialogue durant cinq jours. Des deux côtés, les femmes présentes se montraient fragiles et accablées par leurs émotions. Elles faisaient de leur mieux pour nouer des rapports de compassion sur la base de leur désespoir mutuel, de leur histoire commune comme Yougoslaves et de leur sort partagé en tant que victimes femelles d'une guerre dont elles n'avaient pas voulu et qui s'était échappée à leur contrôle. Par égard pour la prochaine génération, elles ont proposé que nous travaillions en collaboration avec des éducateurs bosniaques et serbes, dont les attitudes et comportements détermineraient, en partie, le succès de tout effort futur de rapatriement et de réintégration des communautés touchées.

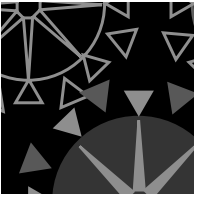
C'est en suivant leurs conseils qu'on a développé le Projekt Dijakom pour éducateurs venant de Prijedor et de Sanski Most. Nous avons pu obtenir l'appui des ministres chargés de l'enseignement des deux autorités compétentes, savoir la « Republika Srpska » et la Fédération bosniaque, désirant ainsi mettre en place une protection du projet grâce à la reconnaissance et l'approbation officielles. Au début, les éducateurs ciblés hésitaient à y participer ; pourtant, leur mission, qui consistait à former l'avenir des jeunes, constituait un cadre commun dans les limites duquel on pouvait établir des rapports.

Jusqu'à ce jour, nous avons animé un total de sept séminaires inter-ethniques, d'autres encore devant être organisés dans les années à venir. Chaque séminaire sur le dialogue dure de trois à cinq jours et prévoit l'accueil d'environ 25 éducateurs, parmi lesquels on trouve des enseignants, conseillers d'éducation et administrateurs tant serbes que bosniaques. Certains d'entre eux y participent pour la deuxième fois. En même temps, nous avons lancé notre premier séminaire de formation, celui-ci étant destiné à préparer un groupe choisi d'éducateurs serbes et bosniaques à leur rôle futur de responsables de projet et animateurs de dialogue. Les animateurs locaux concernés assumeront la responsabilité du Projekt Dijakom dès qu'ils auront renforcé leur capacité pour affronter les aspects en conflit profond de leur identité personnelle, leurs préjugés et leurs blessures de guerre post-traumatiques.

Pour ma part, chaque rassemblement d'éducateurs venant de groupes ethniques différents a plutôt l'air d'un petit miracle de plus. Gardant souvenir de leur histoire très récente, j'ai du mal à concevoir comment nous pouvons rester disposées en cercle et assises les unes à côté des autres, encore moins mener des conversations rationnelles.



**Par égard pour la
prochaine génération,
elles ont proposé
que nous travaillions
en collaboration
avec des éducateurs
bosniaques et serbes,
dont les attitudes
et comportements
détermineraient, en
partie, le succès de
tout effort futur de
rapatriement et de
réintégration des
communautés touchées.**



Parmi les buts à long terme du Projekt Djakom, nous pouvons citer la sensibilisation d'un groupe nombreux d'éducateurs venant des deux secteurs scolaires, à la tolérance d'ordre multiculturel et aux comportements de responsabilisation, ceci en vue de rendre faisable le rapatriement des familles bosniaques et serbes désirant rentrer chez elles.

Et pourtant, c'est précisément ce que nous faisons petit à petit, malgré non seulement des démentis, l'histoire révisionniste, des reproches et des dérobadés, mais, ce qui est encore plus important, des traumas répétés et peines psychologiques non prises en main. Chaque jour, nous, les participants, poursuivons notre dialogue, dans le cadre duquel nous affrontons le passé pour pouvoir ensuite envisager un avenir possible. Simultanément, nous apprenons les théories et compétences en matière de communication et de renforcement de la paix.

Parmi les buts à long terme du Projekt Djakom, nous pouvons citer la sensibilisation d'un groupe nombreux d'éducateurs venant des deux secteurs scolaires, à la tolérance d'ordre multiculturel et aux comportements de responsabilisation, ceci en vue de rendre faisable le rapatriement des familles bosniaques et serbes désirant rentrer chez elles. Nous espérons que les participants feront effectivement usage de leurs compétences en communication et en résolution de conflit en vue de surmonter les injustices passées et les idées que les populations s'étaient faites de leur histoire ; de raffermir la coopération transfrontalière ; et enfin, de promouvoir le développement de ce que nous désignons les « écoles d'accueil ».

Nos méthodologies d'enseignement ont un caractère participatif et novateur. Les instituteurs, qui sont habitués à des salles de classe traditionnellement structurées, font néanmoins parfois appel à nos méthodes démocratiques et collaboratives dans les leurs. Dans cette même optique, nous traitons de questions relatives à la dynamique de groupe et à la responsabilisation civique, lesquelles sont restées inconnues des Bosniaques ayant reçu leur formation sous l'ancien régime communiste. Suite à une présentation que j'avais récemment faite sur les cycles de la violence et la réconciliation, un enseignant Serbe a fait remarquer qu'on devrait enseigner ces notions à la télévision serbe.

Les ateliers sont conçus de telle sorte que les participants se sentent libres d'exprimer en toute sécurité la gamme entière de leurs sentiments. Nous observons les participants alors qu'ils mettent à l'essai les conditions de sécurité, deviennent vulnérables et se confient les uns aux autres. Mais cela se passe lentement. Des Serbes et des Bosniaques qui s'étaient isolés les uns des autres se lancent dans des conversations impliquant les deux groupes ethniques. En ce faisant, ils exposent ensemble les problèmes énormes de l'après-guerre et le long chemin qu'il faut emprunter pour arriver au rétablissement et à la guérison nécessaires.

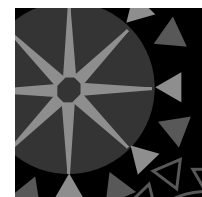
Nous prêtons très attention aux rythmes du groupe, afin de pouvoir modifier nos programmes en fonction des besoins naissants. Il arrive souvent une crise abrupte, ce qui nous impose de concevoir une intervention sur place. Cette crise en groupe peut résulter de l'expression mordante d'un préjugé ou critique défavorable ethnique, de la prédominance ou du retrait d'un membre, d'une attaque verbale impropre ou d'un différend relatif à l'histoire ou au souvenir d'événements passés. Et pourtant, chaque crise fournit l'occasion d'étudier des questions d'autorité et de responsabilité individuelles et collectives en Bosnie, lesquelles sont d'une importance cruciale pendant cet après-guerre, lorsqu'on s'occupe d'établir une société civile.

Nous encourageons les participants à s'engager dans un dialogue, et non pas un débat ; à accepter des points de vue divergents ; à identifier les terrains d'entente et les différences ; à atténuer les discours idéologiques et à privilégier les sentiments ; à se comporter avec respect ; et enfin, à traiter des questions nées du passé aussi honnêtement que possible. Nous changeons de point de mire, en passant de leurs fonctions d'éducateur en matière d'exemplification de la tolérance à leurs rôles comme êtres humains paralysés par les mécanismes intérieurs du chagrin, de la rage, des préjugés et de la peur. Quoiqu'ils ressentent plus de sécurité affective en se concentrant sur leur position précaire d'éducateur en dehors du groupe de dialogue, il est peut-être surprenant de voir jusqu'à quel point les participants tirent des leçons de chaque moment de contact entre Bosniaques et Serbes.

Nous savons bien que la peur, le mal ressenti et les griefs historiques inspirent l'agression communale. Les personnes profondément blessées se trouvent souvent prises dans des cycles de colère et de plaintes que sous-tendent l'idéologie et la mythologie. De plus, les hommes politiques et les médias jouent sur ces souvenirs d'histoire, ce qui concourt à des cycles sans fins de vengeance et de contre-violence. Or, le dialogue fait précisément état de ces blessures, croyances, mythes et traumas. Par notre rôle d'animateurs, nous devons nous porter partisans et des Bosniaques et des Serbes, en les conviant à reconnaître les souffrances d'autrui et de faire part de leurs propres besoins, de façon à ne pas susciter en permanence la vengeance. En même temps, il nous incombe de nous prémunir contre la dénégation ou le révisionnisme touchant la guerre de la Bosnie, lors de laquelle tous n'ont pas éprouvé des souffrances à partie égale et qu'il y avait victimes et malfaiteurs, sauveteurs et spectateurs.

L'avancement vers la paix bien enracinée et durable en Bosnie exige qu'on transforme les rapports rompus entre les groupes ethniques. Sans cela, les Accords de Dayton et autres conventions officielles continueront d'être sapés par les populations. Les changements d'attitude et comportementaux survenus pendant l'après-guerre impliquent la nécessité de l'exercice de la volonté en connaissance de cause et le renforcement en permanence, afin de neutraliser la haine, les reproches et la violence en retour telles qu'elles se pratiquent habituellement. Les stratégies telles que le dialogue continu encouragent et renforcent les changements nécessaires à la mise en place de comportements nouveaux. Or, les éducateurs constituent un secteur essentiel au sein de la société bosniaque ; ainsi, l'accueil mutuel qu'ils se réservent en tant que Bosniaques et Serbes habitant au nord-ouest de la Bosnie est une condition sine qua non d'un avenir sain pour cette région. De même, nous reconnaissons que leur histoire tragique fait de chaque conversation entre groupes ethniques un acte de courage et une expérience de la grâce.

En réfléchissant à la suite de séminaires achevés et en attendant avec impatience, pendant les deux années à venir, des dialogues et le renforcement des communautés, nous voyons devant nous des scénarios tant positifs que problématiques. Ces populations sont tourmentées par leurs traumas, histoires et mythologies nationalistes actuelles ; aussi leur attitude défensive ne se dissipe-t-elle que lentement et de façon irrégulière. Nous ne disposons d'aucune mesure nous permettant d'évaluer le rythme du progrès, ni de prendre en compte les pressions sociales innombrables dans les foyers et les communautés qui suscitent de la résistance au changement. A en juger par nos expériences en tant



Nous encourageons les participants à s'engager dans un dialogue, et non pas un débat ; à accepter des points de vue divergents ; à identifier les terrains d'entente et les différences ; à atténuer les discours idéologiques et à privilégier les sentiments ; à se comporter avec respect ; et enfin, à traiter des questions nées du passé aussi honnêtement que possible.



—

**Les changements
d'attitude et
comportementaux
survenus pendant l'après-
guerre impliquent la
nécessité de l'exercice
de la volonté en
connaissance de cause
et le renforcement en
permanence, afin de
neutraliser la haine, les
reproches et la violence
en retour telles qu'elles se
pratiquent habituellement.**

—

qu'Américains, nous pouvons bien apprécier la ténacité du racisme et des préjugés dans le psychisme individuel et collectif. Nous pouvons, donc, relever et confirmer chaque changement d'attitude constructif, déviation de l'idéologie dominante et acte de chaleur et de réconciliation. Il ne faut pas oublier en même temps que, malgré le rythme lent et les récidives, on connaît certainement des victoires. Certains participants « diplômés » à notre programme ont constitué un cercle d'éducateurs inter-ethnique, où ils enseignent à leur tour et avec enthousiasme à leurs élèves et collègues les compétences qu'ils ont eux-mêmes récemment acquises. A l'avenir, au fur et à mesure que le rapatriement de familles s'effectuera dans les deux sens, nous sommes persuadés que les éducateurs ayant pris part au Projekt Dajakom tendront la main pour accueillir les nouveaux venus, en jetant les bases d'un avenir où les conflits se transformeront par le dialogue, la bonté et le respect mutuel. ✦

LES AGENTS DE TERRAIN PRENNENT LA PAROLE³

Par Lynn Cohen

Dans la section qui suit, je voudrais, en insistant sur une approche différente de l'évaluation de l'aide à l'enseignement dans des situations d'urgence complexes, fournir un témoignage d'ordre plus personnel. Au lieu de regarder les choses du point de vue d'un agent d'un organisme humanitaire international, je préfère ici donner un aperçu en renvoyant aux tristes circonstances des enseignants bosniaques. En ce faisant, je tiens à marquer la distinction entre les agents d'assistance internationale lesquels, venant de l'étranger, mettent à disposition leurs connaissances spécialisées techniques et une aide lors des crises, d'une part, et les praticiens/professionnels de la localité en question et originaires du pays touché, d'autre part, ces derniers restant sur place en adaptant et mettant en oeuvre leurs propres solutions. En examinant les expériences de praticiens s'exerçant lors d'une crise, je compte soulever des questions en rapport avec l'aide qu'ils apportent en période d'après-crise.

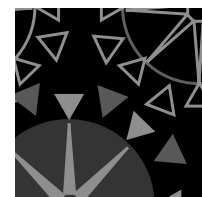
A cette fin, j'ai posé les questions suivantes :

- Dans quelle mesure une aide à l'enseignement s'avère-t-elle cruciale lors d'une situation d'urgence complexe?
- Dans quelle mesure une aide à l'enseignement devrait-elle aller plus loin que la simple prestation de fournitures de base, pour englober ensuite des programmes de formation répondant à des besoins tant immédiats qu'à plus long terme?
- Qui devrait être chargé de la prise de décision concernant les types d'assistance à fournir?

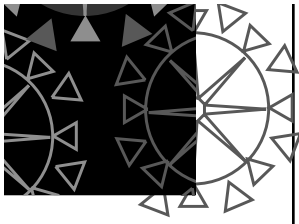
On soutient que la compréhension fait partie intégrante intime des expériences des personnes atteintes le plus profondément par les situations d'urgence complexes. Donc, les priorités en matière d'assistance arrêtées par les praticiens locaux constituent une source de la plus haute importance de connaissances devant influencer la prise de décision au sein des organismes humanitaires internationaux. Cette considération amène, à son tour, au besoin, dans des circonstances pareilles, de donner davantage la parole aux agents locaux. Quoiqu'il soit fait dans ce chapitre de la situation de l'enseignement propre à la Bosnie, pays dans lequel les éducateurs locaux continuent de faire usage de structures de gestion éducative devenues fragiles, mais toujours en fonctionnement, ces questions s'appliquent également à d'autres contextes.

Pendant la guerre, les instituteurs, comme d'ailleurs bien des éducateurs remplissant des fonctions diverses partout dans le système, se sont délibérément décidés à assurer le fonctionnement ininterrompu des écoles. En fait, ils soutenaient fortement que, l'éducation étant l'un des piliers de la vie dans une société stable, elle devrait répondre à ce même but en temps de guerre. Quand bien même la structure et les matières comprises dans le système

³ Extrait de l'article de Cohen, L. (1998), « Aid to Education in the Bosnian Complex Emergency: Giving Voice to Local Practitioners » dans G. Retamal et R. Aideo-Rochmond (éd.), Education as a Humanitarian Response (pp. 142-151), London, Cassell, The Continuing International Publishing Group. Reproduction autorisée par l'éditeur.



La compréhension fait partie intégrante intime des expériences des personnes atteintes le plus profondément par les situations d'urgence complexes. Donc, les priorités en matière d'assistance arrêtées par les praticiens locaux constituent une source de la plus haute importance de connaissances devant influencer la prise de décision au sein des organismes humanitaires internationaux.



Pour pouvoir subvenir aux besoins naissants des enfants pendant la guerre, les enseignants bosniaques se trouvaient contraints à repenser non seulement leurs pratiques éducatives, mais aussi le rôle et les fonctions des écoles pendant cette période.

d'enseignement devraient nécessairement subir une transformation pour s'harmoniser avec un milieu où régnaient la brutalité et la violence, les écoles, dans quelque état qu'elles existaient alors, demeureraient tout de même une source de stabilité.

Les instituteurs ne pouvaient manifestement plus compter sur la structure scolaire d'avant-guerre, selon laquelle l'autorité éducative pouvait dicter les matières, les lieux et les heures de l'enseignement. En effet, cette autorité n'était plus en mesure d'assurer le même niveau de soutien financier, matériel et intellectuel et, par conséquent, le même niveau d'orientation que ceux ayant existé avant la guerre. Dans certains cas, ceux mêmes qu'on a recrutés comme enseignants n'avaient profité d'aucune formation formelle les préparant à leur postes ; dans ce domaine, il devait s'en tenir à leurs instincts. De plus, pour maintenir en l'état l'éducation telle qu'ils le dispensaient, il leur fallait improviser et innover par nécessité. Il en résultait que la prise de décisions concernant les activités scolaires effectivement menées, y compris le type de structure d'école à instituer en temps de crise, est devenue le fait de ces enseignants pris individuellement. En effet, ceux-ci prenaient le rôle de créateur d'école selon des modalités qui, avant le mois d'avril 1992, aurait paru inimaginables pour eux.

Comme le disent Garman et Paintanida (1995), « ...en période de perturbation ou de crise sociale... les enseignants sont censés élargir la vision qu'ils ont de leur rôle. Au fur et à mesure que se désagrègent les infrastructures scolaires traditionnelles, les instituteurs se trouvent affrontés à la nécessité d'en créer ». Selon ces auteurs, l'expression de « création d'école » signifie la capacité des enseignants d'élaborer des approches de la conception et de l'orientation du milieu d'apprentissage, afin d'apporter une réponse aux besoins critiques des enfants qui éprouvent dans leur vie les répercussions profondes de la crise et du bouleversement. Pour pouvoir subvenir aux besoins naissants des enfants pendant la guerre, les enseignants bosniaques se trouvaient contraints à repenser non seulement leurs pratiques éducatives, mais aussi le rôle et les fonctions des écoles pendant cette période.


Agissant en tant que créateurs d'école dans une situation d'urgence complexe, les instituteurs bosniaques étaient à même de préciser les types d'aide provenant d'organismes humanitaires internationaux dont ils avaient besoin afin de soutenir leurs efforts. Pour souligner l'importance de l'aide d'urgence à l'enseignement, et pour commencer à ménager un espace destiné à la réflexion et à laisser s'exprimer ouvertement les praticiens locaux, on a fait état des réponses des enseignants lors de séminaires de formation organisés par l'UNICEF et l'université de Pittsburgh, aux États-Unis. On doit attribuer une importance particulière au dialogue tenu en juillet 1995 entre des instituteurs bosniaques et des formateurs d'enseignants du canton de Zenika, en Bosnie centrale. On a organisé cette rencontre de concert avec l'Institut pédagogique local et l'Académie pédagogique. Le programme de formation en apprentissage actif avait été élaboré sur la base des recommandations découlant du premier congrès d'évaluation de l'état de l'enseignement et des incidences de la guerre, tenu à Sarajevo en novembre 1994.

A cette occasion, le ministère de l'Éducation a assigné une haute priorité aux programmes de formation des enseignants. Or, de nombreux instituteurs partout en Bosnie avaient

exprimé leur souci quant à la capacité des enseignants de s'occuper des conditions en voie d'évolution dans les écoles, ainsi que des besoins d'apprentissage et psychologiques naissants des enfants en temps de guerre. On a fait remarquer que le système d'éducation avait bien marché dans certains cas, grâce à l'engagement et à la pure volonté des enseignants, et ce, malgré le fait que les ressources d'enseignement s'étaient faites rares, que des bâtiments scolaires avaient été détruits et que les enfants avaient présenté des troubles comportementaux et du stress qu'on ne relevait que rarement dans des conditions normales. Les enseignants ne recevaient aucune rémunération, et les personnels scolaires avaient à remplir de nombreuses fonctions différentes.

Les activités dans le cadre desquelles les instituteurs se sentent libres de s'exprimer cependant qu'ils affrontent et prennent en main des cas urgents complexes, posent des questions devant faire l'objet de discussions et de recherches futures. Il s'agit, en effet, de préciser le rôle et l'importance de l'éducation dans la société civile. Les enseignants participants bosniaques (y compris ceux qui étaient devenus instituteurs pendant la guerre) considéraient l'aide à l'enseignement comme étant prioritaire. Ils faisaient preuve de leur dévouement profond en continuant de s'exercer dans des conditions des plus chaotiques. Si le bouleversement du système d'enseignement ne s'avérait pas aussi manifeste que celui intervenant dans le secteur de la santé, le caractère urgent de la situation était pourtant bien réel pour les enseignants en exercice, car cette situation influencerait sur la survie psychique et spirituelle immédiate et à long terme de toute une génération de jeunes. Même au milieu de combats acharnés, ces enseignants bosniaques gardaient une vision de l'avenir. Cette vision, dont on a parlé lors desdits séminaires, imposait autant que possible le maintien d'un système d'enseignement, malgré la destruction de salles de classe et le manque total de matériels scolaires. Pour ces instituteurs, comme pour les autres éducateurs engagés, faire fonctionner les écoles signifiait non seulement que les jeunes pourraient apprendre pendant la guerre, mais aussi que ceux-ci pourraient garder un sens de la normalité même en pleine crise sociale, économique et politique.

Le dialogue ainsi entamé entre praticiens locaux constituait un facteur parmi d'autres indiquant que, lors d'une situation d'urgence complexe, le rôle de l'enseignement prend de l'envergure, comme le fait celui des instituteurs. Certains éducateurs bosniaques membres des instituts pédagogiques sont devenus créateurs d'écoles, en entreprenant des actions qu'on aurait considérées comme inimaginables avant 1992. Ils désiraient non seulement canaliser les ressources disponibles vers les écoles, mais aussi soutenir les programmes de formation visant à améliorer la capacité des enseignants non formés pour relever les nouveaux défis et répondre aux besoins naissants des élèves.

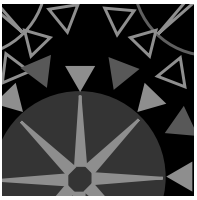
Trop souvent, il est exclu du processus de l'assistance apportée en temps de crise complexe les témoignages de praticiens locaux, les mécanismes leur permettant d'y faire face, ainsi que l'apport de réponses adaptées aux problèmes éducatifs cités plus haut. Le programme dressé par l'UNICEF/université de Pittsburgh, en mettant en place les conditions propres à un dialogue tenu en temps opportun parmi les éducateurs en Bosnie-Herzégovine en temps de guerre, a concouru aux perspectives de collecte et de documentation des témoignages et des avis des praticiens locaux, et ce, afin de mieux comprendre leurs priorités, besoins, et expériences en vue de la reconstruction future d'un système d'enseignement viable. 



—

Pour ces instituteurs, comme pour les autres éducateurs engagés, faire fonctionner les écoles signifiait non seulement que les jeunes pourraient apprendre pendant la guerre, mais aussi que ceux-ci pourraient garder un sens de la normalité même en pleine crise sociale, économique et politique.

—



L'exemplification de divers processus de renforcement de confiance et de résolution de conflit non violente permet au Projet DiaCom d'impliquer des enseignants dans une activité d'apprentissage expérientiel en profondeur, celui-ci influençant leur rôle d'éducateur et leur comportement vis-à-vis de leur famille, leurs amis et d'autres personnes.

Discussion

Pendant les époques troublées, les instituteurs peuvent servir de pierre angulaire de régimes de protection infantile et de changement social constructif. Les enseignants ont une influence directe sur la vie de leurs élèves ; de même, c'est eux qui jouent un rôle clé dans la création du climat qui règne à leur école et des valeurs et modes de discours au sein de leur communauté. Comme le signale Green (1999), les instituteurs sont à même de participer à la confection du tissu social privilégiant la tolérance, grâce auquel les familles déplacées seront autorisées à rentrer chez eux, en vivant paisiblement côte à côte avec leurs anciens adversaires. L'exemplification de divers processus de renforcement de confiance et de résolution de conflit non violente permet au Projet DiaCom d'impliquer des enseignants dans une activité d'apprentissage expérientiel en profondeur, celui-ci influençant leur rôle d'éducateur et leur comportement vis-à-vis de leur famille, leurs amis et d'autres personnes.

Renforcer la confiance

La plupart des crises naissent de divisions sociales profondes qui se chevauchent les unes sur les autres. Cela étant, le dialogue entre groupes constitue un facteur d'une importance cruciale lors du déroulement du processus de redressement. Or, il y a un certain nombre de principes de base relevés par les efforts du Projet DiaCom, lesquels pourraient être de mise dans le cadre de projets de dialogue implantés ailleurs. Tout d'abord, on ne saurait mener à bien le dialogue de force. Il faut que les participants y prennent part volontairement, c'est-à-dire, quand ils seront prêts à prendre en compte les expériences de l'autre groupe. Deuxièmement, la réconciliation est une affaire des parties locales ; elle ne peut être réclamée par des étrangers. En effet, toute tentative de réconciliation lancée à la hâte par des organisations internationales risque, malheureusement, de finir par intensifier les tensions (Maynard, 1999).

Troisièmement, le dialogue ne se déroule que lentement. Avant de passer à des thèmes plus difficiles à résoudre, Green demande aux participants de traiter de sujets suscitant un intérêt commun, dont, par exemple, les perspectives d'avenir de leurs enfants. Les conversations de ce genre sont relativement exemptes d'hostilité, puisqu'elles mettent en avant des soucis partagés de telle sorte que la réconciliation en vienne à se reposer sur des bases solides. Les participants apprennent à se faire confiance au fur et à mesure que se rehausse leur sens de la sécurité. En règle générale, la confiance augmente la vulnérabilité, laquelle peut, à son tour, entraîner le dialogue plus approfondi.

Enfin, le dialogue durable entre groupes ethniques exige le soutien des instances locales. A l'instar des promoteurs du Jardin des Papillons au Sri Lanka, les responsables du Projet DiaCom ont parlé de leurs travaux avec les personnes intéressées de la localité, en obtenant l'approbation officielle avant de s'y engager. En ce faisant, ils ont fait attribuer au dialogue un statut de légitimité professionnelle propre à recueillir l'engagement des enseignants.

Comprendre la violence

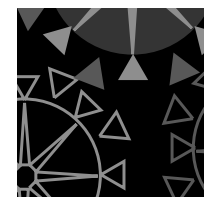
Autre aspect important du travail de Green : elle fait usage de modèles conceptuels qui mettent en relief et éclaircissent la nature cyclique de la violence en Bosnie. Fort de cette compréhension, on peut démystifier l'expérience de la violence, en ouvrant de nouvelles perspectives sur les méthodes à employer pour briser ce cycle. Les épreuves ainsi subies peuvent changer de signification quand on aide les victimes traumatisées à se rendre compte qu'elles ne sont pas isolées, que d'autres personnes ont effectivement passé par de formes semblables de la violence. De plus, la compréhension conceptuelle des origines et de la dynamique de la violence sociale favorise le rétablissement de liens entre ces victimes et le reste de l'humanité. Elle peut même aller jusqu'à humaniser les auteurs des troubles (Staub et Perlman, 2001).

Le Projet DiaCom constitue une espèce de programme d'éducation pour la paix destiné aux enseignants eux-mêmes. En analysant le conflit à l'aide d'outils conceptuels nouveaux, les instituteurs scrutent leurs propres positions idéologiques, en prenant conscience des moyens par lesquels ils diabolisent d'autres groupes sociaux. Ils finissent par atteindre une prise de conscience de soi plus poussée, ce qui constitue un aspect difficile, mais décisif, de la construction de la paix à long terme. Pour qu'une société paisible monte depuis les décombres d'un conflit social violent, il faut que les enseignants, les enfants et les communautés dans leur intégralité examinent en quoi leurs propres opinions auraient contribué à établir la légitimité de la violence.

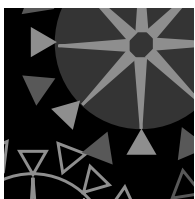
Résultats

Quels sont les résultats du dialogue, tel qu'initié par le Projet DiaCom? Une évaluation préliminaire du projet indique que, d'après les enseignants participants, leurs compétences en communication s'étaient améliorées (Miller, 2000). Les personnes sondées ont maintenu qu'elles écoutaient les autres de beaucoup plus près. De plus, la formation ayant, semble-t-il, atténué leur anxiété née du fait qu'elles côtoyaient des membres de l'autre groupe, les contacts entre groupes ethniques ont connu un début de normalisation. Au dire d'une institutrice, le Projet DiaCom lui aurait fourni sa première occasion depuis la guerre de s'entretenir avec des membres de l'autre groupe ethnique. Par conséquent, elle éprouvait un nouveau sentiment de compassion : « J'ai ressenti moi aussi leur chagrin, leur désir de retourner chez eux, je ne les ai pas considérés comme des agresseurs ». Certains participants estimaient que le dialogue leur permettait d'envisager la transformation possible des animosités ethniques sclérosées. Pour certains, toutefois, il restait des doutes quant à la valeur du dialogue pour réaliser des changements structurels.

Quoiqu'il en soit, l'impact du Projet DiaCom sur le système tout entier demeure limité. Etant donné les limitations de temps et de financement existantes, on n'organise que plusieurs séances de dialogue par an. Malgré cela, une capacité pour ce faire commence à se faire sentir, car Green assure la formation d'animateurs locaux, lesquels lancent, à leur tour, leurs propres initiatives calquées sur le dialogue. Et pourtant, les participants ont des difficultés, dit Green, à en maintenir le développement, car ils se trouvent débordés de reproches, de la peur et de cas d'exclusion du groupe ethnique opposé dans leur milieu d'origine (Miller, 2000). Il est possible que, du point de vue écologique, le projet



Les participants apprennent à se faire confiance au fur et à mesure que se rehausse leur sens de la sécurité. En règle générale, la confiance augmente la vulnérabilité, laquelle peut, à son tour, entraîner le dialogue plus approfondi.



La notion de « création d'école » souligne le rôle crucial que jouent les instituteurs en aidant les enfants à dépasser les incidences de la guerre. En situation post-confliktuelle, les enseignants assument de nouvelles responsabilités et, ce qui arrive souvent, un nouveau sens de conviction quant à l'importance de leurs efforts pour garantir les jeunes contre les ravages qui les entourent.

en lui-même ne dispose pas d'assez de forces pour maintenir durablement en place les changements intervenant dans la vie des instituteurs. Ce projet constitue, néanmoins, un élément précieux de l'effort global pour appuyer le bien-être et les compétences en matière de dialogue des enseignants, lesquels pourront, à leur tour, inspirer chez les enfants un sens du bien-être et des aptitudes à la construction de la paix.

La pédagogie participative sous-tendant ladite activité de dialogue peut être qualifiée de forme de formation en cours d'emploi pour enseignants, laquelle expose les instituteurs à de nouvelles approches de l'enseignement.⁴ Il se peut que les instituteurs soient plus en mesure de s'occuper de salles de classe où se mélangent des ethnies diverses, lorsqu'ils travaillent dans des écoles dites « d'accueil ». Pour ces raisons, le Projet DiaCom serait peut-être un modèle à incorporer dans des initiatives de formation des enseignants dans des situations post-confliktuelles, et notamment celles où persistent des luttes entre ethnies ou religions.

Soutenir les créateurs d'écoles

La notion de « création d'école » souligne le rôle crucial que jouent les instituteurs en aidant les enfants à dépasser les incidences de la guerre. En situation post-confliktuelle, les enseignants assument de nouvelles responsabilités et, ce qui arrive souvent, un nouveau sens de conviction quant à l'importance de leurs efforts pour garantir les jeunes contre les ravages qui les entourent.

Lors des crises, les instituteurs, en s'engageant dans un dialogue avec des parents et élèves, ont l'occasion d'assumer la fonction de « créateurs d'école », telle qu'elle est définie par Cohen. C'est effectivement un moment décisif pour réaliser la décentralisation de fait, car l'ancienne dépendance vis-à-vis de l'autorité centrale se métamorphose alors en la dépendance de soi-même et de sa communauté. A ces moments-là, les instituteurs doivent être secondés dans leurs efforts pour exploiter les ressources communautaires disponibles, ainsi que leurs propres aptitudes à la résistance et au leadership. Pour ce qui est des organismes engagés dans la reconstruction de l'enseignement, ces derniers doivent se proposer pour but clé d'écouter les enseignants et d'étayer leurs initiatives de création d'école. Cohen pose les questions suivantes : Comment serait-il possible d'impliquer les enseignants en tant qu'animateurs de dialogues concernant les besoins de formation et les choix en matière de reconstruction? Et de quelle manière les organisations engagées dans la reconstruction de l'enseignement pourront-ils mieux prendre en compte les avis des enseignants afin d'aider les communautés concernées à se faire leur propre vision constructive de l'avenir?

Qui est apte à devenir enseignant?

Les perturbations occasionnées par les crises soulèvent d'autres considérations importantes. Tout d'abord, on pourrait poser la question suivante : Qui devrait être instituteur? Comme

⁴ Selon Green, certains chefs d'établissement scolaires voient dans le projet un véhicule de la formation des enseignants plutôt qu'une incitation à la réconciliation, eu égard aux sensibilités politiques éveillées par cette question (Miller, 2000).

l'indiquent Miller-Grandvaux et Moreau (2000), on peut y apporter des réponses différentes, car certaines organisations travaillant en situation post-confliktuelle engagent des membres de la communauté, tandis que d'autres n'embauchent que des expatriés en vue de la dotation en personnel des écoles. On rencontrera des complexités quelque soit la réponse apportée à cette question. Par exemple, les étrangers se montreront peut-être plus énergiques et plus expérimentés en matière de méthodes d'enseignement novatrices ; cependant, la sensibilité culturelle demandée pourra faire défaut chez eux, et leur embauche risque de donner lieu à des frais supplémentaires.

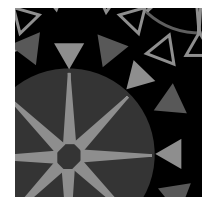
D'un point de vue psychosocial, il peut s'avérer utile que certains membres de la communauté, et notamment des adolescents et des femmes, aient des possibilités, en tant qu'enseignants et mentors, de s'occuper des jeunes. En effet, les arrangements de ce genre peuvent augmenter le sens de respect de soi chez les mentors, en même temps qu'elles inspirent chez les enfants de nouveaux liens fructueux et de la résistance. Il se peut à cet égard que bien des membres de la communauté soient en mesure de faciliter l'apprentissage des jeunes lors des différentes phases de la reconstruction post-confliktuelle, ce qui devrait amener les organisations intéressées à identifier les mécanismes adaptés à cette fin.

Se pose alors une question que tous ceux impliqués dans la reconstruction de l'enseignement devront prendre en considération : Comment les situations de crise peuvent-elles ouvrir la voie aux membres de la communauté, pour que ceux-ci prêtent leurs concours aux écoles concernées? De nouvelles modalités de participation à la vie scolaire par les habitants communautaires peuvent bénéficier aux élèves et aux membres de la communauté eux-mêmes, puisqu'ils auront ainsi des chances de favoriser l'établissement de rapports et la compréhension de la réalité. Par contre, une telle participation risquerait de susciter des inquiétudes quant à la certification et la rémunération appropriées par comparaison à celles des enseignants formés par l'Etat.

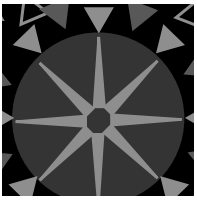
Effectivement, les modalités de dotation en personnel des écoles risquent d'engendrer pour les responsables de l'enseignement des difficultés embrouillées d'ordre politique et administratif. Il s'agit d'assurer la pérennité dans ce domaine. Les innovations introduites dans des conditions post-confliktuelles, seront-elles susceptibles de se poursuivre raisonnablement? Dans le cadre de plusieurs examens des principes de reconstruction de l'enseignement, on fait état de la pérennité comme notion de base influençant les décisions en matière de ressources humaines (Miller-Grandvaux et Moreau, 2000). Pourtant, le recrutement de para-professionnels pour compléter le personnel enseignant risque d'être problématique lors des phases ultérieures de la reconstruction, à moins de se préparer à cette éventualité à long terme. Il faudra que les concepteurs de programme prévoient l'évolution probable des réponses d'urgence et des dispositions provisoires effectives au fur et à mesure que s'avancent les travaux de reconstruction.

Préserver la courtoisie

Comme il en découle de la discussion de la « malle scolaire », on insiste souvent dans la littérature sur l'éducation post-confliktuelle sur l'importance symbolique se rattachant à la scolarisation en tant que moyen de rétablir le sens de la normalité. Pour les communautés concernées, la présence d'instituteurs sert de rappel du fait que la société civile s'est bien



Comment serait-il possible d'impliquer les enseignants en tant qu'animateurs de dialogues concernant les besoins de formation et les choix en matière de reconstruction? Et de quelle manière les organisations engagées dans la reconstruction de l'enseignement pourront-ils mieux prendre en compte les avis des enseignants afin d'aider les communautés concernées à se faire leur propre vision constructive de l'avenir?



■

Comment les situations de crise peuvent-elles ouvrir la voie aux membres de la communauté, pour que ceux-ci prêtent leurs concours aux écoles concernées?

■

échappée à la destruction. En se référant à la Bosnie, McClure souligne le fait que, de par leur présence seulement, les enseignants indiquent le chemin vers un avenir meilleur :

Parmi les leçons importantes que les enseignants bosniaques de toutes les parties à la guerre ont appris au reste du monde, on peut citer le fait que l'éducation de base ne saurait se limiter uniquement à l'enseignement de l'alphabetisation dans les écoles. Elle implique beaucoup plus qu'un simple emploi de la fonction publique donnant droit à un chèque de salaire modeste, mais régulièrement distribué. Elle embrasse plus qu'un bâtiment ou une équipe d'athlètes victorieuse. Bien au contraire, l'éducation de base constitue un engagement fondamental d'ordre moral en ce qui concerne la protection de l'avenir des jeunes. Or, cette protection ne réside pas dans des bâtiments ou mandats gouvernementaux, mais plutôt dans la courtoisie et l'ingéniosité des individus décidés à ne pas laisser accabler leur déontologie professionnelle par leur identité ethnique (1998, p. 14).

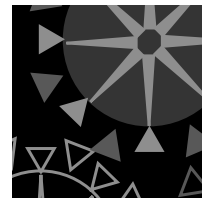
C'est précisément ce sens de l'engagement moral envers les générations futures qui a réuni les instituteurs bosniaques et serbes dans le cadre du Projet DiaCom. Ces derniers se sont rendus compte que, en se mettant aux prises avec leur peur et leur colère, en venant à bout de leurs difficultés concernant la nature de la réconciliation, ils seraient mieux placés pour seconder et guider les jeunes dans leurs efforts pour acquérir les aptitudes nécessaires pour vivre dans une société multiculturelle. Si ces enseignants n'étaient pas responsables d'avoir provoqué la guerre, en revanche, ils ont assumé la responsabilité de la promotion de la paix dans leur vie et dans leur rôle d'instituteur.

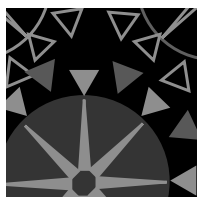
Dans les situations post-conflituelles, les enseignants ont un rôle décisif à jouer en tant que protecteurs de la stabilité sociale et, plus généralement, gardiens de l'avenir. En écoutant de près les instituteurs et en appuyant leurs efforts pour protéger les jeunes, les organismes prennent l'une des dispositions les plus importantes destinées à aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre.

Questions d'application pratique

Dans votre contexte :

- Qu'est-ce qui incite les enseignants à poursuivre leur mission dans de dures conditions?
- Dans quelle mesure les conflits ont-ils contraint les instituteurs à devenir créateurs d'école?
- De quels atouts les enseignants disposent-ils en vue d'appuyer la réconciliation et le dialogue dans leur communauté?
- Avec quel degré d'efficacité les organismes internationaux prennent-ils en compte les avis des instituteurs locaux?
- Quelles possibilités les membres de la communauté ont-ils pour prêter leur concours aux écoles de la localité?
- Comment l'approche du Projet DiaCom pourrait-elle être modifiée pour s'adapter aux conditions locales?





Dans le cadre de votre travail, comment les efforts déployés par les enseignants pour maintenir en état les écoles pourront-ils subvenir aux besoins psychologiques de base des enfants, des instituteurs eux-mêmes et de la communauté?

	Enfants	Instituteurs	Communauté
BESOINS			
Sécurité			
Efficacité			
Identité positive			
Rapports constructifs			
Capacité de saisir la réalité			

LA FORMATION EN LEADERSHIP COMMUNAUTAIRE :

Renforcer les capacités en développement à la suite du déplacement

Introduction

Parmi les thèmes clés de la reconstruction post-confliktuelle figure la transition du secours dans un premier temps vers le développement comme orientation principale. Dans la plupart des situations de crise, les efforts de secours se focalisent sur les besoins ressentis à court terme, en négligeant le renforcement des capacités. En ce faisant, ces initiatives mettent en place des liens de dépendance parmi les bénéficiaires de l'assistance, en suscitant en même temps de l'impatience chez les bailleurs de fonds. Avec le temps, l'énergie servant à étayer les actions de secours s'épuise, ce qui pose ensuite d'autres questions : Comment les communautés déplacées peuvent-elles devenir autonomes? Comment pourra-t-on ménager, en partant de zéro, des possibilités de faire des affaires au nom de personnes déplacées?

L'étude de cas ci-après comporte la description d'un programme de formation en leadership communautaire, lequel avait été mis en oeuvre en Azerbaïdjan en 2000 au profit de personnels d'ONG travaillant pour le compte de réfugiés et de personnes intérieurement déplacées (PID). Elle traite de la faisabilité culturelle et psychosociale d'une telle entreprise, ainsi que de questions de conception de projet que doivent prendre en considération les décideurs politiques s'intéressant aux programmes de développement socio-économiques montés dans les communautés de réfugiés et de PID.

Si cette initiative ne concerne pas directement les enfants, elle illustre tout de même un aspect important d'une approche complète de la reconstruction post-confliktuelle. En réalisant des actions concrètes qui permettent d'inspirer chez les hommes et femmes un sentiment plus fort de compétence et d'espoir, le projet renforce le système de services de soutien des jeunes. Les interventions éducatives, même celles de grande envergure, devraient s'assortir d'efforts concertés pour mettre en place des capacités organisationnelles et des activités de formation de revenu. En fait, ces actions aident à ouvrir des perspectives d'espoir à long terme tendant à inciter à l'apprentissage et à appuyer le bien-être.



Les interventions éducatives, même celles de grande envergure, devraient s'assortir d'efforts concertés pour mettre en place des capacités organisationnelles et des activités de formation de revenu.



Le projet se proposait pour objectif de préparer 35 hommes et femmes travaillant avec des ONG internationales et locales, ainsi que des représentants de conseils de réfugiés communautaires, à appuyer dans leurs fonctions les chefs des communautés de réfugiés.

LANCER DES INITIATIVES DE MOBILISATION COMMUNAUTAIRE EN TANT QUE STRATEGIE DE RENFORCEMENT DE LA SOLIDARITE SOCIALE : Conclusions tirées d'une expérience d'apprentissage¹

En 2000, la République caucasienne de l'Azerbaïdjan marquait la triste distinction de se compter parmi les plusieurs pays accueillant le pourcentage le plus élevé de réfugiés ou de personnes intérieurement déplacées (PID) du monde. Par suite du conflit arméno-azerbaïdjanais qui sévissait au début des années 1990, 1 million d'Azerbaïdjanais environ avaient été contraints à se déplacer, en s'installant dans les provinces de l'est du pays. Ces réfugiés et PID, qui traînent une existence humiliante dans des tentes, villages, casernes, bureaux, pensions et même des wagons, persistent à envisager le jour où ils pourront peut-être rentrer dans leur terres natales dans l'ouest.

Dans l'intervalle, les PID azerbaïdjanais éprouvent des souffrances graves en raison de la désagrégation de leur famille étendue. Ayant perdu leur lieu d'habitation traditionnelle et leur dignité personnelle, ces personnes ont également assisté à la destruction de leur sens de la solidarité et de leurs rapports intimes avec autrui. Ils ont tendance à présenter, ou à risquer de présenter, des troubles psychiatriques dûs au trauma.

La communauté internationale des ONG, qui y fournit une assistance depuis le début des années 1990, en est venue à se rendre compte qu'elle ne sera plus libre d'apporter en permanence des services d'aide classiques, comme elle l'avait fait par le passé. Sans la possibilité d'entrevoir la fin du conflit, cela ne valait pas la peine de continuer de distribuer, des années durant, des vêtements, médicaments ou produits alimentaires. On comprenait bien que des efforts d'assistance ordinaires ne feraient qu'augmenter chez les réfugiés et PID leur sens de dépendance, en intensifiant simultanément leur ressentiment contre la présence d'étrangers et l'assistance que proposaient ceux-ci. Etant donné que les perspectives d'avenir des réfugiés/PID à l'Azerbaïdjan s'annonçaient incertaines et peut-être exemptes de toute possibilité d'amélioration, bien des ONG concernées ont pris la décision d'abandonner les services d'aide aux réfugiés classique en faveur de la mise en oeuvre de stratégies basées sur la notion du développement, telles que le soutien de la mobilisation communautaire.

¹ Article basé en partie sur un compte rendu inédit préparé par Affolter, F.W. et Findlay, H.J. (2000), "Assessment of Community Mobilization and Leadership Problems and Challenges in Azerbaijani IDP and Refugee Camps," subventionné par l'USAID par l'intermédiaire du Global Training for Development Project, Azerbaijan.

Formations en matière de mobilisation communautaire et de perfectionnement du leadership

En 1999, l'USAID a confié à l'Academy for Educational Development (AED), ONG américaine, la tâche d'élaborer un programme de formation en leadership communautaire. Par la suite, l'AED a engagé des consultants venant de deux universités américaines en vue de former des agents de vulgarisation azerbaïdjanais d'ONG en mobilisation communautaire constructive et en compétences de leadership. Ce projet dans son intégralité avait pour logique sous-jacente de concourir au soulagement des souffrances humaines, ainsi que de favoriser la transformation de l'Azerbaïdjan post-soviétique déchiré par la guerre en une société libérale d'économie de marché, et ce, en renforçant des initiatives de développement communautaire au sein des communautés de réfugiés azerbaïdjanais.

Plus précisément, le projet se proposait pour objectif de préparer 35 hommes et femmes travaillant avec des ONG internationales et locales, ainsi que des représentants de conseils de réfugiés communautaires, à appuyer dans leurs fonctions les chefs des communautés de réfugiés. On s'attendait à ce que les participants pussent ultérieurement former des membres des communautés en leadership communautaire (c'est-à-dire, en gestion, recherche participative, résolution de conflit, conception de projet, préparation de propositions, ...), ce qui devait servir de catalyseur provoquant la création de projets de développement par les communautés elles-mêmes.

Or, ce programme de formation comportait plusieurs volets. Au début, les stagiaires ont assisté à un séminaire de 15 jours consacré à l'étude du leadership communautaire et des méthodes de recherche. Ils ont également mené une évaluation des besoins communautaires, en procédant ensuite à l'analyse des données recueillies, avant de dresser une liste de leurs propres besoins en matière de formation.

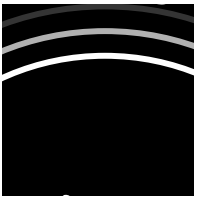
Ensuite, on a invité un groupe choisi de personnels ONG azéris à prendre part à un séminaire de quatre semaines, pendant lequel ils étudieraient la recherche participative, les méthodologies d'enseignement pour adultes, le lobbying et les prises de contact en réseau. Vers la fin de cet atelier, on a demandé aux participants d'élaborer un plan d'action couvrant des formations sur un ou plusieurs thèmes à être organisées dans les communautés de réfugiés, tous les participants se tenant debout pour éviter le caractère formel des cours pédagogiques proprement dits.

Par la suite, les participants devaient se réunir en vue d'un atelier de 15 jours, pendant lequel ils devaient achever les préparatifs des formations qu'ils assureraient eux-mêmes. On les filmait pendant qu'ils dispensaient leurs cours d'entraînement, les encadreurs leur procurant ensuite du feedback utile.

A partir de ce moment-là, on s'attendait à ce que, dans le cadre de leurs fonctions en tant qu'employés d'ONG, les participants continuassent de mener des ateliers en leadership au profit des membres de la communauté qui en témoigneraient un intérêt. Par ailleurs, ils aidaient les communautés à conduire des évaluations des besoins participatives et à rédiger des propositions de projet (telles, par exemple que celui visant l'acquisition d'infrastructures nécessaires à la pose de tuyaux d'eau, la construction de foyers communautaires ou



Certains participants (notamment des membres de communautés situées en pays rural) ont rendu compte de la réalisation d'ateliers réussis dans divers camps de réfugiés, lesquels non seulement ont rehaussé énormément leur respect de soi, mais aussi leur ont permis de trouver de nouvelles possibilités d'emploi.



Afin de rendre absolument certain le transfert plus efficace de connaissances et de compétences en les matières citées plus haut, il aurait fallu qu'on prévissent plus de temps consacré à l'entraînement dans les ateliers, ainsi qu'à la réalisation dirigée effective de ces derniers au sein des communautés participantes.

l'établissement de micro entreprises, dont des fabriques de légumes en conserve) à présenter aux organismes de financement implanté à la capitale azérie, Bakou.

Ledit processus global a fini par s'avérer efficace dans certains domaines, mais inefficace dans d'autres. S'agissant du transfert de la prise en main des formations, la plupart des formateurs d'ONG nouvellement formés ont remis à leurs collègues des conceptions de formation relativement bien élaborées. En fait, certains participants (notamment des membres de communautés situées en pays rural) ont rendu compte de la réalisation d'ateliers réussi dans divers camps de réfugiés, lesquels non seulement ont rehaussé énormément leur respect de soi, mais aussi leur ont permis de trouver de nouvelles possibilités d'emploi. Vue de cette façon, la capacité d'organiser des ateliers et séminaires de formation avait pour effet de responsabiliser les stagiaires et les communautés concernées.

Et pourtant, le temps limité dont on disposait pour assurer lesdites formations faisait que les participants ne pouvaient perfectionner leurs compétences en formation que sur la base d'une seule mission de conception d'atelier. Il n'y avait ni prolongement ni suivi, lesquels auraient encouragé les participants à explorer d'autres domaines et à constituer une base de thèmes de formation plus étendue. Ainsi, donc, les participants qui s'étaient concentrés sur la résolution de conflit continuaient de souligner ce thème lors de leurs travaux communautaires, sans examiner jamais la possibilité de tenir des ateliers en matière d'évaluation des besoins communautaires ou de conception de projet et rédaction de proposition. De même, ceux devenus expérimentés dans ces domaines n'ont jamais été poussés à prendre en main la préparation et la réalisation d'ateliers sur la résolution de conflit.

Afin de rendre absolument certain le transfert plus efficace de connaissances et de compétences en les matières citées plus haut, il aurait fallu qu'on prévissent plus de temps consacré à l'entraînement dans les ateliers, ainsi qu'à la réalisation dirigée effective de ces derniers au sein des communautés participantes—thèmes qu'on n'avait vraiment pas prévus dans les budgets dressés par les concepteurs du projet.

A la fin, seules quatre équipes ont réussi à soumettre des propositions de projet de développement communautaire (de concert avec des communautés de PID ou au nom de ces dernières). Certaines d'entre elles devaient être rejetées en raison de conceptions de projet globales défectueuses. Or, il est possible que le nombre restreint de soumissions résultât en partie du fait que les participants avaient d'autres fonctions à remplir au sein de leur organisation, mais également du fait qu'ils ne bénéficiaient pas de suffisamment d'occasions de prendre part à des activités d'entraînement dirigées axées sur la conception de projet et la rédaction de proposition. ■

Discussion

Notre expérience en matière de formation nous autorise à mettre en avant certaines idées et recommandations relatives à l'utilisation de la formation en mobilisation communautaire dans les communautés de PID. L'exposé ci-après traite tout d'abord des limitations de l'efficacité du concept global qui sous-tend le projet. Nous passons ensuite aux raisons pour lesquelles la formation en mobilisation communautaire permet non seulement de répondre aux besoins psychologiques des participants adultes et des enfants dont ils ont la garde, mais aussi de lancer des efforts de développement communautaire au profit de ceux-ci.

Considérations d'ordre culturel, organisationnel et psychosocial tendant à donner un aspect irréalisable aux initiatives de mobilisation communautaire

Les personnels de vulgarisation d'ONG s'exerçant dans les camps de PID et de réfugiés ont buté contre des obstacles en tâchant de favoriser la mobilisation communautaire, à savoir :

1. « *Participation civique de style soviétique* ». Désirant promouvoir la prise de décision et les techniques de recherche participatives, les agents de vulgarisation devaient lutter contre des vestiges du style de gestion soviétique, lequel avait, 75 ans durant, déconseillé, voire interdit, tout procédé autonome de prise de décision à l'échelle communautaire. Les citoyens azerbaïdjanais, ainsi que ceux d'autres États membres de l'ancienne Union soviétique, avaient subi un processus de socialisation selon le modèle de « participation civique à la soviétique » ; celui-ci prescrivait l'obéissance absolue à des structures administratives verticales, ainsi que l'exécution inconditionnelle des décisions prises en comité. On avait habitué les citoyens à s'en remettre au gouvernement pour ce qui est de la nourriture, des emplois et du logement. Il serait, donc, peu réaliste de s'attendre à ce que les agents de vulgarisation d'ONG puissent réparer ce modèle intérieur de dépendance socio-économique.
2. « *Leadership communautaire de l'Est et de l'Ouest* ». Il est devenu douteux que le terme « mobilisation communautaire participative », tel qu'employé par les ONG internationales, correspondît effectivement à la compréhension ou aux attentes culturelles des Azerbaïdjanais quant aux modalités de réalisation de la prise de décision sur le plan communautaire. Or, l'expression « leadership communautaire » elle-même prête à confusion. Le mot « leadership » traduit en azéri n'a pas les mêmes connotations qu'il n'en a dans les cultures de l'Ouest. La langue azérie comporte des termes signifiant « personnes clés » ou « personnes actives », lesquelles procèdent à des consultations au nom de leur communauté, à l'instar des responsables des partis politiques qui font des sondages de concert avec d'autres personnalités. Ce genre de leadership, qui se pratique dans les coulisses, n'entraîne nécessairement pas la recherche d'un accord général pour prendre des décisions au nom de la communauté concernée.
3. *Perte des réseaux familiaux*. Manifestement, les responsables n'étaient pas prêts à faciliter efficacement le changement « communautaire ». Parmi les PID eux-mêmes, on ne se considérait pas comme appartenant à une seule communauté. Les camps n'étaient en fait rien d'autre que des rassemblements de familles et de



On avait habitué les citoyens à s'en remettre au gouvernement pour ce qui est de la nourriture, des emplois et du logement. Il serait, donc, peu réaliste de s'attendre à ce que les agents de vulgarisation d'ONG puissent réparer ce modèle intérieur de dépendance socio-économique.



—

Si les réfugiés et les PID désiraient manifestement travailler en vue d'un avenir meilleur, en revanche, la possibilité d'un avenir prometteur dans les camps de squatters leur paraissait absurde. Après tout, ils n'habitaient pas dans leur propre pays • Pourquoi alors consacrer des efforts à faire fructifier des terres qui n'étaient pas à eux?

—

particuliers qui s'étaient tout simplement enfuis de diverses régions des territoires occupés et qui s'étaient réunis tout à fait au hasard.

4. *Motivations intrinsèques.* Enfin, les agents de vulgarisation appartenant aux ONG ont fini par dépister, chez de nombreux membres des communautés de réfugiés et de PID, une inhibition affective et une apathie évidentes à l'égard d'actions qu'ils devaient entreprendre à leur propre instigation afin de créer de meilleures perspectives d'avenir pour ceux occupant les camps. Après avoir attendu pendant sept ans dans des conditions honteuses et à la suite d'événements traumatiques (car bon nombre entre eux avaient été chassés violemment de leur pays natal), les forces affectives émanant des membres des groupes de PID se trouvaient souvent épuisées. Dans beaucoup de foyers, les parents voyaient grandir leurs enfants dépourvus de toute possibilité de rapporter un revenu qui leur permettrait de se marier et d'avoir des enfants à leur tour. Quant aux parents plus âgés, ces derniers partageaient leur refuge à une chambre avec leurs enfants récemment mariés, lesquels étaient dans l'impossibilité de se procurer leur propre logement à eux. Les soins sanitaires faisaient toujours défaut, et le chômage déprimaient les hommes encore plus que les femmes. On pouvait relever des signes d'un taux augmenté de cas de morbidité sociale (abus, alcoolisme, suicide, ...).

Si les réfugiés et les PID désiraient manifestement travailler en vue d'un avenir meilleur, en revanche, la possibilité d'un avenir prometteur dans les camps de squatters leur paraissait absurde. Après tout, ils n'habitaient pas dans leur propre pays! Pourquoi alors consacrer des efforts à faire fructifier des terres qui n'étaient pas à eux?

Considérations culturelles, organisationnelles et psychosociales favorisant des investissements dans les programmes de mobilisation communautaires

1. *Dynamique du changement structural.* Les mutations traumatiques éprouvées par les communautés de réfugiés/PID aidaient à modifier les idées traditionnelles des rôles et des responsabilités des deux sexes. En effet, les femmes commençaient à participer activement à la mobilisation et à la prise de décision, celles-ci devenant parfois les représentantes dûment agréées de leur communauté. Il arrivait même que, très souvent, des femmes azerbaïdjanaises jouaient un rôle clé, de concert avec des ONG, en vue de l'amélioration des infrastructures communautaires.
2. *Apprentissage expérientiel et changement d'attitude.* Comme deuxième argument en faveur de l'intégration de méthodes de mobilisation communautaire participative, nous citons la conclusion selon laquelle les actions communautaires participatives auraient amélioré l'apprentissage expérientiel naturel, lequel aurait, à son tour, facilité l'apprentissage social et la capacité de faire face à des circonstances imprévues de la vie.

Par conséquent, il était probable que l'implication des membres de la communauté dans des projets et analyses de problèmes participatives éveillerait chez ceux-ci le désir de prendre part à l'apprentissage actif pour le développement communautaire, ainsi qu'au renforcement de la solidarité sociale à l'échelle locale. Dans d'autres pays, il a été soutenu qu'accélérer l'évolution des institutions locales dont la mission consiste à permettre aux gens de jouer un rôle déterminant est une condition sine qua non de la création de l'infrastructure sociale (soit des ressources sociales

locales) nécessaire à l'élaboration d'approches durables de la résolution de problèmes en situation post-confliktuelle (voir Colletta et Cullen, 2000).

3. *Mobilisation et rétablissement communautaires.* Certaines pratiques, telles que la recherche participative, la planification et la résolution de problèmes, sont éventuellement aptes à aider les gens à se remettre du trauma, à s'engager dans le processus de rétablissement et ainsi, à favoriser la réduction de conflits à long terme. La proposition de buts arrêtés conjointement et la mise en place d'actions communes établissent des liens constructifs, lesquels seront susceptibles, à leur tour, d'inciter à la satisfaction des besoins affectifs de base, dont la sécurité, le sentiment de faire partie à quelque chose et l'efficacité. En traitant de la guérison telle qu'elle se réalise sur le plan communautaire, Staub (1998) fait remarquer que :

Les visions constructives sont importantes. Tout groupe de victimes doit à la fois faire grand cas du passé sous forme de mémoriaux, de rituels, de travail de deuil et de compassion envers elles-mêmes, cependant qu'elles s'avancent vers l'avenir... Une vision d'avenir constructive fondée sur l'inclusion de toutes les couches sociales et ciblant des buts propres à unir les gens peut satisfaire aux besoins fondamentaux et s'avérer fructueux dans la pratique (p. 236).

Les projets de développement communautaire d'instigation locale peuvent éventuellement consolider les visions d'avenir conjointes, de façon à unir des communautés éclatées et à améliorer les perspectives d'une paix durable.

4. *Retombées vis-à-vis des enfants des participants au projet.* Bien qu'il n'existe à ce jour que des témoignages isolés, on serait fondé à croire que les réalisations de projet réussies qui répondent aux besoins tant individuels que collectifs des communautés de réfugiés amènent ultérieurement la satisfaction des besoins affectifs des enfants touchés. La construction réussie d'une école ou d'un foyer communautaire dans un esprit de solidarité possédant une valeur symbolique, cette action sera reconnue en tant que telle par les enfants et d'autres membres de la communauté n'y ayant pas participé directement, ce qui aura pour effet de raffermir leur capacité de résistance. En général, le niveau de confiance en soi et de compétence dont témoignent les adultes a une influence profonde sur la capacité des enfants de supporter les dures épreuves du déplacement social.

Formation en vue de la mobilisation communautaire : Facteurs ayant trait à la conception de programme et à la faisabilité

A en juger par le projet de formation azerbaïdjanais en leadership communautaire, les considérations exposées ci-après peuvent, le cas échéant, servir à orienter la conception de programmes de mobilisation culturellement et psycho-socialement adaptés qu'on entreprendra dans d'autres régions du monde :

1. *Structure.* Il serait peu réaliste de supposer que les compétences de recherche en action, de connaissances et d'animation participatives puissent être assimilées dans le cadre d'un ou de deux ateliers seulement. C'est plutôt en enseignant un moindre volume de matières, mais plus en profondeur et sur des périodes de temps plus longues, et en prévoyant des travaux pratiques de terrain plus fréquents assortis de possibilités d'encadrement, que se produiront des impacts plus marqués de l'apprentissage et des résultats de projet plus utiles.



Les projets de développement communautaire d'instigation locale peuvent éventuellement consolider les visions d'avenir conjointes, de façon à unir des communautés éclatées et à améliorer les perspectives d'une paix durable.



Bien que les programmes de mobilisation communautaire ne soient pas axés directement sur le soutien des enfants de la localité, ils peuvent tout de même appuyer indirectement le bien-être socio-affectif de ceux-ci, à condition qu'ils parviennent à susciter de l'espoir, de la confiance, de l'entrain et de la satisfaction dans l'esprit et le coeur des personnes s'occupant des jeunes.

2. *Supervision et « coaching » (encadrement)*. Afin d'assurer le transfert efficace de connaissances et de compétences à l'échelle de la localité, la conception globale du projet aurait dû intégrer au moins deux activités d'apprentissage contrôlés et financés d'avance dans le cadre du projet communautaire. C'est ainsi que les communautés en question et des agents de vulgarisation d'ONG auraient planifié, mis en oeuvre et évalué un minimum de deux cycles de projet se déroulant dans la communauté. Cette recommandation repose sur l'hypothèse que les communautés et agents de vulgarisation doivent bénéficier d'occasions multiples de prendre part directement à des cycles de projet pleinement achevés, ce qui leur procurerait les acquis en matière de processus nécessaires pour mener à bien tout projet entrepris.
3. *Objet psychosocial*. En règle générale, les ateliers consacrés à l'assimilation par des personnels de vulgarisation communautaire de techniques participatives se focalisent surtout sur les compétences en matière d'animation et de recherche sociale, avec, pour thème supplémentaire possible, des techniques d'enseignement pour adultes. Ils ne traitent que rarement, voire jamais, les avantages psychosociaux découlant de la recherche et l'apprentissage faits en commun. Il serait utile, donc, de pousser les stagiaires à prendre en compte non seulement les implications de la recherche en action participative, mais aussi les avantages psycho-sociaux de la planification faite conjointement et des efforts déployés en commun.

Vu dans son ensemble, le programme de mobilisation communautaire azerbaïdjanais permet de voir plus clair dans les complexités des actions participatives entreprises auprès des communautés de personnes déplacées.

Il est possible que les projets participatifs de développement communautaire servent d'outils stratégiques au moyen desquels les communautés de réfugiés seront en mesure de lancer des initiatives de développement socio-économiques, en même temps qu'elles assurent le raffermissement de sentiments de sécurité, d'efficacité, de maîtrise et de compréhension des réalités communautaires.

Malgré cela, il faut que les communautés soient encadrées plus longtemps. Les encadreurs y affectés doivent agir en tant qu'« amis critiques », dont la mission consiste à seconder ces communautés dans leurs efforts pour s'organiser. A cette fin, ils doivent fournir une assistance et du savoir-faire là où un cadre de soutien fait défaut, tout en étant prêts à s'effacer lorsque les communautés concernées semblent pouvoir faire du progrès grâce uniquement à leurs propres efforts. Ce n'est pas en organisant des ateliers de formation seulement qu'on pourra atteindre ce but, mais aussi bien en nouant des relations de travail à long terme.

Bien que les programmes de mobilisation communautaire ne soient pas axés directement sur le soutien des enfants de la localité, ils peuvent tout de même appuyer indirectement le bien-être socio-affectif de ceux-ci, à condition qu'ils parviennent à susciter de l'espoir, de la confiance, de l'entrain et de la satisfaction dans l'esprit et le coeur des personnes s'occupant des jeunes. En effet, les initiatives de développement communautaire prévoient le soutien des processus de guérison et d'apprentissage propres à aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre.

Questions d'application pratique

Dans votre contexte :

- Quelles sont les attentes et les motivations des personnes déplacées quant au développement communautaire?
- Comment la formation en mobilisation communautaire serait-elle propre à soutenir le développement communautaire?
- Quels devraient être les éléments essentiels des formations en mobilisation communautaire efficace destinées aux groupes locaux?
- Comment peut-on appuyer le rôle de leadership joué par les femmes dans les communautés locales?
- Quel serait le niveau d'affectation de personnels et de temps nécessaire pour atteindre les objectifs de la formation?
- Quelles circonstances seraient susceptibles de limiter l'efficacité de telles formations?



En effet, les initiatives de développement communautaire prévoient le soutien des processus de guérison et d'apprentissage propres à aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre.



Dans le cadre de votre travail, comment la formation en mobilisation communautaire pourrait-elle satisfaire aux besoins psychologiques de base des enfants, des stagiaires et de la communauté?

	Enfants	Stagiaires	Communauté
BESOINS			
Sécurité			
Efficacité			
Identité positive			
Rapports constructifs			
Capacité de saisir la réalité			

LA FORMATION EN DROITS DE L'HOMME : Apprendre à défendre la dignité humaine

Introduction

Même à l'issue de la violence à grande échelle et une fois les crises majeures résolues, il continue souvent d'exister des abus de la dignité humaine au sein des sociétés ayant connu l'anarchie sociale. Il est possible que des parents battent leurs enfants, que des femmes soient maltraitées par des hommes et que des groupes armés persistent à commettre des actes de terrorisme sporadiques. En raison de leur caractère intermittent et localisé, de telles infractions aux droits de l'homme n'attirent pas toujours l'attention des organismes d'assistance et de développement. Au fur et à mesure que la vie dans les régions en situation post-confliktuelle entre dans les phases de réadaptation et de rétablissement, c'est-à-dire, qu'elle reprend son train normal du point de vue du gouvernement et de la société civile, il importe toujours que les gens aient l'occasion de s'informer de leurs droits et de faire part de leurs expériences, et ce, dans le but d'assurer la guérison et d'empêcher que d'autres actes de violence ne soient commis dans leur milieu.

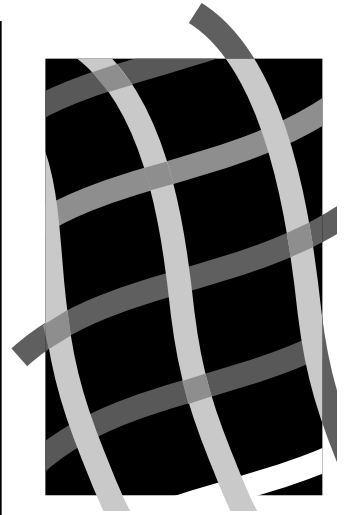
L'Institut péruvien pour l'éducation en matière de droits de l'homme et de paix (IPEDEHP) a pu élaborer une approche réussie de la formation en droits de l'homme, laquelle privilégie la sensibilité psychologique et la pédagogie participative. Les formations dispensées par son entremise se sont montrées particulièrement utiles en ce qui concerne le renforcement de la solidarité communautaire dans les régions ayant subi de la violence sociale.

L'étude de cas suivante portant sur les formations IPEDEHP a été adaptée à partir d'une étude de cas qu'avait dressée Marcia Bernbaum sur la base de ses recherches menées en 1998.¹ Nous présentons ensuite une discussion de cette approche de formation et de l'impact de ces formations sur des responsables communautaires choisis.²

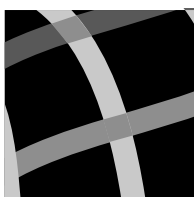
Quoique ledit programme n'implique pas directement les jeunes, il est focalisé néanmoins sur la protection des droits de l'homme dans les foyers et les communautés concernées, c'est-à-dire, dans les milieux immédiats dans lesquels les enfants grandissent. La mise en place parmi les jeunes d'un climat de non-tolérance de la violence et de défense active des droits de l'homme vient nécessairement s'ajouter aux projets axés sur les enfants comme élément de base de l'approche « écologique » adoptée en vue d'aider les enfants à dépasser la guerre.

¹ Sur la base de cette étude de cas, le groupe « Psychologists for Social Responsibility » [Psychologues pour la responsabilité sociale] a décerné en 1999 à l'IPEDEHP leur prix annuel dit « Construire des cultures de la paix » (Bernbaum, communication personnelle, janvier 2002).

² Dans le cadre de son compte rendu, Bernbaum avait interrogé 20 participants, leurs familles et des membres de leur communauté. Cette enquête ne se voulait pas une évaluation de programme ; elle était destinée plutôt à décrire l'impact du programme sur les participants. Aussi Bernbaum ne ciblait-elle délibérément que les participants qui mettaient en pratique ce qu'ils avaient appris dans leur communauté de résidence. (Au total, environ 40 pour cent des stagiaires ne sont toujours pas en activité à la suite du programme.)



La mise en place parmi les jeunes d'un climat de non-tolérance de la violence et de défense active des droits de l'homme vient nécessairement s'ajouter aux projets axés sur les enfants comme élément de base de l'approche « écologique » adoptée en vue d'aider les enfants à dépasser la guerre.



—

Sur une période de trois jours, les participants abordent les notions de base de droits de l'homme, de démocratie, de participation populaire et de méthodologies de formation interactive, connaissances qu'ils pourront mettre en pratique une fois de retour dans leur localité.

—

LE TISSAGE DE LIENS D'AMITIE, DE CONFIANCE ET D'ENGAGEMENT EN VUE DE CONSOLIDER LA DEMOCRATIE ET LES DROITS DE L'HOMME³

Toile de fond

Depuis le début des années 1980 et continuant jusque dans les années 1990, le Pérou était ébranlé par des actes de violence commis par des terroristes, des trafiquants de drogue et des militaires péruviens. Entre 1980 et 1994, ces actes ont fait 25 000 morts, et des milliers de personnes innocents ont été détenues sur présomption de terrorisme. Au total, on comptait plus de 6 000 personnes disparues et des centaines de milliers de familles déplacées. Se trouvait déchiré le tissu social dans les régions accusant le plus important de ces ravages, en raison de l'assassinat systématique de responsables communautaires. Parallèlement, l'économie péruvienne subissait une baisse qui n'avait pas d'égale dans tout le reste de l'Amérique latine. En 1989, le salaire minimum au Pérou permettait de n'acheter que 23 pour cent de ce qu'il avait permis d'acquérir en 1980.

Ce fut dans ce contexte que naquit l'Institut péruvien pour l'éducation en matière de droits de l'homme et de paix (IPEDEHP). Ce dernier réunit un groupe d'éducateurs ayant travaillé au ministère de l'Éducation et dans le domaine de l'enseignement populaire, lesquels, en tant que membres de l'Amnesty International au début des années 1980, s'étaient fait la connaissance à cause de l'intérêt commun qu'ils portaient tous aux droits de l'homme. Pendant sa première décennie, l'IPEDEHP cherchait à toucher les enseignants que la violence avait tout particulièrement affectés. En se rendant compte que les enseignants constituaient eux-mêmes des cibles très importantes (du point de vue tant des terroristes que des militaires), l'IPEDEHP prévoyait, tout au début de ses cours de formation, des jeux et d'autres activités destinées à aider les enseignants à affronter, dans un climat neutre, les traumatismes qu'ils éprouvaient alors, ainsi qu'à les préparer à la pratique des droits de l'homme et de la démocratie dans les salles de classe.

En 1996, en bâtissant sur dix ans d'expérience comme dispensateur de formations en droits de l'homme et en démocratie au profits d'instituteurs, l'Institut a élargi la portée de ces programmes pour cibler également les responsables communautaires. Moyennant un financement de l'USAID/Pérou, il a conçu un cours destiné à ces derniers sur les droits de l'homme, la démocratie et la participation des citoyens, cette formation ayant pour titre : « Vous avez des droits : Connaissez-les, défendez-les et renforcez-les ».

Descriptif du cours

Ce cours est bref et intensif. Sur une période de trois jours, les participants abordent les notions de base de droits de l'homme, de démocratie, de participation populaire et de

³ Adapté de l'exposé de Bernbaum, M. (1999). « Weaving Ties of Friendship, Trust, and Commitment to Build Democracy and Human Rights in Peru ». Disponible sur www.human-rights.net/IPEDHP/study_english.

méthodologies de formation interactive, connaissances qu'ils pourront mettre en pratique une fois de retour dans leur localité.

La formation est conçue de façon à évoquer des souvenirs et à provoquer des rires, et ce, afin de faire examiner aux participants leurs propres connaissances en matière de droits de l'homme, et de les inciter à se nouer des contacts entre eux. Les activités comprennent jeux, sketches et discussions de leurs expériences personnelles. Pendant l'un des jeux prévus, par exemple, il pourrait être demandé aux participants de se rappeler une occasion pendant leur jeunesse où ils pleuraient ou craignaient le terrorisme. En général, ces activités sont destinées à faire surgir des émotions et souvenirs vifs, afin d'amener les participants à s'y engager pleinement et de poursuivre le processus de guérison des répercussions de la violence sociale.

Jeu modèle : Sur le chemin du diagnostic

C'est le IDEDEHP qui a élaboré ce jeu à l'intention des enseignants dans le courant des années 1980. Il a pour but de fournir aux participants l'occasion non seulement de s'informer de leurs propres droits, mais aussi de faire part ouvertement, dans un milieu thérapeutique, de leurs sentiments et expériences remontant aux années où l'on a vu le pire de la violence sévissant au Pérou.

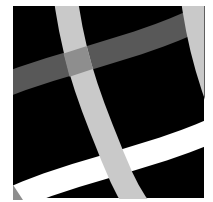
Il s'agit d'un jeu de société comprenant tableau, cartes, dès et pions que chaque joueur fait avancer en fonction du nombre qu'il fait apparaître en jetant les dès. Si le pion tombe sur l'espace marqué « Brisez la glace », le joueur doit tirer une carte jaune et suivre les indications écrites là-dessus. Par exemple, il peut y être écrit « Dansez avec un copain dans le groupe pendant que les autres participants chantent une chanson », « Faire une proclamation en faveur de la paix » ou « Etreignez la personne se trouvant à votre gauche ».

Si le joueur tombe sur un espace rose marqué d'un point d'interrogation, il doit tirer une carte et répondre à haute voix à la question y figurant. Exemple : « Croyez-vous qu'on torture toujours des gens au Pérou? Parlez-en » ; « Quand vous étiez enfant, y avait-il des moments où vous aviez peur? » ; ou « Pensez-vous que les garçons et les filles se ressemblent? En quoi? »

Si, enfin, le pion s'arrête sur un espace bleu clair portant l'inscription « Dites-le en peu de mots », le joueur devra prendre une carte bleu clair, en lisant à haute voix au groupe ce qui y est écrit. Ensuite, chaque personne aura à y répondre. Par exemple : « Les hommes, sont-ils en droit de battre les femmes? » ; « Décrivez une occasion où vous avez pleuré comme enfant » ; ou « Si vous étiez tout-puissant, qu'est-ce que vous feriez? »

A la fin du jeu, les joueurs s'entretiennent de ce qu'ils ont appris. Lors de la séance plénière qui suit, ils font part à d'autres groupes des leçons qu'ils en ont tirées et des sentiments qu'ils éprouvaient en y jouant. Ils doivent également parler de la mise en pratique possible du jeu dans leur communauté.

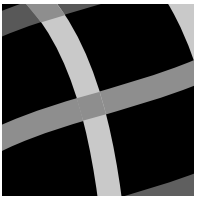
Le processus de formation dans son ensemble associe une réflexion sur soi-même à l'analyse sociale. Les participants commencent par se sonder, en cherchant à savoir dans quelle mesure ils se comportent d'une manière démocratique au sein de leur ménage et communauté, et jusqu'à quel point ils font respecter les droits de l'homme fondamentaux. Ce n'est qu'après s'être scrutés et après avoir examiné leur comportement qu'ils peuvent tourner leur regard vers l'extérieur, pour tirer des conclusions quant à la façon dont la démocratie et les droits de l'homme se pratiquent dans leur communauté et au Pérou en général.



—

Le processus de formation dans son ensemble associe une réflexion sur soi-même à l'analyse sociale. Les participants commencent par se sonder, en cherchant à savoir dans quelle mesure ils se comportent d'une manière démocratique au sein de leur ménage et communauté, et jusqu'à quel point ils font respecter les droits de l'homme fondamentaux.

—



—

La formation se donne pour point de départ le principe que tous les participants sont riches en connaissances et expériences différentes, qu'il faut exploiter tout au long de la formation.

—

La formation se donne pour point de départ le principe que tous les participants sont riches en connaissances et expériences différentes, qu'il faut exploiter tout au long de la formation. Pendant qu'ils suivent le cours, les participants assimilent des connaissances en matière de droits de l'homme et de démocratie en échangeant leurs propres expériences. Ce n'est qu'après avoir bâti leurs idées à eux sur la base des expériences communes qu'ils apprennent la théorie sous-tendant ces notions, ainsi que la teneur des actes juridiques officiels pertinents (soit la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, la Constitution péruvienne) telle qu'elle se rapporte aux droits de l'homme. Une fois le cours terminé, les participants rentrent dans leur communauté pour mettre en pratique leurs nouvelles connaissances conformément aux besoins et des réalités de la collectivité.

Pendant le cours, on distribue aux participants des matériels leur permettant de partager leurs connaissances avec autrui. Cette « trousse à outils » est prête à servir dès le retour des participants chez eux. Elle comporte des exemplaires des jeux de droits de l'homme et de démocratie qu'ils connaissent déjà, ainsi qu'un manuel méthodologique d'emploi facile et une synthèse des principes sous-tendant la méthodologie de formation utilisée. Armés de ces matériels, les stagiaires seront en mesure d'animer les jeux, discussions en petits groupes et jeux de rôle auxquels ils ont préalablement assisté. De plus, est incluse dans cette trousse une documentation de référence sur les droits de l'homme, y compris des principes directeurs relatifs aux différents droits dont il s'agit et aux dispositions à prendre en cas d'infraction à ceux-ci.

Quelque soit leur localité et niveau d'éducation, les anciens stagiaires disent qu'ils peuvent, en faisant usage de leur trousse à outils, reproduire la formation de trois jours dans leur communauté. Par ailleurs, ceux travaillant dans les mass-médias trouvent ces matériels utiles pour la conception et la diffusion d'émissions de radio et de télévision portant sur les droits de l'homme et la démocratie.

Pendant la troisième et dernière matinée de la formation, les participants se répartissent en groupes selon leur région d'origine, chacun d'entre eux devant dresser un plan de travail prévoyant la mise en pratique chez eux des connaissances assimilées pendant le cours. De plus, les stagiaires assistant à des présentations faites par nombre d'institutions s'occupant des droits de l'homme, dont le Coordinateur national des droits de l'homme. Les représentants de ces établissements encouragent les participants à promouvoir ces droits dans leur communauté, et ils les appuient en les suivant dans leur efforts.

Points forts de la formation

La diversité caractérisant les participants constituent l'un des points forts du programme. Leurs positions dans la société varient largement. On a vu y participer, par exemple, une avocate titulaire d'une maîtrise qui s'exerçait déjà comme défenseur des droits de l'homme au moment de s'inscrire au cours, des instituteurs et des leaders « campesinos » (hommes et femmes) habitant dans des régions reculées et n'ayant même pas complété leur enseignement primaire.

Il n'y a personne qui ne tire pas profit du cours, de quelque nature que cela puisse être. Pour certains, il s'agit de s'informer, pour la première fois, de la définition de leurs droits et de la

démocratie, tandis que, pour d'autres, la formation leur permet de mettre à jour leurs notions de droits de l'homme et de démocratie. Chaque participant assimile les compétences nécessaires à l'application des méthodologies de formation interactives, grâce auxquelles celui-ci pourra, lors de son retour dans sa communauté, assurer un effet multiplicateur de formation plus efficace. On établit de nouvelles amitiés, souvent avec des individus que, sans cette activité, les leaders n'auraient jamais eu l'occasion de rencontrer.

Outre le fait de nouer des rapports de solidarité parmi les participants, le processus de formation est conçu de façon à en faire de même sur le plan organisationnel.⁴ L'IPEDÉHP travaille de concert avec des organismes locaux en vue des séances de formation prévues. Bien avant la réalisation du cours dans une région donnée du pays, l'IPEDÉHP conclut un accord avec ses organisations homologues à l'échelle communautaire, afin d'identifier les personnalités de la localité et de les inciter à inculquer, à leur tour, leurs acquis de formation chez autrui. Des représentants de ces organisations assistent au cours de formation IPEDÉHP conjointement avec les leaders communautaires. De cette façon, l'IPEDÉHP vient étayer les organismes locaux, en faisant nouer des liens entre ceux-ci et les leaders concernés.

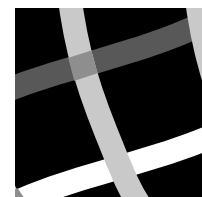
On n'abandonne pas les stagiaires à l'issue du cours. Aux dires d'un prêtre péruvien qui travaille auprès de l'IPEDÉHP depuis sa formation, « Le cours de trois jours constitue l'étincelle qui fait en quelque sorte démarrer le moteur. L'essence (c'est-à-dire, le suivi) s'ajoute une fois la voiture mise en marche. »

Afin d'intensifier l'impact de la formation, l'IPEDÉHP, en collaboration étroite avec ses organisations homologues, mène un suivi actif auprès des leaders communautaires impliqués, lequel comprend une séance d'une journée tenue trois mois après la formation initiale, des réunions annuelles et un bulletin qui paraît tous les deux mois. Ces mécanismes servent d'outils d'établissement de réseau importants, puisqu'ils renforcent les liens entre les leaders et les organismes de protection des droits de l'homme. Par ailleurs, c'est grâce à eux que les participants ont l'occasion de réfléchir à leurs réalisations et leurs difficultés, cependant qu'ils bénéficient de nouveaux renseignements concernant les droits de l'homme et la démocratie.

En somme, il existe plusieurs caractéristiques marquantes du programme de formation IPEDÉHP pour leaders communautaires en droits de l'homme, démocratie et participation des citoyens, à savoir :

- L'enseignement dans son intégralité part de la vie de tous les jours des participants, et existe en rapport étroit avec cette dernière.
- Le respect des droits de l'homme et de la démocratie émane de son fort intérieur.

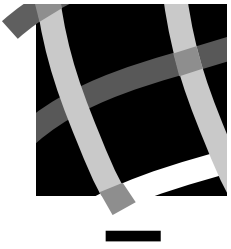
⁴ Un an après sa constitution en 1986, l'IPEDÉHP assumait un rôle clé dans la mise en place d'un réseau de protection des droits de l'homme au Pérou. Ce réseau, que l'IPEDÉHP continue d'animer, réunit environ 70 organisations intervenant dans ce domaine partout dans le pays.



—

Outre le fait de nouer des rapports de solidarité parmi les participants, le processus de formation est conçu de façon à en faire de même sur le plan organisationnel.

—



Les activités de formation provoquent l'expression de souvenirs, d'émotions violentes, d'inquiétudes et d'engagements relevant de la déontologie. Cela se passe dans un milieu sûr et positif, ce qui favorise la guérison des participants des actes de persécution antérieurs. Parallèlement, la formation encourage la pensée critique concernant les abus des droits de l'homme au Pérou, ainsi que les moyens à mettre en oeuvre pour défendre la dignité humaine.

- Le programme de formation IPEDEHP revêt un caractère hautement interactif.
- Le cours comprend plus qu'une simple séance de formation.
- A l'issue du cours, les leaders communautaires emportent avec eux une trousse à outils pratique et d'emploi facile, cet ensemble comportant des matériels propres à orienter la mise en pratique de leurs nouveaux acquis dans leur communauté d'origine.

Tous les participants suivent avec un sens d'engagement profond le cours de formation IPEDEHP en droits de l'homme, car celui-ci traite de questions d'une importance immédiate et cruciale pour leur vie. Les activités de formation provoquent l'expression de souvenirs, d'émotions violentes, d'inquiétudes et d'engagements relevant de la déontologie. Cela se passe dans un milieu sûr et positif, ce qui favorise la guérison des participants des actes de persécution antérieurs. Parallèlement, la formation encourage la pensée critique concernant les abus des droits de l'homme au Pérou, ainsi que les moyens à mettre en oeuvre pour défendre la dignité humaine. Finalement, la formation, ainsi que les actions de suivi ultérieures, permettent aux personnalités de la communauté d'établir le lien entre la connaissance des droits de l'homme et la protection de ceux-ci.

En tant qu'organisation, l'IPEDEHP privilégie dans ses travaux une réciprocité marquée, laquelle aide à nouer des rapports d'amitié et de confiance avec d'autres groupes. Il fait don à titre gratuit de ses matériels et méthodes de formation, en même temps que des organismes locaux l'aide à choisir les leaders communautaires à former et à mener les actions de suivi requises. Ce degré de réciprocité sert de base importante, entre autres, des efforts pour rendre durable la démocratie fondée sur le respect des droits de l'homme. ■

Discussion

Le programme dit « Vous avez des droits » constituant une approche nuancée de l'évolution sociale, il produit des effets d'une grande portée occasionnés par le désir de la part des participants de garantir leurs propres droits de l'homme, ainsi que ceux d'autrui. Moyennant une assistance de l'IPEDEHP, les participants reproduisent dans leur communauté d'origine ce même cours de formation. En effet, lors d'une réunion en 1998 rassemblant les représentants de leaders communautaires dont l'IPEDEHC avait assuré la formation, on a relevé le fait que 256 stagiaires avaient organisé des ateliers portant sur des questions de droits de l'homme, et ce, en faveur d'environ 5 400 personnes.

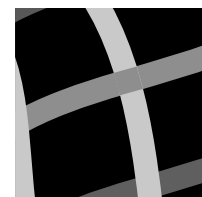
Multiplication de l'enseignement

Outre la reproduction du cours de formation, les participants ont trouvé d'autres modalités créatives de diffusion de leurs acquis. Certains participants ont lancé des émissions radiodiffusées relatives aux droits de l'homme, tandis que d'autres ont animé des manifestations en faveur de ceux-ci, formé des comités communautaires en vue de traiter de questions connexes et établi même des refuges pour femmes sujettes à la maltraitance. Par ailleurs, de nombreuses personnalités communautaires ont fourni à des amis et des voisins des conseils en matière de défense de leur droits. Très souvent, les stagiaires conçoivent des méthodes multiples pour incorporer leurs soucis quant aux droits de l'homme dans leur rôle de chef communautaire.

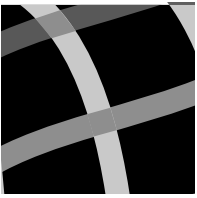
Les jeux de formation servent à stimuler l'apprentissage continu. Selon Bernbaum, la plupart des leaders communautaires de retour dans leur localité ont, en tout premier lieu, joué au jeu de droits de l'homme et de démocratie avec leur famille. Ensuite, les membres de leur famille y ont, à leur tour, joué avec d'autres personnes. Les jeunes enfants y ont participé avec leurs camarades de classe, copains et instituteurs, et les époux/épouses et amis ont partagé leurs connaissances avec des collègues et pairs. Ainsi, la force de la formation ne semblait pas diminuer au fur et à mesure qu'elle se répandait. Il arrivait souvent que les membres de la famille devenaient aussi enthousiasmés pour les jeux que ne l'avaient fait les premiers stagiaires.

Les participants à la formation IPEDEHP ont été sélectionnés sur la base de leur leadership communautaire avéré et de leur intention de faire bénéficier d'autres de leurs nouvelles connaissances. Sont néanmoins impressionnantes les voies par lesquelles les matières de formation ont été disséminées partout dans les communautés et les foyers. Dans le cadre d'autres cas de figure dont il est fait mention dans le présent manuel, tels que les trousseaux pédagogiques de première urgence, l'utilisation de matériels préconfectionnés constitue d'elle-même le point de mire de la formation, les expériences effectivement vécues étant d'une importance secondaire. Par contre, la formation IPEDEHP assigne une importance primordiale aux expériences des stagiaires, les matériels préfabriqués occupant cette fois-ci une place accessoire.

C'est cet accent différent qui explique l'enthousiasme avec lequel bon nombre de stagiaires IPEDEHP font usage des matériels en question. Or, l'utilisation de ces derniers s'inspirent de la réflexion, de la créativité et des relations nouées sur la base de l'expérience personnelle



La plupart des leaders communautaires de retour dans leur localité ont, en tout premier lieu, joué au jeu de droits de l'homme et de démocratie avec leur famille. Ensuite, les membres de leur famille y ont, à leur tour, joué avec d'autres personnes. Les jeunes enfants y ont participé avec leurs camarades de classe, copains et instituteurs, et les époux/épouses et amis ont partagé leurs connaissances avec des collègues et pairs.



—

**D'après l'approche
IPEDEHP, le transfert
de connaissances et de
compétences se fait d'une
manière « organique » ;
c'est-à-dire, on compte
sur la force des questions
de droits de l'homme,
sur l'engagement des
chefs communautaires et
sur l'attrait des activités
pour en garantir la
propagation.**

—

– en d'autres termes, d'une profondeur de sentiment que suscite rarement la formation classique en emploi de matériels préconfectionnés.

Bernbaum cite la remarque suivante faite par le mari d'une participante à la formation :

Elle a ramené chez nous les matériels du cours. On aurait dit des jeux d'enfants. Mais ce n'était pas le cas. On apprend en jouant. Nous y avons joué avec nos voisins. Certains ont posé des questions. Ma femme nous a aidé à comprendre le jeu et sa signification. Maintenant, nos voisins savent bien que, s'ils auront des problèmes à l'avenir, ils pourront venir voir ma femme pour savoir les institutions auxquelles ils devront s'adresser. Ils disent maintenant qu'on peut apprendre des choses chez moi (1999, p.47).

La préoccupation des questions de droits de l'homme se généralise au fur et à mesure que les participants jouent avec d'autres personnes aux jeux qu'ils ont rapporté chez eux. Comme l'indique la citation ci-dessus, ce processus de généralisation a entraîné, dans ce cas de figure, la transformation nuancée de cette participante et de son foyer, lequel est devenu un local des alentours renommé pour l'apprentissage qui s'y déroulait. Par le fait d'être renommés pour s'y connaître en droits de l'homme et pour s'engager à les protéger, les stagiaires se voient attribuer une considération rehaussée, ainsi qu'un prestige accru dans leur communauté.

Cette dynamique fait contraste explicite avec les modèles « en cascade » de la formation à grande échelle, selon lesquels il est organisé des suites superposées de séances de formation pour permettre la diffusion généralisée des aptitudes souhaitées. D'après l'approche IPEDEHP, le transfert de connaissances et de compétences se fait d'une manière « organique » ; c'est-à-dire, on compte sur la force des questions de droits de l'homme, sur l'engagement des chefs communautaires et sur l'attrait des activités pour en garantir la propagation. Or, si cette approche de la « montée en charge » a un caractère moins systématique que ne l'ont les modèles en cascade, elle serait toutefois éventuellement plus durable, en donnant assurément plus d'ampleur à la créativité des individus. L'IPEDEHC vise à soutenir, de la part des participants, la mise en pratique libre de leurs connaissances, et non pas à prescrire un modèle d'action suivie quelconque.

Renforcer la confiance et le respect

Lors de ses rencontres avec des chefs communautaires qui avaient choisi d'appliquer ce qu'ils avaient appris, Bernbaum a mis en relief l'impact fort de la formation. Le cours a donné lieu à un esprit de tolérance et de respect de soi accru, notamment chez les femmes stagiaires. Pour 5 sur 11 femmes interrogées, la formation IPEDEHP marquait un tournant de leur vie : elle leur permettait de matérialiser leur dignité et de se sentir à nouveau sur un pied d'égalité avec autrui, ce qui a fini, dans certains cas, par mettre en place de meilleures relations avec leur famille. Comme l'a dit à Bernbaum une partisane du programme, « Le cours de formation IPEDEHC vous remet en contact avec vous-même. Et c'est précisément pour cela que vous pouvez vous ouvrir aux autres d'une manière différente » (1999, p. 52).

Ce genre d'impact se voit reflété dans les remarques d'une femme concernant son expérience de la formation :

Ça, c'était quelque chose de neuf. Avant, nous ne savions rien concernant nos droits. On nous a infligé des abus personnels et sociaux. La dynamique du cours nous a aidé à entretenir des rapports les unes avec les autres. Nous nous sentions plus proches, et maintenant nous nous fions. Au bout du cours, je me sentais une autre personne, j'étais plus motivée. Je me sentais plus en sûreté, car je savais défendre mes droits. J'ai raconté à mon mari ce que j'y avais appris, mais il n'aimait pas ça. Au début, il ne voulait pas que j'assiste aux réunions du Comité des Droits de l'Homme, mais j'ai continué quand même d'y aller. Je profite de toute occasion qui se présente pour parler de nos droits. Petit à petit, il change d'avis. Nous avons cessé de battre nos enfants. Nous leur parlons d'égal à égal (1999, p. 55).

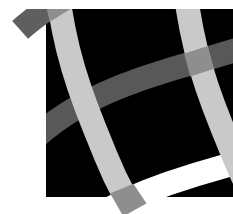
Cette citation montre bien l'utilité du programme par rapport à l'amélioration du milieu familial dans lequel grandissent les enfants. La confiance croissante de cette stagiaire l'autorisant à revendiquer ses droits a pris une ampleur plus grande, puisqu'elle a entraîné l'engagement de cette femme vis-à-vis de la protection des droits d'autrui, y compris de ses enfants.

Est également évoquée ici l'efficacité d'une approche de la guérison d'ordre moins explicitement thérapeutique que ne le sont d'autres interventions réalisées en milieu post-conflituel. L'expression de souvenirs et d'émotions lors de la formation ne constitue pas une intervention à part ; bien au contraire, elle se trouve intégrée dans un contexte plus large, qui est celui de l'étude des droits de l'homme et du changement social. Une telle expression s'assortit de mutations pratiques qui influent d'une manière importante sur la vie des participants. Selon Bernbaum, un certain nombre de femmes stagiaires ont affirmé qu'elles ne permettaient pas maintenant à leur maris de les battre. Comme la femme que nous avons citée plus haut, plusieurs stagiaires ont soutenu qu'elles avaient appris à s'abstenir de frapper leurs enfants et à les traiter sur un pied de parfaite égalité. Elles n'estimaient plus que la punition physique était une pratique convenable. Vue de cette façon, la formation IPEDEHP jouait un rôle clé dans la réduction de la violence dans la vie des enfants.

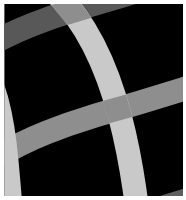
Impact communautaire et organisationnel

En partant de ses entretiens avec des membres de la famille des participants, entre autres, dans leur communauté, Bernbaum a recherché d'autres aperçus sur l'impact de la formation à l'échelle communautaire, dont ceux qui suivent :

- Les gens prennent plus conscience de leurs droits.
- Les gens connaissent bien les locaux où ils peuvent s'adresser afin de chercher à se faire aider lorsqu'ils voient enfreindre leurs droits.
- Il y a un nombre croissant de femmes prêtes à défendre leurs droits.



L'expression de souvenirs et d'émotions lors de la formation ne constitue pas une intervention à part ; bien au contraire, elle se trouve intégrée dans un contexte plus large, qui est celui de l'étude des droits de l'homme et du changement social.



La formation permet de fabriquer le tissu de la société civile, celui qui favorise la paix durable et la protection des droits de l'homme.

- On enregistre de moins en moins d'actes de violence contre les femmes.
- Les habitants développent avec succès la capacité d'affronter les autorités locales qui violaient leurs droits.
- Les gens établissent de bonnes relations avec les autorités locales, ce qui multiplie les possibilités de défense de leurs droits en cas d'infraction.

Du point de vue organisationnel, l'IPEDHP se distingue par son engagement de travailler sous forme de partenariats et de partager tous ses matériels avec des organismes alliés. Selon l'un des fondateurs de l'IPEDHP cité par Bernbaum :

Nous avons toujours mis en place des liens avec d'autres personnes s'exerçant sur le plan local. Nous donnons et nous recevons, mais toujours en partant des réalités et des exigences nées de la situation qui se présente. Nous travaillons en étroite collaboration avec les institutions de la localité, jamais seuls. Nous n'avons aucun intérêt à nous consolider ; bien au contraire, nous nous efforçons de renforcer les groupes et mouvements sociaux locaux (1999, p. 21).

Vers la consolidation des réseaux de protection

De par l'établissement de sa part de réseaux réunissant des organismes locaux s'occupant des droits de l'homme, d'une part, et les services centraux compétents, d'autre part, l'IPEDHP aide à constituer des atouts sociaux au Pérou. Dans ce contexte, l'expression « atouts sociaux » signifie les réseaux de relations et normes de réciprocité sous-tendant toute action collective (Putnam, 1993). Or, les formations en droits de l'homme créent des liens organisationnels et personnels, notamment parmi les participants ayant des antécédents sociaux divers. En ce faisant, la formation permet de fabriquer le tissu de la société civile, celui qui favorise la paix durable et la protection des droits de l'homme. Cela s'avère particulièrement crucial à l'issue des hostilités de grande envergure, quand des abus localisés de droits de l'homme, tels que la discrimination et la violence familiale, persistent sous un vernis de normalité qui se reprend.

Selon Bernbaum, les caractéristiques suivantes rendent la méthodologie de formation IPEDHP particulièrement apte à servir dans des sociétés qui ont déjà éprouvé, ou éprouvent actuellement, les ravages de la violence. En effet, le cours :

- Fournit un programme complet d'enseignement et d'action en rapport avec la signification de la vie d'un certain nombre de participants, en incorporant des valeurs de base (dignité, respect, égalité, respect de soi) dans le cadre de leur vie de tous les jours.
- Favorise l'expression et le perfectionnement de la vie affective.
- Fournit aux participants un lieu sûr dans lequel on les encourage à se souvenir et de parler des répercussions des périodes de violence antérieures pour les stagiaires eux-mêmes, leur famille et leur communauté.

- Met en place des liens réciproques d'amitié, de confiance et de responsabilité parmi un groupe d'individus divers.

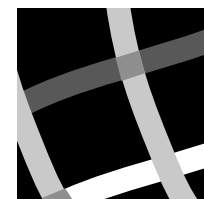
La formation « Connaissez vos droits » telle qu'animée par l'IPEDEHP constitue un outil très efficace permettant de rebâtir un milieu d'apprentissage positif. Quoique la formation IPEDEHP ne soit pas, comme programme modèle, directement de mise dans beaucoup de situations où l'endommagement des institutions civiles s'annonce plus grave qu'il ne l'est au Pérou, les principes essentiels seraient tout de même éventuellement susceptibles d'être adaptés en fonction de toute phase post-confliktuelle.

Occasions et limitations

Il serait possible d'intégrer l'approche IPEDEHP à d'autres initiatives axées sur les droits de l'homme et l'éducation pour la paix, le tout faisant partie intégrante d'une action globale visant à la reconstruction sociale. De même, le contenu du programme pourrait s'adapter en vue de privilégier les droits de l'enfant et le rôle de l'enseignement dans la protection de ceux-ci. Un tel dessein serait apte à contrebalancer les idéologies prônant la violence. Comme il l'a été indiqué plus haut, l'IPEDEHP s'était concentré au début sur les enseignants. Or, notre discussion du Projet DiaCom en Bosnie a relevé l'influence décisive que peuvent avoir les instituteurs sur le caractère des écoles et des communautés à la suite du conflit social. Bernbaum fait remarquer que, lors d'une réunion d'enseignants préalablement formés en méthodologie, ces derniers ont parlé de leurs activités récemment réalisées, lesquels comprenaient, entre autres, l'organisation d'un atelier portant sur les différends en salle de classe et d'une semaine des droits de l'enfant, ainsi que des émissions radiodiffusées et festivals. Manifestement, tout programme de formation calqué sur l'initiative IPEDEHP peut servir de force motrice du changement dans le cadre de l'écologie de l'apprentissage.

Il n'en reste pas moins que l'IPEDEHP doit affronter un certain nombre de défis. Premièrement, Bernbaum fait mention de la dépendance de financements extérieurs, lesquels ne sont souvent consentis que pour une période de temps limitée, ce qui finit par susciter de la frustration concernant la possibilité de poursuivre à long terme les travaux entrepris. De plus, les limites imposées aux financements empêchent que l'organisation concernée ne soit en mesure de mettre à disposition des matériels et ressources supplémentaires en vue d'appuyer les stagiaires dans leurs efforts pour partager leurs expériences avec autrui et pour lancer des actions dans leur communauté. Il incombe, donc, aux stagiaires d'identifier leurs propres sources de soutien.

Et pourtant, la motivation qui incite à promouvoir les droits de l'homme d'une manière continue se trouve solidement enracinée. Lors d'une série d'entrevues de suivi avec 18 anciens participants au programme, Bernbaum a constaté que ceux-ci continuaient de s'occuper activement des droits de l'homme, et ce, plus de trois ans après son enquête initiale. Ses interlocuteurs ont affirmé aussi qu'ils poursuivraient leurs travaux, quand bien même le soutien extérieur futur en viendrait à faire défaut, car ils s'étaient intégré leur engagement vis-à-vis des droits de l'homme (communication personnelle, janvier 2002).



Il serait possible d'intégrer l'approche IPEDEHP à d'autres initiatives axées sur les droits de l'homme et l'éducation pour la paix, le tout faisant partie intégrante d'une action globale visant à la reconstruction sociale.



—

Le cours fournit un programme complet d'enseignement et d'action en rapport avec la signification de la vie d'un certain nombre de participants, en incorporant des valeurs de base (dignité, respect, égalité, respect de soi) dans le cadre de leur vie de tous les jours.

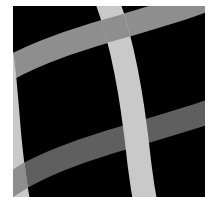
—

Questions d'application pratique

Dans votre contexte :

- Quels sont les types d'infractions aux droits de l'homme les plus répandus et les plus dissimulés?
- Quels éléments de la formation IPEDEHP pourraient être adaptés en fonction de la conjoncture locale?
- Qui devrait être chargé d'élaborer et de coordonner la formation en droits de l'homme?
- Comment serait-il possible de réunir des individus venant de positions sociales différentes en vue de discuter des droits de l'homme?
- Comment pourrait-on intégrer la formation en droits de l'homme à d'autres initiatives d'enseignement?
- Quels intérêts se trouveraient menacés par la formation en droits de l'homme?

Dans le cadre de votre travail, comment la formation en droits de l'homme pourrait-elle satisfaire aux besoins psychologiques de base des enfants, des familles et de la communauté?



	Enfants	Familles	Communauté
BESOINS			
Sécurité			
Efficacité			
Identité positive			
Rapports constructifs			
Capacité de saisir la réalité			

CONCLUSION : Apprendre à dépasser les incidences de la guerre

Les études de cas et concepts traités dans ce manuel pourront servir, le cas échéant, à inciter à réfléchir à la gamme complète de possibilités d'élaboration de programmes visant à aider les jeunes à dépasser les incidences de la guerre. Cependant, la spécification de critères de conception spécifiques exige qu'on comprenne de façon nuancée le contexte en question. En effet, bâtir un milieu d'enseignement positif en situation post-conflictuelle lance un défi complexe et épineux.

Comme il a été dit plus haut, l'expression « post-conflictuelle » simplifie, en elle-même, la complexité énorme qu'on rencontre sur le terrain. Les conflits et crises englobant des phases et points de transition multiples qui se chevauchent souvent les uns sur les autres, il arrive que différents antagonismes, et donc, la phase, l'envergure et l'intensité particulière de chacun d'entre eux, ont lieu simultanément dans différentes localités. Par conséquent, à notre avis il est absolument crucial que les concepteurs de projet examine avec soin le caractère de chaque situation précise, en en considérant les stades et transitions, et ce, de points de vue multiples.

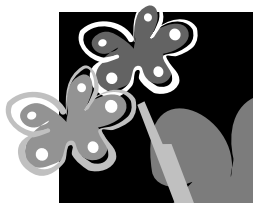
Au fur et à mesure que prend fin le conflit armé et que la situation d'urgence cède au redressement, il s'agit de savoir quels luttes anciennes vont se poursuivre et quels nouveaux conflits surgiront. A quelles luttes un instituteur de l'enseignement primaire aura-t-il à faire face, celui-ci devant alors supporter le fardeau qu'est la violence dont il aura été témoin et s'efforcer d'aider les enfants dont il a la garde à apprendre à l'intérieur d'une école brisée? Quels conflits devra affronter une jeune fille de retour chez elle après avoir servi dans une armée rebelle, service d'ailleurs dont elle n'avait pas voulu, au moment où elle devra faire face à des souvenirs importuns et des tares sociales? Et enfin, quelles luttes se présenteront à un agent d'une ONG locale face à la reconstruction de la société civile à partir des décombres occasionnés par la défiance, la colère et une infrastructure tombée en ruines?

Mais quelles sont les forces dont disposent ces individus? Quelles sont, effectivement, les sources profondes de la résistance qui les soutenaient dans la crise? Comment les interventions réalisées pourront-elles assurer le respect de ces forces, en permettant aux communautés, et aux enfants touchés eux-mêmes, de jouer le rôle d'agents principaux chargés de la reconstruction de l'enseignement?

Nous estimons qu'il serait utile d'adopter comme principe directeur global orientant la conception de projet, une réflexion concernant les modalités permettant de satisfaire d'une manière constructive aux besoins psychologiques de différents groupes, tels que ces besoins se répartissent parmi des couches écologiques multiples superposées. Si les besoins fondamentaux et les cadres d'ordre écologiques recommandés dans ce manuel ne s'esquissent que rarement d'une manière explicite dans la programmation post-conflictuelle, en revanche ce sont là, à notre avis, des critères importants pour l'analyse et la réalisation d'interventions propres à améliorer le bien-être et l'éducation des enfants. Or, les cadres



Comment les interventions réalisées pourront-elles assurer le respect de ces forces, en permettant aux communautés, et aux enfants touchés eux-mêmes, de jouer le rôle d'agents principaux chargés de la reconstruction de l'enseignement?



Les expériences pénibles tendent à faire se replier les gens sur eux-mêmes et à les isoler les uns des autres. En revanche, les jeux, le dialogue et les actions entreprises de concert peuvent les aider à s'ouvrir tout doucement vers l'extérieur et à rétablir des relations avec autrui.

que nous proposons ici en rapport avec les études de cas que présente ce manuel peuvent, en tant que base de la paix durable, compléter non seulement des approches plus classiques reposant sur les droits, mais également le redressement économique.

Dans des comptes rendus récents de la reconstruction de l'enseignement en période post-confliktuelle, on demande que plus d'attention soit consacrée aux fonctions d'évaluation et de recherche. A ce jour, on manque de données suffisantes quant à l'efficacité avec laquelle les différentes actions sont entreprises et aux raisons à cela. Dans les années à venir, on sentira le besoin critique, entre autres, d'investir dans l'évaluation, et notamment celle qui implique des jeunes et des communautés locales elles-mêmes dans les travaux de conception et d'analyse. Il faut absolument qu'il soit mené un volume accru d'enquêtes qualitatives sur les expériences vécues par les jeunes et les enseignants en période de crise et de rétablissement.

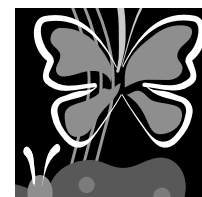
Au fur et à mesure que nous augmentons la base de données disponibles en matière de reconstruction d'enseignement post-confliktuel, il importe d'affiner les principes directeurs et de renforcer les normes de mise en pratique. Toutefois, vu la complexité des situations post-confliktuelles, il est très peu probable que des principes directeurs, de quelque nature qu'ils puissent être, donnent de simples formules visant à concevoir des projets efficaces. Il se peut même que de tels principes fassent involontairement embrouiller tout dialogue lancé avec les communautés touchées concernant leurs propres aspirations vers la reconstruction de l'enseignement et leurs ressources en matière d'apprentissage. Les organismes impliqués doivent veiller surtout à ne pas effacer leurs incertitudes quant à l'utilisation du genre d'expertise qui tend à exclure l'innovation et le dialogue.

La reconstruction de l'enseignement en période post-confliktuelle serait peut-être la mieux comprise en la concevant comme une suite de défis étroitement liés, dont les plus importants, tels qu'ils se rapportent à la restitution d'un milieu propre à l'apprentissage et au bien-être des enfants, sont les suivants :

- Prévoir des occasions pour réaliser le changement, tout en répondant aux besoins de stabilité et de sécurité et à la nécessité de préserver la vie familiale.
- Fournir des moyens d'enseignement, sans pour autant omettre de considérer les aptitudes des apprenants à la réflexion et à la créativité.
- Céder le contrôle du développement de projet aux jeunes et aux communautés.
- Ménager des lieux d'accueil de groupes de personnes isolées par suite du conflit, afin qu'elles puissent s'entretenir, jouer et apprendre en commun.
- Susciter en permanence la patience à l'aide de processus de guérison personnelle et de reconstruction communautaire, lesquels ne doivent pas se dérouler selon des calendriers institutionnels imposés.

Eu égard aux projets que nous décrivons en résumé dans ce manuel, il se profile, du moins provisoirement, certaines solutions possibles aux problèmes ainsi posés. Ces projets ont, effectivement, bien des éléments en commun, y compris des activités destinées à aider

les participants à mieux saisir les conditions sociales locales et à favoriser chez eux le perfectionnement de compétences pratiques. De plus, plusieurs d'entre eux prévoient un apprentissage expérientiel en matière de comportements démocratiques coopératifs. Par ailleurs, il est crucial qu'on reconnaisse la violence et les pertes qu'avaient éprouvées les participants, cela devant conduire à des activités prônant l'expression créative et l'établissement de rapports humains entre générations et groupes d'identités différentes, le tout reposant sur des méthodologies de guérison culturellement admises.



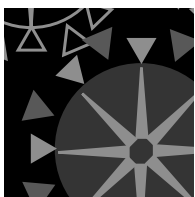
Bon nombre des études de cas mises en relief dans ce manuel implique des activités humaines fondamentales, y compris jeux et entretiens. Après tout, ce sont là les activités mêmes que menacent d'extinction les expériences traumatiques réellement vécues. Les expériences pénibles tendent à faire se replier les gens sur eux-mêmes et à les isoler les uns des autres. En revanche, les jeux, le dialogue et les actions entreprises de concert peuvent les aider à s'ouvrir tout doucement vers l'extérieur et à rétablir des relations avec autrui. Travailler ensemble en vue d'objectifs arrêtés en commun sert efficacement à surmonter la dévaluation d'un autre groupe et l'hostilité qu'on porte à son encontre. En effet, l'incitation à s'entretenir et à jouer de nouveau ensemble constitue l'une des tâches principales dont il faut s'acquitter dans le cadre de la reconstruction d'un milieu propice à l'enseignement.

Comment les jeux font se répandre la paix dans le Jardin des Papillons

Au bout de deux mois environ, les barrières commencent à s'écrouler, le jour poignant enfin où les enfants, réunis à la Montagne de la Boue, composent indépendamment des chansons, morceaux de musique et récits et interprètent leurs propres sketches de théâtre fantaisistes élaborés sur la base de leurs expériences partagées dans le Jardin. A midi, après avoir déjeuné ensemble, ils se lancent dans des jeux non compétitifs auxquels prennent part sans distinction garçons et filles. A la fin de la journée, ils assistent à une assemblée lors de laquelle ils exposent ou interprètent les oeuvres qu'ils ont créées ce jour même. Les enfants remettent parfois leurs oeuvres au Jardin, qui les expose dans la Galerie des Papillons ou en fait usage en tant qu'accessoires théâtraux. Mais les enfants les rapportent le plus souvent chez eux, car ce sont des germes de la paix qu'on sème au hasard dans les villages déchirés par la guerre où ils habitent.

(Paul Hogan, dans Chase, 2000b, p. 45).

Les caractéristiques communes auxdits projets témoignent également, grosso modo, des limitations de l'enseignement classique comme véhicule du redressement social. Traditionnellement, l'enseignement n'est pas axé sur les jeux créatifs ou le dialogue réfléchi ; de plus, il est rare que les élèves soient considérés comme étant des participants à la prise de décision. Les écoles constituent plutôt des espaces délimités dont la propriété et la prise en charge reviennent aux adultes. Ainsi, l'enseignement reproduit souvent les mêmes structures d'autorité et messages portant sur le mérite de groupes démographiques particuliers qu'on voit contribuer aux actes de violence les plus évidents. L'enseignement n'entraîne pas nécessairement de lui-même la compassion et la tolérance accrues, car, après tout, combien y a-t-il eu de chefs de guerre et de dictateurs qui avaient été bien éduqués, et cela même dans des établissements prestigieux?



On ne saurait, en situation post-confliktuelle, considérer les écoles comme étant uniquement des établissements où l'on apprend des aptitudes de base aux élèves. Bien au contraire, il faut que les écoles soient incluses comme partenaires dans une action menée à l'échelle communautaire et visant à aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre.

Il n'en reste pas moins que, comme on l'a noté plus haut, l'enseignement fonctionnel et la présence d'instituteurs qualifiés peuvent bien être à l'origine d'un sens fort de la sécurité pour les familles et de l'espoir pour leurs communautés. Dans de nombreuses situations d'urgence, la reconstruction des écoles figurent parmi les actions prioritaires entreprises par les communautés en faveur des jeunes. Les écoles fonctionnelles fournissent aux enfants des chances d'assimiler les compétences nécessaires pour qu'ils concourent efficacement au rétablissement de la vie économique et civile.

C'est cette opposition entre le désir de l'enseignement et les limitations de celui-ci qui explique l'importance s'attachant aux stratégies novatrices et inclusives qui associent la reconstruction de l'enseignement formel à l'intégration de programmes moins formels destinés aux parents, enseignants et d'autres membres de la communauté. L'idéal serait qu'une telle stratégie intègre des actions de guérison, de renforcement des compétences, de consolidation de la paix et de développement communautaire, et ce, d'une manière adaptée aux deux sexes et à la culture en question. En outre, cette stratégie serait basée sur le dialogue afin d'entamer l'effort pour renforcer la confiance et les liens entre instances gouvernementales, chefs locaux, jeunes et familles. Au fur et à mesure que les approches de ce genre en viennent à être acceptées, on remplace la priorité assignée à l'investissement dans les ressources humaines dans le cadre de l'éducation pour le développement par une insistance sur l'investissement dans les compétences en rapport avec la paix, la démocratie et la consolidation de la société civile (Forum EFA, 1998).

On ne saurait, en situation post-confliktuelle, considérer les écoles comme étant uniquement des établissements où l'on apprend des aptitudes de base aux élèves. Bien au contraire, il faut que les écoles soient incluses comme partenaires dans une action menée à l'échelle communautaire et visant à aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre.

Dans son rapport intitulé « Les enfants comme zones de la paix », Evans (1996) propose un nombre de principes devant régir l'assistance donnée aux enfants touchés par la guerre, qu'il avait relevés dans le cadre de dialogues se déroulant à plusieurs conférences internationales. Nous en citons plusieurs ci-dessous afin de concrétiser certains points clés incorporés au fil de cet ouvrage :

- Il faut soutenir les rapports essentiels et les dispensateurs de soins primaires.
- Des services holistiques intégrés s'avèrent nécessaires afin de pouvoir subvenir aux besoins de jeunes.
- L'enseignement constitue un droit de responsabilisation et un moteur du développement.
- Les interventions doivent être focalisées sur la transformation.
- Les approches à l'échelle communautaire sont les plus efficaces.
- Suivre l'exemple des enfants qui réalisent des actions constructives.

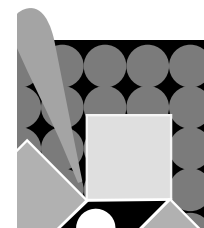
Manifestement, la mise en oeuvre de l'approche préconisée dans ce manuel doit reposer sur un partenariat entre de nombreux organismes et acteurs différents. A cette fin, il incombe à ces derniers de s'exercer d'une façon interdépendante, car les choix faits pendant les stades de transition donnent souvent lieu à des critères d'autres choix à être décidés dans le temps. On devra veiller à réduire au minimum les comportements tendant à engendrer un sens de responsabilité sectorielle exclusive et de concurrence au sein d'une seule organisation, au lieu de la coopération. A notre avis, le cadres relevant de l'écologie et des besoins fondamentaux présentés dans ce manuel peuvent servir de points de repère pour le dialogue concernant l'importance de la coopération et les moyens par lesquels les interventions des différents partenaires influent sur les diverses couches de l'écologie de l'apprentissage et du bien-être des enfants.

Bien que l'importance de la collaboration ait été bien prise en compte, pourtant il reste toujours à apprécier à sa juste valeur le temps comme l'un des pôles des initiatives post-confliktuelles (Maynard, 1999). On s'attend à ce que l'assistance fournie lors des situations de crise soit rapidement assurée, les interventions faites à titre d'aide revêtant un air d'héroïsme qui attire l'attention et la compassion du grand public (Vargas-Baron et McClure, 1998). La promptitude des réponses organisationnels est un atout précieux dans bien des circonstances ; et pourtant, elle risque de susciter l'espoir qu'il se produira rapidement des résultats concrets.

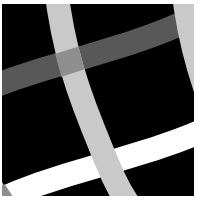
Partout dans le monde, les pressions de marché obligent les organisations à accélérer leurs travaux et à en montrer les fruits plus rapidement que jamais auparavant. S'agissant de la reconstruction de l'enseignement, ces pressions peuvent s'exercer sous forme d'une insistance sur des résultats rapidement obtenus et facilement quantifiables : par exemple, le nombre de trousse d'enseignement rapide distribués, le nombre d'écoles reconstruites, le nombre d'enseignants recrutés ayant suivi une formation, etc.. Il est vrai que ce sont de véritables réalisations concrètes, surtout dans le cadre de réponses de grande envergure aux situations d'urgence complexes. Quoiqu'il en soit, elles risquent de saper la dynamique plus profonde de la reconstruction, en faisant trop de pression pour obtenir trop rapidement des résultats mesurables aux dépens des processus qui se déroulent plus lentement.

Les actes de violence s'accomplissent en un clin d'oeil, qu'on parle d'un coup de machette ou d'un coup sec de l'index posé sur la détente. Par contre, la guérison et le dialogue prennent du temps. La vraie participation s'avance lentement, notamment lorsqu'on a à travailler avec les enfants. De même, la restitution d'un sens de confiance envers les autres exige qu'on y consacre du temps, comme le fait l'effort pour assumer la charge des souvenirs bouleversants. En aidant les enfants à dépasser les incidences de la guerre, on doit procéder doucement ; le jour, lui aussi, se dégage lentement de la nuit.

En satisfaisant aux besoins psychologiques de base et en travaillant aux divers niveaux écologiques, les projets pourront beaucoup faire en vue d'améliorer les conditions d'apprentissage constructif et le sens répandu de bien-être au sein des communautés en train de se remettre des ravages de la violence.



**Les interventions doivent
être focalisées sur la
transformation.**



Faire des petits pas vers la participation des enfants dans les travaux de projet, ménager des espaces dont les enfants sont les « propriétaires », et enfin, nouer des liens entre enfants et familles à travers des lignes de démarcation – ce sont tous des dispositions à prendre en vue de soutenir, d'une manière importante et nuancée, les efforts visibles de l'Etat pour forger la paix.

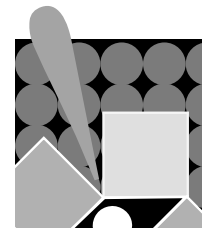


En outre, les projets d'enseignement post-confliktuels aident à mettre en place la paix durable. Des aperçus tirés de plusieurs études de cas mettent en relief la valeur stratégique de la préoccupation de l'amélioration du bien-être infantile comme point d'entrée dans le programme plus large du renforcement de la paix. Faire des petits pas vers la participation des enfants dans les travaux de projet, ménager des espaces dont les enfants sont les « propriétaires », et enfin, nouer des liens entre enfants et familles à travers des lignes de démarcation – ce sont tous des dispositions à prendre en vue de soutenir, d'une manière importante et nuancée, les efforts visibles de l'Etat pour forger la paix.

Considérés dans leur sens écologique le plus large, les travaux de reconstruction de l'enseignement servent également à bâtir un monde paisible et équitable. En effet, les éducateurs en milieu post-confliktuel s'allient avec tous ceux qui s'efforcent de faire naître un tel monde.

ANNEXE

La crise de l'enseignement : Ordre chronologique des actions en développement et mesures de transition¹



La liste suivante est un travail en cours qui vise à souligner la nécessité d'impliquer les éducateurs concernés dans la prise des décisions techniques, opérationnelles et politiques intervenant lors des périodes de transition d'une situation d'urgence vers la reconstruction et le renouveau des systèmes éducatifs. Il se peut, toutefois, que la suite des actions en développement ne se dessine pas dans la pratique aussi nettement qu'il ne le paraît ici. Sont les mesures de transition les plus importantes celles qui donnent lieu à une absence de gouvernement ou des gouvernements provisoires ou officiels reconnus internationalement.

1. Absence de gouvernement et situations d'urgence éducatives

Objet : S'assurer que les enfants assimilent des compétences de responsabilisation.

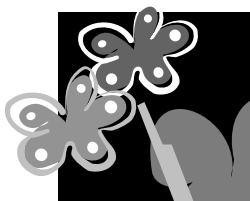
Conjoncture nationale :

- Le conflit et le déplacement de la population font s'écrouler les normes culturelles, les systèmes gouvernementaux (y compris celui de l'enseignement), la monnaie et les réseaux économiques.
- Les individus cultivés et les professionnels s'enfuient du pays.
- La monnaie s'effond ; le marché noir et le troc sont les moteurs de l'économie.

Traits scolaires marquants :

- Matières de cours neutres, accent mis sur les langues et maths.
- La récréation fait partie intégrante, qu'il s'agisse de camps ou d'habitations provisoires.
- Manque de coordination entre ONG/ONU ou instituteurs et programme d'études
- L'organisation ONG/AID concernée dirige les projets d'enseignement et assure les approvisionnements.
- Les programmes d'étude diffèrent de projet en projet ; manque possible de coordination entre eux.
- Les enseignants sont typiquement des bénévoles non rémunérés ayant travaillé dans l'ancien système d'enseignement ou originaires de la communauté. Il est possible que les parents ou ONG impliquées leur remettent des produits alimentaires ou de base.
- En règle générale, les parents assurent l'approvisionnement en fournitures scolaires ; les matériels d'enseignement sont rudimentaires.
- On donne souvent à manger aux élèves dans les écoles ou cours, en cas de besoin.

¹ Tableau adapté d'un graphique préparé par Anne Dykstra (communication personnelle en date du 1 novembre 2001).



- On tient des cours dans des maisons particulières, des églises ou des structures de fortune.

Transition de la situation d'urgence vers le rétablissement

Conjoncture nationale :

- Les pourparlers de paix démarrent et accusent du progrès.
- Projets de démobilisation et de rapatriement.
- La monnaie d'urgence atteint son point maximum ; les bailleurs de fonds commencent à réunir des fonds à affecter au redressement.
- Restructuration des alliés, des échanges et du soutien financier au profit du gouvernement naissant.

Traits scolaires marquants :

- Un ancien gouvernement ou puissance coloniale parraine, le cas échéant, le système d'enseignement. Ou bien, il est possible qu'un autre pays prescrive des critères éducatifs.
- On choisit la langue en laquelle l'enseignement sera dispensé.
- Les prévisions des nombres d'élèves et d'instituteurs sont en cours en vue de réunir les fonds nécessaires.
- On identifie d'anciens enseignants.
- On établit la structure d'enseignement, ainsi que les composants futurs d'un nouveau programme d'études et les normes à respecter.
- On identifie les services éducatifs de premier plan.
- On tente de mettre en place une coordination entre bailleurs de fonds.
- Le programme d'alimentation scolaire se poursuit et se développe.

2. Gouvernement provisoire et redressement

Objet : Implantation gouvernementale du système d'enseignement pour marquer le retour manifeste à la normalité

Conjoncture nationale :

- Les processus de rapatriement et de démobilisation démarrent.
- Augmentation massive des besoins de services sociaux.
- Il reste de petites zones de combat et de petits groupes isolés de personnes déplacées.
- Un gouvernement intérimaire prend le pouvoir, avec ou sans soldats de la paix.
- L'inflation persiste, quoiqu'à un rythme plus lent ; retour de la monnaie officielle.

Traits scolaires marquants :

- Le gouvernement fait pression en vue de bâtir et de réparer l'infrastructure d'enseignement.
- Formation d'urgence d'instituteurs.
- Promulgation des procédés d'inscription.
- Constitution d'un ministère de l'Éducation (MdE) provisoire armé d'un budget restreint.
- Préparation d'un calendrier éducatif limité.

- On tente de récupérer les anciens dossiers scolaires, programmes d'études et livres de classe.
- On prépare un programme scolaire provisoire.
- On fait don de fournitures scolaires d'urgence, la distribution de celles-ci étant toutefois inégale.
- Besoin urgent de données.
- La coordination entre bailleurs de fonds telle qu'assurée par le MdE s'avère intermittente.
- Les bailleurs de fonds, les ONG et l'Administration se mettent d'accord sur la participation communautaire et sur un degré limité de décentralisation.
- Il existe peu de liens entre les instances d'enseignement centrales et les techniciens s'occupant des écoles en milieu rural.
- Le programme d'alimentation scolaire connaît une baisse.



Transition du rétablissement vers le renouveau

Conjoncture nationale :

- On fixe la date des élections et procède à leur réalisation ; les candidats sont souvent des éducateurs restants.
- Des combats éclatant préalablement aux élections perturbent la conduite de l'enseignement ; certains instituteurs peuvent servir de fonctionnaires chargés du vote.
- Les leaders mondiaux reconnaissent officiellement le nouveau gouvernement.
- Le rapatriement et la démobilisation atteignent leur point culminant ; la population déplacée commence à rentrer chez elle, ou bien, à s'installer dans des villages nouvellement construits.
- Les combats s'atténuent, mais il existe toujours des zones de conflit dans le pays.
- L'inflation est élevée, la monnaie officielle reste en circulation et le marché noir continue de fonctionner, des fournitures destinées à l'enseignement y étant écoulées.

Traits scolaires marquants :

- Le gouvernement provisoire désigne les fonctionnaires chargés de l'éducation, dont certains sont d'anciens militaires, membres des partis politiques ou employés de l'ex-ministère de l'Éducation.
- On officialise le calendrier, le contenu et les aptitudes requises en matière de formation des instituteurs.
- On lance le recrutement des enseignants ; prise de décisions concernant l'inclusion d'éducateurs rapatriés.
- La construction ou la réparation des écoles est souvent décidée moyennant des considérations d'ordre politique.
- Sont officialisés l'enregistrement des ONG et les règles régissant la présence dans le pays.
- Le gouvernement provisoire exige un nouveau programme d'études et de nouveaux livres scolaires ; on élabore des projets et prévoit les coûts.
- Les missions de banque et de bailleurs de fonds arrivent dans le pays. La concurrence entre bailleurs de fonds s'intensifie. Les ONG concernées commencent à réviser les projets, en prévision du renforcement du point de mire technique et de l'emplacement géographique.



- Les banques impliquées commandent une analyse sectorielle. On assure la compilation des données statistiques « optimales ».
- On prépare les prévisions budgétaires ; des tables rondes de bailleurs de fonds commencent à réunir des fonds destinés au redressement.
- Le MdE intérimaire rédige le plan d'enseignement de 5-10 ans.
- Des éducateurs de carrière retournent dans le pays.

3. Gouvernement nouveau et redressement

Objet : Organisation d'un ministère de l'Education fonctionnel à tous les niveaux et capable de gérer le système d'enseignement et de recevoir et déboursier des fonds au nom du gouvernement.

Conjoncture nationale :

- On dresse et approuve une nouvelle constitution de l'Etat, celle-ci comportant la définition et un texte d'habilitation de grande envergure portant sur l'enseignement.
- On rédige un Plan d'investissement public (PIP).
- Des ONG s'introduisent et s'exercent d'une manière transsectorielle. Celles déjà sur place lors de la situation d'urgence cherchent à s'implanter sur un créneau bien délimité, et la concurrence à laquelle elles se livrent pour devenir « organisme chef de file » est à son comble.
- Le groupe d'organismes de l'ONU et des bailleurs de fonds s'élargit ; il y a un nouvel alignement de conseillers transsectoriels.
- La communauté des expatriés se multiplie de manière exponentielle ; les fonctionnaires compétents se démènent pour s'occuper des bailleurs de fonds.
- La phase démobilisation prend fin, comme le fait celle du rapatriement des réfugiés ; la guerre civile, ou, en d'autres termes, l'incursion, est quasiment terminée, et il ne reste que peu de personnes déplacées.
- La monnaie officielle se renforce, l'économie se relance et le marché noir continue de fonctionner, se stabilise ou s'affaiblit, des fournitures scolaires approvisionnées par l'Etat continuant d'y être échangées.
- La spéculation financière conduit à une hausse des prix.

Traits scolaires marquants :

- Des fonctionnaires du MdE à différents échelons sont nommés ; il est possible, quoique non certain, que les fonctionnaires clés soient des éducateurs ; l'autorité est centralisée dans sa quasi-intégralité.
- On approuve le budget d'enseignement d'Etat, en fixant la rémunération des instituteurs. Les fonds réellement affectés ne s'élèvent pas à la hauteur des postes budgétaires prévus.
- On prépare un nouveau programme d'études englobant toutes les matières enseignées ; on parvient à un accord concernant le contenu des cours d'histoire et de sciences sociales.
- Le législateur approuve la langue d'enseignement.
- L'Etat fait publier des cartes d'école et les prévisions d'effectifs d'élèves et d'enseignants, de salles de classe et d'écoles.
- Le système de gestion informatisé peut éventuellement faire l'objet d'un financement ; le service de planification de l'enseignement démarre.
- Sont ratifiées les politiques MdE en matière de budget, de système d'avancement professionnel et d'opérations. On fixe les objectifs d'Education pour tous (EPT).

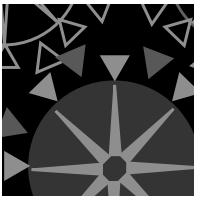


- Promulgation du Plan d'enseignement de 5-10 ans, lequel décrit les lacunes existant au sein du secteur de l'éducation, prévoit les buts à horizon temporel fixe et propose les seuils budgétaires régissant l'investissement par l'Etat et les bailleurs de fonds concernés dans l'enseignement.
- Dans les agglomérations urbaines, on met en oeuvre des périodes de travail fractionnées en raison des salles de classe bondées ; la pénurie d'instituteurs primaires s'annonce grave.
- Ce sont souvent les parents eux-mêmes qui paient les fournitures scolaires et la construction ou la rénovation d'écoles existantes ; il se peut qu'on fasse usage de vieux livres de classe jusqu'à ce que le volume des fournitures rattrape la demande.
- La question de langue de l'enseignement, et notamment des sciences sociales (histoire), risque de provoquer des débats acharnés.
- Des bailleurs de fonds parrainent des formations destinées aux personnels du MdE et aux instituteurs ; l'expertise technique en la matière se fait toujours rare.
- On tente d'assurer la coordination entre bailleurs de fonds et ONG, en même temps qu'on commence à faire des investissements importants dans l'enseignement.
- Le MdE lance un appel d'offres et la passation de marchés pour la construction.
- Se poursuivent sans interruption des débats concernant l'investissement dans l'enseignement primaire plutôt que dans l'enseignement secondaire ou universitaire.
- Les politiques arrêtées par les donateurs/ONG concernées en matière de versement de traitements à des fonctionnaires gouvernementaux en rémunération de leurs travaux peut donner lieu non seulement à la concurrence publique parmi les organismes compétents pour des personnels techniques, mais aussi à une corruption gouvernementale accrue.
- Certains aspects de la décentralisation et de la participation communautaire font l'objet d'une évaluation.

Transition du rétablissement vers la reconstruction

Conjoncture nationale :

- Une Administration internationalement reconnue entame des négociations transsectorielles en vue d'une assistance technique, des emprunts et des capitaux d'investissement. De plus, on inclut comme sources de recettes des impôts tant formels qu'informels.
- Les ressources humaines multisectorielles s'épuisent ; viennent s'ajouter aux personnels techniques peu nombreux des experts étrangers, ce qui entraîne souvent la prise de décisions contradictoires et des conflits internes au sein du groupe de donateurs/ONG.
- Des fonctionnaires gouvernementaux inexpérimentés, des intentions politiques cachées et le manque de systèmes occasionnent des retards de mise en oeuvre de programmes et de débours de fonds.
- Il est possible que la réconciliation et des conflits intéressant le gouvernement de coalition aient la priorité sur les travaux techniques à entreprendre.
- La coordination entre bailleurs de fonds et le versement de traitements et de primes d'encouragement à certains fonctionnaires gouvernementaux présentent des difficultés ; l'Administration augmente ses efforts pour régler l'assistance affectée par les donateurs/ONG concernées vers tous les secteurs.
- La spéculation et la corruption ne cessent pas de s'intensifier à tous les niveaux.



- L'inflation élevée et les coûts de la vie montant en flèche font prospérer le marché noir.
- Les banques locales et les systèmes officiels de déboursement et de comptabilité des fonds de l'Etat sont nouveaux et peu fiables.
- Il subsiste des zones localisées de conflit et de menace posée par des mines.

Traits scolaires marquants :

- La réforme de la Fonction publique est prévue ; on approuve de nouvelles qualifications à appliquer à divers échelons des personnels scolaires.
- Les donateurs remettent en cause les données en raison de l'importance des chiffres correspondant aux élèves et/ou enseignants inexistantes.
- Le MdE prévoit la mise en place d'un mécanisme de coordination des donateurs et modifie les règles d'enregistrement et de fonctionnement des ONG.
- Il y a augmentation des cours particuliers, des cas de vente des réponses aux questions figurant sur les épreuves, ainsi que des droits d'admission, de passage de classe et d'obtention du diplôme pratiqués par les enseignants sous-payés, voire non rémunérés du tout.
- Est homologué le nouveau programme d'études ; on prépare de nouveaux livres scolaires et en distribue dans les écoles. Grâce à un programme massif de formation d'instituteurs, ces derniers peuvent actualiser leurs connaissances.
- Les heures de l'enseignement primaire augmentent jusqu'à concurrence des normes internationales ; mise en fonctionnement effective des années maternelle à 12.
- On élargit la portée de l'enseignement secondaire et officialise le procédé de sélection en vue de l'entrée à l'université. L'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire ou universitaire dépend souvent de promesses d'emploi gouvernementales.
- La question de qualité, et non seulement d'inscriptions aux écoles primaires, vient à primer.
- La politique d'épreuves et de passage de classe se fait réformer, et les mécanismes destinés à les appliquer sont mis en place.
- On fait une nouvelle analyse sectorielle ; des tables rondes fournissent un financement au nouveau gouvernement ; on consent des prêts.
- Le coût par élève éduqué augmente tant pour l'Etat que pour les parents.

4. Administration et reconstruction bien enracinées

Objet : Les systèmes d'enseignement clés et les mécanismes d'expertise sont opérationnelles ; il existe suffisamment de cours et d'instituteurs pour subvenir aux besoins de tous les élèves primaires ; les systèmes d'enseignement secondaire et universitaire sont tout juste en état de fonctionnement.

Conjoncture nationale :

- Il est publié l'organisation du gouvernement, y compris celle du ministère de l'Education. Les différentes fonctions sont définies.
- La monnaie se stabilise ; l'inflation se ramène à des niveaux prévisibles.
- On conduit un recensement national ; on fixe les tranches d'âge parmi lesquelles on compte enquêter.
- On révisé le Plan d'investissement public.
- On prévoit et réalise des élections locales dans tous les secteurs ; l'exécution des programmes et la prise de bien des décisions sont assurées sur la base des avis des bailleurs de fonds.

- L'expansion de l'économie est alimentée en partie par des investissements faits par les donateurs intéressés dans divers projets de reconstruction.



Traits scolaires marquants :

- La réforme de la fonction publique comprend la mise sur pied d'un système d'avancement professionnel clairement exprimé au profit des éducateurs à tous les échelons, ce plan reposant sur les qualifications de ces personnels et étant assorti d'un barème des salaires.
- Est approuvé un plan de l'enseignement de 5-10 ans, et on fixe des objectifs cibles en matière d'enseignement à être portés au budget de l'Etat.
- On formule, adopte et publie des politiques clés, dont celles ayant trait à l'organisation ministérielle, la politique de langue, les épreuves et le passage de classe.
- On actualise et publie régulièrement des données scolaires conformément aux définitions admises internationalement.
- La réforme de la formation des instituteurs est lancée.
- Le système de supervision se trouve élargi.
- Si le gouvernement assigne toujours la priorité à l'infrastructure, on augmente toutefois les prêts consentis en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.
- Le système de distribution est amélioré partout dans le pays.
- La décentralisation et la participation communautaire s'institutionnalisent.
- Les donateurs concernés et l'Administration décident, en faveur de l'enseignement secondaire et universitaire, des financements supplémentaires à affecter à l'expansion.
- La formation technique des personnels du MdE à tous les échelons s'élargit ; les travaux techniques s'améliorent dès la rentrée des personnels.
- Les objectifs de l'enseignement sont liés à la croissance économique, et on considère communément l'enseignement comme constituant le mécanisme d'amélioration de la main-d'oeuvre future.

Transition vers un système d'enseignement en plein fonctionnement

Conjoncture nationale :

- Il y a augmentation globale du bon gouvernement institutionnalisé.
- La décentralisation s'étend en permanence jusque sur le plan local.
- Les donateurs évoquent la nécessité de réprimer la corruption.
- Les achats extraterritoriaux de services scolaires font l'objet d'un appel d'offres compétitif ; une transparence accrue se rattache aux procédures de passation de marchés à l'intérieur du pays.
- Les opérations bancaires locales et la distribution d'argent deviennent plus sûres, généralisées et fiables.
- Des élections ayant eu lieu, il demeure une relative stabilité du système d'enseignement.
- La demande globale pour les services sociaux étant en hausse, les fonctionnaires gouvernementaux compétents y satisfont au niveau approprié.



Traits scolaires marquants :

- Le financement public de l'enseignement s'avère suffisant par rapport au budget de l'Etat.
- Est manifeste la volonté de la part des hommes politiques de mettre en place un système amélioré d'éducation équitable de haute qualité.
- On a établi solidement le calendrier scolaire ordinaire et le cycle de programmes d'études ; il est procédé aux réformes de la qualité du système entreprises à l'initiative de l'Etat.
- Les formations d'instituteurs intervenant tant en cours d'emploi qu'avant d'entrer en fonctions augmentent en permanence la qualité des enseignements dispensés.
- Le niveau d'apprentissage atteint par les élèves est mesuré conformément aux critères publiés ; en général, on considère le système d'épreuves et de passage de classe comme étant équitable.
- L'accès augmenté à l'enseignement secondaire et universitaire soulève des questions d'équité.
- La planification prévoit la possibilité d'atteindre certaines normes internationales, dont l'Education pour tous et l'habilitation.
- Le taux d'allocations et de recettes du budget d'un état correspond de plus près aux objectifs exposés dans le budget national.
- On comprend ce que c'est que la demande pour l'enseignement, et les systèmes scolaires sont le plus souvent en mesure de dispenser des enseignements de manière prévisible, équitable et transparente.
- Les coûts de l'enseignement à être supportés par les parents diminuent et se stabilisent.
- En règle général, les instituteurs touchent leur salaire en temps opportun.
- La qualité, telle qu'elle est mesurée en fonction du niveau d'apprentissage atteint, s'avère raisonnable et en voie d'augmentation.

OUVRAGES A CONSULTER

Affolter, F.W. (2002). *Development Discourse for Socio-Emotional Well-Being*. Thèse de doctorat inédite, Université du Massachusetts à Amherst.

Affolter, F.W. et Findlay, H.J. (2000). *Assessment of Community Mobilisation and Leadership Problems and Challenges in Azerbaijan IDP and Refugee Camps*. Document inédit. Center for International Education, Université du Massachusetts à Amherst.

Aird, S., Junior, B.E. et Errante, A. (2001). "Mozambique: The Battle Continues for Former Child Soldiers." Disponible sur www.yapi.org/publications/resourcepapers/htm.

Aguilar, P. et Retamal, G. (1998). *Rapid Educational Response in Complex Emergencies: A Discussion Document*. Genève : Bureau international de l'éducation.

Aguilar, P. et Richmond, M. (1998). "Emergency Educational Response in the Rwanda Crisis." Dans G. Retamal et R. Aedo-Richmond (éd.), *Education as a Humanitarian Response* (pp. 119-141). Herndon, VA, Etats-Unis : Cassell.

Baxter, P. (octobre 2001). "The UNHCR Peace Education Programme: Skills for Life." *Forced Migration Review*, 11.

Bernbaum, M. (1999). *Weaving Ties of Friendship, Trust, and Commitment to Build Democracy and Human Rights in Peru*. Washington, DC, Etats-Unis : USAID, Disponible sur www.human-rights.net/IPEDEHP/study_english.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, Etats-Unis : Harvard University Press.

Bush, K.D. (2001). "Stolen Childhood: The Impact of Militarized Violence on Children in Sri Lanka." Manuscrit soumis en vue de la publication.

Bush, K.D. et Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence : Centre de recherche Innocenti, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Caine, R.N. et Caine, G. (1997). *Education on the Edge of Possibility*. Alexandria, VA, Etats-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development.

Chase, R. (2000a). "Healing and Reconciliation for War-Affected Children and Communities: Learning from the Butterfly Garden of Sri Lanka's Eastern Province." Article présenté à la Conférence internationale sur les enfants touchés par la guerre, tenue à Winnipeg, au Canada. Disponible sur www.waraffectedchildren.gc.ca/sri_lanka-e.asp.

Chase, R. (2000b). *The Butterfly Garden, Batticaloa, Sri Lanka: Final Report of a Program Development and Research Project (1998-2000)*. Université de Manitoba : Auteur.

Cohen, L. (1998). "Aid to Education in the Bosnian Complex Emergency: Giving Voice to Local Practitioners." Dans G. Retamal et R. Aideo-Richmond (éd.), *Education as a Humanitarian Reponse* (pp. 142-151). Herndon, VA, Etats-Unis : Cassell.

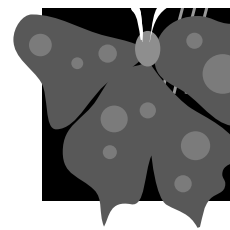
Colletta, N.J. et Cullen, M.L. (2000). *Violent Conflict and the Transformation of Social Capital: Lessons from Cambodia, Rwanda, Guatemala, and Somalia*. Washington, DC, Etats-Unis : Banque mondiale.

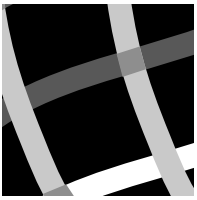




- Coomaraswamy, P. (1998). "Exploring Child Participation: The Sri Lankan Experience." Dans V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon, P. Pridmore, et P. Scott (réd.), *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process* (pp. 161-165), Londres : Intermediate Technology Publications.
- Consultation inter-agences sur l'éducation en des situation d'urgence et de crise (2000). « Compte rendu de la consultation ». Disponible sur www.ginie.org/conf-site/index2.html.
- Evans, J. (1996). "Children as Zones of Peace: Working with Young Children Affected by Armed Violence." *Carnet du Coordonnateur* no 19. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. Disponible sur www.ecdgroup.com/download/cc119aci.pdf.
- Forum « Education pour tous » (1999). *Education in Situations of Emergency and Conflict. Etude thématique d'évaluation de l'Education pour tous*. Paris : Bureau de l'assistance d'urgence à l'éducation.
- Garbarino, J. (1982). "Sociocultural Risk: Dangers to Competence." Dans C.B. Kopp & J.B. Karkow (réd.). *The Child: Development in a Social Context* (pp. 631-685). Reading, MA, Etats-Unis : Addison-Wesley Publishing Company.
- Garbarino, J. et Kostelny, K. (1996). "What Do We Need to Know to Understand Children in War and Community Violence?" Dans R.J. Apfel et B. Simon (réd.), *Minefields in their Hearts: The Mental Health of Children in War and Communal Violence* (pp. 33-51). New Haven, Etats-Unis : Yale University Press.
- Garmen, N. and Piantida, M. (1995). "Occasional Paper on Education in Bosnia-Herzegovina." Document IISE, Université de Pittsburgh.
- Green, E.C. et Honwana, A. (1999). "Indigenous Health of War-Affected Children in Africa." *IK Notes*, No 10. Disponible sur www.worldbank.org/aftdr/ik/dEPTult.htm.
- Green, P. (novembre 1999). "For a Future to be Possible: Bosnian Dialogue in the Aftermath of War." *Peacework*. Disponible sur www.afsc.org/pwork/1199/11904.htm.
- Hart, R.A. (1999). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Londres : Earthscan Publications.
- Kilbourn, P. (1995). (réd.). *Healing the Children of War: A Handbook for Ministry to Children Who Have Suffered Deep Traumas*. Monrovia, CA, Etats-Unis : Marc Publications.
- Levin, S. (2000). *Fragile Dominion: Complexity and the Commons*. Cambridge, MA, Etats-Unis : Perseus Press.
- Machel, G. (2000). "The Impact of Armed Conflict on Children: A Critical Review of Progress Made and Obstacles Encountered in Increasing Protection for War-Affected Children." Intervention présentée lors de la Conférence internationale sur les enfants touchés par la guerre, tenue à Winnipeg, au Canada. Disponible sur www.waraffectedchildren.gc.ca/machel-e.asp.
- Maynard, K.A. (1999). *Healing Communities in Conflict: International Assistance in Complex Emergencies*. New York, Etats-Unis : Columbia University Press.

- McClure, M. (1998). "The GINIE Project: Responsible Neighbors, Many Generation." Dans K. Westerbrook (réd). *Technology and the Educational Workplace: Understanding Fiscal Impacts* (pp.3-17). Thousand Oaks, CA, Etats-Unis : Corwin Press.
- McConnan, I. et Uppard, S. (2001). *Children – Not Soldiers: Guidelines for Working with Child Soldiers and Children Associated with Fighting Forces*. Londres : Save the Children RU.
- McKay, S. et Mazaruna, D. (2000). "Girls in Militaries, Paramilitaries and Armed Opposition Groups." Intervention présentée devant la Conférence internationale sur les enfants touchés par la guerre, tenue à Winnipeg, au Canada. Disponible sur www.waraffectedchildren.gc.ca/girls-e.asp.
- Miller, V. (2000). "Extending the Hand of Peace: An Evaluation Report on Project DiaCom." Manuscrit inédit. Université du Massachusetts à Amherst.
- Moreau, T. et Miller-Grandvaux, Y. (2000). "Countries in Crisis: Basic Education Issues." Manuscrit inédit. USAID.
- Pesonen, H. (2000). "Sierra Leone: Where Children Draw an End to their Waterloo." *PLAN News*. 18(1), 6-8.
- Pigozzi, M.J. (1998). "Education in Emergencies and for Reconstruction: Strategic Guidelines with a Developmental Approach." Dans G. Retamal et R. Aedo-Richmond (réd.), *Education as a Humanitarian Response* (pp. 342-359). Herndon, VA, Etats-Unis : Cassell.
- Pridmore, P. (1998). "Introduction." Dans V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon, P. Pridmore et P. Scott (réd.). *Stepping Forward: Children and Young People's Participation in the Development Process* (pp. 158-160). Londres : Intermediate Technology Publications.
- Putnam, R. (1993). "The Prosperous Community: Social Capital and Public Life." *The American Prospect*, 4(13).
- Retamal, G. et Aedo-Richmond, R. (réd.) (1998). *Education as a Humanitarian Response*. Herndon, VA, Etats-Unis : Cassell.
- Retamal, G. et Devadoss, M. (1998). "Education in a Nation with Chronic Crisis: The Case of Somalia." Dans Retamal, G. et Aedo-Richmond, R. (réd.) (1998). *Education as a Humanitarian Response* (pp.74-93). Herndon, VA, Etats-Unis : Cassell.
- Sinclair, M. (2001a). "Education in Emergencies." Dans J. Crisp, C. Talbot et D. Cipollone (réd.), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries* (pp. 1-82). Genève : Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés.
- Sinclair, M. (2001b). "Refugee Education in Kenya: Education for a Peaceful and Sustainable Future." Disponible sur www.unesco.org/education/emergency/casestudy/kenya.shtml.
- Smith, F. (1998). *The Book of Learning and Forgetting*. New York : Teachers College Press.





- Sommers, M. (2001). "Peace Education and Refugee Youth." Dans J. Crisp, C. Talbot et D. Cipollone (réd.), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries* (pp. 163-216). Genève : Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés.
- Staub, E. (1979). *Socialization and Development. Positive Social Development and Morality*, t. 2. New York : Academic Press.
- Staub, E. (1989). *The Roots of Evil: The Origins of Genocide and Other Group Violence*. New York: Cambridge University Press.
- Staub, E. (1992). "Transforming the Bystander: Altruism, Caring, and Social Responsibility." Dans H. Fein (réd.), *Genocide Watch* (pp. 162-181). New Haven: Yale University Press.
- Staub, E. (1998). "Breaking the Cycle of Genocidal Violence: Healing and Reconciliation." Dans J.H. Harvey (réd.), *Perspectives on Loss: A Sourcebook* (pp. 231-238). Philadelphia, PA, États-Unis : Brunner/Mazel, Inc.
- Staub, E. (1999). "The Roots of Evil: Social Conditions, Culture, Personality, and Basic Human Needs." *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 179-192.
- Staub, E. (à paraître). *The Psychology of Good and Evil*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Staub, E. et Perlman, L.A. (2001). "Healing, Reconciliation, and Forgiving after Genocide and Other Collective Violence." Dans S.J. Helmick & R.L. Petersen (réd.), *Forgiveness and Reconciliation* (pp. 195-217). Radnor, PA, États-Unis : Templeton Foundation Press.
- Symposium on the Prevention of Recruitment of Children into the Armed Forces and Demobilization and Social Reintegration of Child Soldiers in Artica (1997). "The Cape Town Principles and Best Practice." Disponible sur www.rb.se/chilwar/tva_97/draft.htm.
- Teicher, M.H. (2002). "Scars that Won't Heal: The Neurobiology of Child Abuse." *Scientific American*, 286(3), 68-75.
- UNESCO (2001). "Trousse de première urgence pour enseignants" Disponible sur www.unesco.org/education/emergency/unesco/materials.shtml.
- UNICEF (1999a). "The Case of Sudan – OLS." Disponible sur www.ginie.org/ginie-crisis-links/childsoldiers/sudan.html.
- UNICEF (1999b). "UNICEF Assistance to Ex-Child Soldiers in Liberia." Disponible sur www.ginie.org/ginie-crisis-links/childsoldiers/liberia2.html.
- USAID, Bureau pour l'Afrique (1998). *USAID's Strategic Framework for Basic Education in Africa. Série de publications SD : Articles technique no 84*. Washington, DC : Centre d'information du Bureau pour l'Afrique de l'USAID.
- Vargas-Baron, E. et McClure, M. (1998). "The New Heroics of Generational Commitment: Education in Nations with Chronic Crises." Dans G. Retamal et R. Aedo-Richmond (réd.), *Education as a Humanitarian Response* (pp. 271-288). Herndon, VA, États-Unis : Cassell.

Visser, J. (2001). "Integrity, Completeness, and Comprehensiveness of the Learning Environment: Meeting the Basic Learning Needs of All Throughout Life." Dans D.N. Aspin, J.D. Chapman, M.J. Hatton, et Y. Sowano (éd.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 447-472). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Wessells, M. (1997). "Child Soldiers." *Bulletin of the Atomic Scientists*, 53(6), 32-39.

Wessells, M. et Monteiro, C. (2000). "Healing Wounds of War in Angola: A Community-Based Approach." In D. Donald, A. Dawes, et J. Louw (éd.), *Addressing Childhood Adversity* (pp. 176-201). Le Cap : David Phillip.



Ont tragiquement proliféré ces dernières années des conflits civils violents. Dans ce contexte, des enfants constituent la population touchée la plus vulnérable. En effet, ce sont eux les premières victimes d'actes de violence physiques, sociaux et affectifs.

Aider les enfants à dépasser les incidences de la guerre constitue un but primordial des efforts de reconstruction scolaires en situations post-confliktuelles. Étant donné la diversité et la complexité de telles situations, les solutions qu'on y apporte doivent présenter une capacité d'adaptation poussée que conditionnent des leçons tirées d'interventions réalisées ailleurs. Ce manuel donne plusieurs exemples d'interventions menées à bien internationalement dans des situations post-confliktuelles, en les situant dans un cadre qui met l'accent sur le caractère écologique du bien-être et de l'apprentissage infantiles.

En aidant les enfants à dépasser les incidences de la guerre, on soutient des communautés touchées dans leurs efforts pour se remettre de la violence et pour décider d'elles-mêmes leurs propres chemins du développement. Grâce aux interventions réussies, les enseignants, parents et chefs communautaires impliqués peuvent éventuellement assumer les événements traumatiques, exprimer clairement leurs aspirations et établir des liens de confiance à travers de multiples couches de la société, ces derniers formant une infrastructure sous-tendant une culture de la paix.

Dans cette même optique, le défi lancé par la reconstruction de l'enseignement en situation post-confliktuelle s'avère à la fois d'une plus grande envergure et moins focalisé que ne l'est la simple réfection de l'infrastructure scolaire volée en éclats. Ainsi, ce manuel ne se veut pas un outil permettant d'aborder les questions techniques, financières et politiques en rapport avec une telle reconstruction de systèmes d'enseignement. S'il en fait mention en passant, en revanche il s'occupe plus largement de la mise en place des conditions nécessaires à l'apprentissage constructif à assurer à la suite de la violence sociale.

Pour se procurer des exemplaires supplémentaires de ce manuel, veuillez contacter :

Africa Bureau Information Center
1331 Pennsylvania Avenue, NW, Suite 1425
Washington, DC 20004-1703

e-mail : abic@dis.cdie.org

Ou bien, pour accéder au fichier .pdf à télécharger à partir du Web, prière de vous reporter sur :

www.usaid.gov/locations/sub-saharan_africa/publications
www.ginie.org/children