



RELEVER LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION DANS UN SAHEL EN CRISE

RAPPORT D'ÉTUDE



2019

RELEVER LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION DANS UN SAHEL EN CRISE

Ce rapport est une publication
indépendante de la Coalition
Éducation soutenue par :



Auteurs

DU ROY Aurore
HENARD Fabrice
TRAN THANH Julia

Comité de pilotage

BAILLES Emmanuel/SGEN-CFDT
CROS Mathieu/Aide et Action
PERROT Michelle / Plan International
RAMBAUD Léa / Coalition Éducation

Appui rédactionnel

MARTIN Vanessa/Aide et Action
OLIVIER Michelle/ Snuipp-FSU

Réalisation graphique :
ad'Fab Production

Pour davantage d'information

veuillez contacter :
Coalition Éducation
22 rue Corvisart, 75013 PARIS
Tél : +33 1 45 35 13 13

CoalitionEducation

@CoalEducation



SOMMAIRE

Chapitre 1	
RÉSUMÉ	4
Objectifs de l'étude	4
État des lieux de l'éducation en situations de crise au Sahel	5
Analyse transversale	6
Chapitre 2	
MÉTHODOLOGIE	9
Déroulement de l'étude	9
Focus sur le Sahel	10
Champ de l'étude	11
Limites de l'étude et remédiation	11
Chapitre 3	
ÉTAT DES LIEUX	12
Panorama et évolutions des concepts entourant l'éducation en situations de crise	13
Les tendances observées dans la zone Sahel	18
Rôle et enjeux de l'éducation en situation de crise	24
Chapitre 4	
ANALYSE TRANSVERSALE	36
Les principales tendances dans les interventions	36
Le pilotage des interventions des OSC dans les pays en situation de crise	46
Les facteurs facilitants et les freins dans l'intervention en situations de crise	50
Conclusions de l'étude	58
Le passage à l'échelle et la transférabilité	52
Chapitre 5	
ANNEXES	60
Liste des personnes interviewées	60
Bibliographie	62
Glossaire	64
Fiches des bonnes pratiques	65
Table des matières des sources	70
Liste et signification des sigles utilisés	71



CHAPITRE 1 RÉSUMÉ

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les pays du Sahel connaissent des situations de crises chroniques et multidimensionnelles. Qu'elles soient institutionnelles, climatiques, sanitaires ou relatives à un conflit, ces crises affectent profondément les populations, qui se voient souvent contraintes de se déplacer ou de s'organiser afin de minimiser les conséquences sur leur quotidien d'une situation tendant à s'inscrire dans la durée. Dans un tel contexte, les actions menées par les organisations de la société civile (OSC), les organisations à base communautaire (OBS - telles que les associations de parents d'élèves, de jeunes, etc), et les organisations non-gouvernementales (ONG), internationales ou locales, sont fondamentales.

“ Dans les situations de fragilités et/ou de crises, l'éducation constitue un pilier de l'intervention de ces organisations. ”

L'éducation est en effet un facteur essentiel de prévention des crises, de reconstruction à la suite d'une crise, ainsi que de stabilité sociale, économique et politique. Les OSC œuvrent ainsi pour le maintien et le renforcement de l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes, tout en prenant en compte et en s'appuyant sur d'autres secteurs sociaux de base.

En appui à la politique internationale d'éducation en contextes de crise de la France, l'étude « Relever les défis de l'éducation dans un Sahel en crise » est mise en œuvre à travers une convention de partenariat signée entre le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE) et Solidarité Laïque, en tant que cheffe de file de la Coalition Éducation, groupement d'OSC et de syndicats. L'étude a pour objectif d'analyser les enjeux de l'éducation de qualité en contextes de crise, dans les pays du Sahel principalement, et de diffuser les « bonnes pratiques » menées par des acteurs de terrain dans la région, afin de permettre de renforcer la politique extérieure de la France sur le continuum urgence/développement en matière d'éducation.

L'étude vise à identifier les pratiques considérées pertinentes et efficaces pour l'éducation en situations de crise et pouvant être appropriées et transférées par les OSC.

- **Critères de faisabilité et d'efficacité retenus pour les « bonnes pratiques » :**
 - Disponibilité des ressources financières ;
 - Soutien des acteurs locaux ;
 - Existence des infrastructures nécessaires ;
 - Compréhension approfondie des situations de crise ;
 - Nombre suffisant et compétence du personnel.

- **Critères d'efficacité de l'action des OSC :**
 - Inclusivité, notamment sur les questions de genre ;
 - Concentration sur le renforcement des capacités ;
 - Encouragement à l'implication des partenaires locaux ;
 - Harmonisation et synergie avec les actions existantes portées par des bailleurs différents et/ou la mise en pratique par des OSC différentes ;
 - Définition préalable et suffisamment spécifique des objectifs à atteindre et la capacité à mesurer le degré de réalisation de ces objectifs.

À partir d'une analyse de documents francophones, anglophones ainsi que de plus de 80 entretiens menés avec des organisations de développement d'envergure internationale et locale, cette étude a cherché à cerner les caractéristiques de ces dernières ainsi que celles de leurs actions dans les situations de crise et d'urgence. Une attention particulière a été portée aux activités des OSC, aux bénéficiaires ciblés, aux modes opératoires ainsi qu'à d'autres spécificités factuelles. Cette analyse a permis une identification des pratiques porteuses de résultats ainsi que la formulation d'un avis sur la valeur des « bonnes » pratiques. Ce jugement se fonde sur des critères relatifs aux modalités d'intervention, à la gestion des partenariats, aux processus internes et externes qui favorisent une mise en œuvre efficace des projets, à la capacité de mise à l'échelle le cas échéant, à l'implication des communautés, à la durabilité des projets ainsi qu'au ciblage efficace des publics les plus affectés par les situations de crise, parmi d'autres variables.

L'étude a également cherché à identifier les obstacles au déploiement des actions des OSC dans les situations de crise.

ÉTAT DES LIEUX DE L'ÉDUCATION EN SITUATIONS DE CRISE AU SAHEL

Le concept d'éducation en situations de crise et d'urgence a fortement évolué depuis les années 1990, lorsque l'éducation est devenue partie intégrante de l'action humanitaire en situations d'urgence. La mise en place de l'International Network for Education in Emergencies (INEE) en 2000 a aussi favorisé une meilleure compréhension de cette nouvelle tendance. L'INEE met à disposition du public un glossaire des termes et des concepts importants relatifs à l'éducation en situations de crise, ainsi qu'une liste commune de Minimum Standards de l'éducation, dont la vocation est de guider les actions des organisations et d'assurer un standard international.

Les définitions et les cadres (frameworks) internationaux permettent d'appréhender de façon similaire la notion d'éducation en situations de crise et de promouvoir une structure minimale d'intervention pour tous les acteurs à travers le monde.

Si l'éducation en situations de crise a été un domaine principalement anglophone durant presque vingt ans, la France développe depuis trois ans un intérêt grandissant pour cette thématique. Celui-ci se traduit par une implication croissante dans les programmes de coopération française, l'organisation de financements spécialisés, ainsi que par le développement d'une réflexion de l'AFD sur les différents types de crises.

Après avoir analysé l'évolution du secteur de l'éducation en situations de crise, il est également important de considérer la notion de résilience. Celle-ci, ne peut se comprendre qu'en analysant les vulnérabilités des systèmes, des communautés et des individus en situations de crise. La prise en compte opérationnelle de la notion de résilience devient de plus en plus courante et est un facteur important de réussite des projets.

La région du Sahel est importante pour la France du fait de ses liens historiques, politiques et économiques avec les pays qui la composent. Cette région est particulièrement vulnérable à cause de la présence de groupes terroristes et de l'effet déstabilisateur de la dérégulation climatique.

“ Les nombreux conflits dans la zone ont de graves conséquences sur l'éducation. Parmi elles, la fragilisation des systèmes, due à l'augmentation du taux d'abandon des élèves, à l'absentéisme des enseignant·e·s et à la destruction des infrastructures scolaires. La performance et le bien-être psychosocial des enfants et étudiant·e·s s'en trouve affecté.”

Si ces effets atteignent tous les apprenant·e·s, l'éducation des filles est la plus affectée par la crise, un fait souligné par un écart marqué des taux de scolarisation et d'accès à la dernière année du primaire en fonction du genre.

La conséquence du manque d'accès à l'éducation est particulièrement pervers. En effet, l'éducation est un levier puissant de lutte contre la pauvreté et les inégalités en général. Elle est considérée comme un élément essentiel pour la réalisation des Objectifs du Développement Durable, au regard des multiples opportunités qu'elle offre aux populations. Les conflits et catastrophes renforcent les inégalités entre individus, communautés et régions, et aggravent les vulnérabilités.

ANALYSE TRANSVERSALE

Pour compléter et développer les informations récoltées lors de l'analyse documentaire, des entretiens ont été menés avec les acteurs de l'éducation en situations de crise de différents niveaux des systèmes éducatifs. L'analyse transversale de ces données expose les profils des OSC interrogées, reflète la situation réelle du travail dans le domaine de l'éducation en situations de crise, souligne les bonnes pratiques des OSC/ONG, mais aussi des erreurs dans le fonctionnement de ces organisations, et met en avant les écueils à éviter lorsqu'il s'agit de soutenir l'éducation en situations de crise.

L'étude révèle l'existence d'une concentration des activités de soutien à l'éducation en situations de crise sur les niveaux du primaire et du secondaire.

La recherche d'une efficacité de l'action, susceptible de produire des résultats plus rapides et importants au niveau primaire, est un élément d'explication de cette priorisation. Néanmoins, le manque d'action aux niveaux de la Petite Enfance et du supérieur est questionnant, et doit faire l'objet d'une attention particulière.

Bien que l'appui au secteur éducatif formel soit la priorité des ONG et OSC, une tendance à la prise en compte progressive de l'éducation non-formelle dans les situations de crise peut être pointée - en attestent les différents programmes « passerelles » existants (l'organisation ONEN

met en œuvre des programmes accélérés pour réintégrer les jeunes dans le système formel, l'UNICEF porte également un projet de classes passerelles au Sénégal qui offrent des solutions alternatives de scolarisation et a pour objectif la réinsertion dans le système formel d'éducation). Le secteur non-formel présente l'avantage de pouvoir atteindre des populations qui se trouvent hors du système officiel, tels que des adolescent·e·s (12-18 ans) sorti·e·s du système scolaire. Les programmes non-formels peuvent alors renforcer les « capacités de vie » (soft skills) de ces enfants et jeunes, les aidant à réintégrer la société notamment par l'insertion professionnelle.

Bien que les OSC/ONG s'accordent sur l'importance d'un soutien au continuum éducatif, il est impossible pour une même organisation de travailler sur toute la chaîne éducative, depuis la petite enfance jusqu'au niveau de la formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur. Pour pallier cette difficulté, les acteurs de terrain se « partagent les tâches » et se spécialisent sur un maillon spécifique. Une attention particulière est portée aux passages entre les niveaux scolaires. Cette coopération et assurance du continuum éducatif sont pertinentes mais parfois difficiles à opérationnaliser, surtout en situations de crise.

Afin de mieux préparer et opérationnaliser leurs interventions en situations de crise, les OSC travaillent à améliorer la qualité du diagnostic de la situation éducative locale. Une telle action permet également de répondre aux attentes des populations affectées. Elle requiert un travail conjoint avec la communauté ciblée dès la phase de collecte des informations. La plupart des OSC interrogées ont souligné leur choix de conduire leurs propres études au niveau local pour chaque projet plutôt que de se fonder sur les études et les données nationales ou régionales afin de comprendre la situation sur le terrain. La collecte de données fiables est un défi pour toutes les OSC rencontrées. Elles tentent de développer des moyens innovants pour faire face à cet enjeu. En termes de mise en œuvre des projets, dans

des situations de crise et d'urgence, les OSC se focalisent autant que possible sur leurs mandats, pour éviter de se disperser et ainsi nuire à leur efficacité. Cependant, elles n'hésitent pas à s'en émanciper lorsqu'il s'agit de s'adapter à un nouveau contexte. Le manque de financement est cependant un frein au développement d'activités « hors spécialisation ».

L'adaptation à de nouveaux contextes passe par la prise en compte progressive de la diversité des formes et des lieux d'apprentissage. Bien qu'un versant de l'action des OSC consiste à apporter des changements au système éducatif public local, il est fréquent que les familles choisissent d'envoyer leurs enfants dans les systèmes parallèles - religieux ou privés, par exemple - et ne veuillent pas intégrer le système public. L'étude constate que les OSC prennent davantage en compte la multiplicité des modèles éducatifs, même si cela implique d'adapter leurs modes de fonctionnement ou d'être plus flexibles sur les questions de laïcité.

Néanmoins, si elles prennent en compte les différentes formes et secteurs de l'éducation, **le but des OSC est d'aider les enfants et jeunes à intégrer ou réintégrer le système d'éducation formel - et la société de façon plus large.**

Même si cette réintégration peut se heurter à la multiplicité des lieux et formes d'apprentissage, les OSC œuvrent, avec quelques succès observables, à apporter une réponse adaptée en fonction du type de crise.

En revanche, il existe quelques différences entre les ONG et les OSC en termes d'adaptation des projets aux situations de crise. Les OSC insistent sur une analyse de chaque situation et un ciblage de la population la plus vulnérable. Si les filles et femmes sont particulièrement visées et vulnérables en situations de crises, elles ne sont pas toujours les destinataires privilégiées de l'action des OSC. Développer et mettre en œuvre des actions plus inclusives fait partie des priorités des ONG et des bailleurs de fonds, qui soulignent la nécessité de prendre en compte cette approche sur le terrain. Cette divergence peut mener à un manque de coordination entre les OSC et ONG.



Malgré cela, les actions des OSC sur le terrain sont bien coordonnées dans les Clusters Éducation, forums de coordination intégrant tous les acteurs présents dans la région. Ces clusters sont les seules plateformes co-coordonnées par une agence des Nations Unies (UNICEF) et une ONG (Save The Children), à adresser les questions d'éducation en situations de crises humanitaires¹. Cette coordination permet de partager des informations entre acteurs et d'éviter une duplication des services. En parallèle des clusters pour l'urgence, les clusters ou consortiums de développement coordonnent les actions en situations de redressement et/ou hors crises. La nature prolongée des crises dans les pays du Sahel implique une plus grande collaboration entre les OSC intervenant en situations d'urgence et de crise et les acteurs de développement, pour assurer la pérennisation des projets.

Les OSC ont également anticipé une appréhension multisectorielle de leurs actions, plus à même de faire face aux caractéristiques particulières d'une situation de crise. Les divers secteurs de la santé, de l'alimentation, de la sécurité sont étroitement liés au secteur de l'éducation. Dès lors, l'efficacité des interventions des OSC est le résultat d'un éventail d'actions s'étendant au-delà du domaine de l'éducation-formation au sens strict. Ainsi, la coordination à la fois au sein du secteur de l'éducation et en relation avec d'autres secteurs, est impérative.

“ L'un des plus grands défis auquel les acteurs de l'éducation font face en situations de crise, est le suivi évaluation des interventions. ”

Celui-ci, déjà complexe en temps normal, l'est d'autant plus en période de crise. Une coopération étroite avec les communautés impliquées dans les projets facilite un suivi. Cependant, les ONG et OSC se heurtent à un manque critique de données et à la difficulté de leur analyse. Les OSC parviennent davantage à recueillir des données du fait de leurs liens communautaires. Les ONG, quant à elles, jouent un rôle fondamental dans l'évaluation en ce qu'elles proposent des indicateurs et des méthodes d'évaluation innovantes afin de mesurer l'effet -de nature souvent qualitative- des interventions. Un défi également majeur pour les OSC est la

question de la soutenabilité des financements. Elles rencontrent des difficultés à recevoir des fonds afin de soutenir leurs actions lors de situations de crise, du fait du recours fréquent à des partenaires locaux pour la mise en oeuvre des projets. Par ailleurs, les bailleurs semblent parfois sous-estimer les coûts de l'évaluation des projets. D'autre part, le financement à court terme des projets d'urgence ne permet pas leur pérennisation. Dans le domaine de l'éducation en particulier, les projets de six mois ne peuvent avoir l'effet désiré initialement (cette affirmation fait consensus parmi les OSC) : le financement doit s'étaler sur une temporalité beaucoup plus longue afin d'avoir un effet positif et durable sur les systèmes éducatifs.

L'étude « Relever les défis de l'éducation dans un Sahel en crise » révèle les facteurs facilitant les interventions en situations de crise, ainsi que les obstacles qui nuisent à leur efficacité. Elle formule certaines pistes d'amélioration pour les OSC, et met au jour des écueils à éviter.

Enfin, l'étude se penche sur l'extension et la durabilité des actions. À cet égard, il est courant que les ONG développent des outils mis au service d'autres OSC, ces dernières les utilisant avec plus ou moins de succès. Certaines interventions connaissent un passage à l'échelle régional ou national, en fonction de la spécificité des zones d'intervention des OSC et de leur capacité à intervenir à un niveau institutionnel.

Bien que délicate, la transférabilité des « bonnes pratiques » sur des situations de crise nouvelles, ainsi qu'à de nouvelles populations, est néanmoins possible. Elle dépend de trois éléments :

- la contextualisation du modèle d'intervention ;
- la collaboration avec le système institutionnel en place ;
- l'appropriation des projets par la communauté locale.

La plupart des interventions sont adaptables à une diversité de situations dès lors que la spécificité du contexte local est prise en compte.



CHAPITRE 2

METHODOLOGIE

DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE

L'étude s'est déroulée en trois étapes distinctes :

1 L'analyse documentaire et l'état des lieux de l'éducation au Sahel

L'analyse documentaire a porté sur le panorama et l'évolution des situations de crise qui affectent l'éducation, les tendances observées au Sahel et la réaction des pouvoirs publics en matière d'éducation. Cette recherche a servi de fondement afin d'établir l'état des lieux qui expose la situation actuelle au Sahel, prenant en compte les différentes crises ainsi que les statistiques éducatives.

2 La recherche documentaire relative aux bonnes pratiques

La recherche documentaire relative aux bonnes pratiques a été réalisée en se fondant sur des documents publiés par des OSC, par des ONG (INEE, UNICEF, UNESCO, etc.) ainsi que sur des documents fournis par les membres de la Coalition Éducation et les autres partenaires de l'étude. Cette recherche documentaire a permis de mettre en lumière des projets d'éducation en situations de crise portés par différents pays et pouvant servir d'exemple à la communauté internationale.

Ceux-ci proposent des solutions qui pourraient être transférables à d'autres crises et d'autres populations. Les documents publiés par les organisations internationales mettent également en avant les standards internationaux de l'éducation en situations de crise (ex. INEE Minimum Standards).

3 Les entretiens avec les OSC

Dans le cadre de cette étude, l'équipe a mené 82 entretiens avec des membres de la Coalition Éducation, leurs partenaires sur le terrain, des organisations internationales, les réseaux nationaux et internationaux d'ONG et les OSC. Les entretiens ont permis de comprendre les stratégies d'adaptation des OSC aux situations de crise, d'identifier les bonnes pratiques à tous les niveaux ainsi que les potentiels points d'amélioration.

Les questions posées lors des entretiens, bien qu'issues d'un questionnaire commun élaboré en anglais et en français, ont pu parfois être adaptées en fonction de l'organisation interrogée.

Une distinction est réalisée à travers l'étude entre **les organisations internationales et les organisations locales**.

- Les organisations internationales conduisent des actions dans plusieurs pays. Elles ont des bureaux internationaux souvent en Europe ou aux États-Unis. Nous avons conduit des entretiens avec leurs bureaux à la fois internationaux et dans les pays cibles. Dans ce rapport, par convention, elles sont nommées ONG.
- Les organisations locales désignent des organisations de taille plus réduite, travaillant sur le terrain et dirigées par des acteurs locaux. Dans ce rapport, elles sont nommées OSC. Par convention dans cette étude, les OSC incluent les Organisations à Base Communautaire (OBC).

Les ONG et OSC travaillent souvent ensemble. La collaboration des ONG avec les OSC est particulièrement fructueuse en ce qu'elle permet une plus grande pertinence, efficacité et durabilité des actions menées. Elle est guidée par une approche à travers les droits qui vise le renforcement de la société civile et l'appropriation locale des dynamiques.

FOCUS SUR LE SAHEL

L'étude cible en priorité les pays du G5 Sahel, zone d'attention particulière des OSC de la Coalition Éducation. Celle-ci concentre de multiples situations de crises. Ces pays sont également prioritaires pour l'AFD et le MEAE et relèvent d'initiatives nouvelles telles que l'Alliance Sahel. Les pays cibles seront le Burkina Faso, le Mali, la Mauritanie, le Niger et le Tchad.

Dans ce cadre, l'équipe a choisi de mener des entretiens avec les membres de la Coalition Éducation, avec leurs partenaires présents sur le terrain au sein des cinq pays concernés ainsi qu'avec certaines organisations locales et internationales. Une visite de terrain a également été réalisée au Niger et a permis d'illustrer des concepts relevés lors de l'étape de recherche et de conduite des entretiens.

Afin de parvenir à une perspective plus complète des bonnes pratiques, l'étude a été élargie aux OSC travaillant dans des pays hors du Sahel ainsi qu'à des ONG menant des projets dans plusieurs pays. L'analyse transversale s'appuie sur des entretiens menés avec des OSC travaillant au Cameroun, en Côte d'Ivoire, en Guinée Bissau, au Liban, au Liberia, en Libye, à Madagascar, au Mozambique, au Nigeria, en RCA, en RDC, au Rwanda, en Sierra Leone, en Somalie, au Soudan du Sud, en Tanzanie et au Zimbabwe. Elle analyse et compare les actions de diverses OSC au cours de plusieurs crises et ce, dans des contextes différents. Cela a permis de mieux identifier la contribution spécifique de la société civile française. Les pays en dehors du Sahel ont été choisis afin de constituer un échantillon représentatif des pays africains, incluant des zones géographiques variées et regroupant des pays en situations de crise prolongée et d'autres parvenus à en sortir.



CHAMPS DE L'ÉTUDE

L'étude couvre les expériences d'OSC œuvrant sur l'ensemble du continuum éducatif : depuis **la Petite Enfance jusqu'à l'enseignement supérieur et la formation professionnelle**. La plupart des projets d'OSC portent sur l'éducation de base (primaire et secondaire) mais il existe plusieurs exemples de formations professionnalisantes et d'autres programmes ciblant les adolescent·e·s et les adultes. Plusieurs projets ciblent également les enfants les plus touchés par les situations de crise et **relèvent de l'éducation confessionnelle, non formelle ou encore du secteur privé**.

L'étude intègre une **approche genrée** du soutien à l'éducation en situations de crise. Lors des entretiens, plusieurs questions portaient sur cette thématique.

Enfin, l'étude porte une attention particulière à l'impact des crises et urgences sur les systèmes éducatifs avec un intérêt pour le rôle des OSC visant à favoriser des **stratégies d'adaptation des politiques éducatives**, par exemple à travers le plaidoyer.

© ASMAE / Burkina Faso / Erwan ROGARD

LIMITES DE L'ÉTUDE ET REMÉDIATION

La sélection des OSC à interroger. Les OSC contactées ont été sélectionnées parmi les membres de la Coalition Éducation, de l'INEE ou des bailleurs et experts, ainsi que parmi les OSC qui disposaient d'un site web. Si l'exhaustivité ne pouvait être assurée, cette approche de sélection a permis de garantir une bonne implication des OSC dans l'étude, y compris les plus locales. Lorsque la connexion Internet et/ou téléphone était limitée ou perturbée, les OSC concernées ont souvent envoyé leurs réponses au questionnaire par écrit.

Les OSC n'évoquent pas forcément leurs points faibles ou susceptibles d'amélioration. Certaines, liées aux bailleurs de l'étude, ont craint d'exposer leurs faiblesses. À cet égard, les entretiens ont été menés de façon à ce que les organisations comprennent que l'objet de l'étude n'était en rien lié aux conditions de financement de leurs activités. Néanmoins, pour faire face à ces lacunes, les entretiens ont été complétés par des informations issues de la littérature ou de rapports d'activités.

À la suite de la restitution intermédiaire du rapport et d'une consultation en ligne (février 2019) - qui a permis à la Coalition Éducation et ses membres ainsi qu'à un comité d'experts d'alimenter l'analyse sur la base d'une première version du rapport - des entretiens complémentaires ont été organisés avec plusieurs ministères de l'éducation et des SCAC des pays du Sahel.

Seuls quelques entretiens ayant pu être conduits, une analyse documentaire des projets soutenus par les SCAC au Sahel et portant sur l'éducation en crise et/ou l'implication de la société civile, a été menée afin de compléter les informations obtenues au cours des entretiens.

L'analyse documentaire a confirmé le manque de littérature francophone sur l'éducation dans les pays en situations de crise. Cet état de fait, déjà connu, est à l'origine même de l'étude. Les travaux de recherche et les rapports d'analyse et d'évaluation, bien que nombreux au sein de l'Afrique anglophone, sont beaucoup plus rares et de moindre qualité dans l'Afrique francophone, et ce particulièrement au Sahel. Par conséquent, l'état des lieux élaboré est à la fois le produit d'une analyse de la littérature disponible ainsi que des entretiens réalisés avec des experts et des OSC initiant des réflexions et conduisant des travaux sur le sujet.

Le rapport mentionne des proportions, sous forme de pourcentage des OSC et ONG interrogées. Cet échantillon est dit de convenance, choisi pour des raisons pratiques d'accessibilité et de coût plutôt que basé sur une rigueur méthodologique et une volonté d'assurer statistiquement une représentativité. Les proportions et ne peuvent refléter la situation de l'ensemble des organisations de la société civile intervenant en éducation au Sahel.



CHAPITRE 3

ÉTAT DES LIEUX

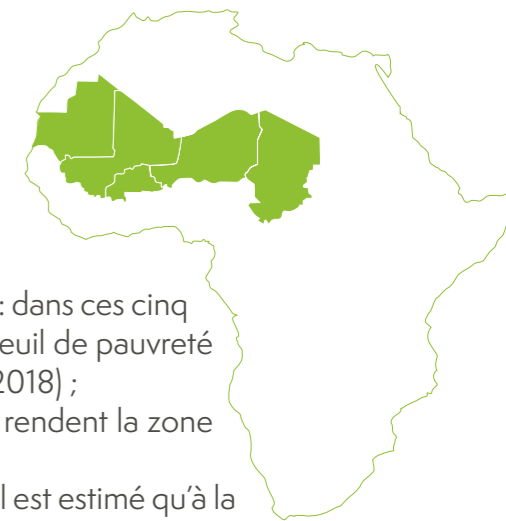
Les cinq pays du Sahel francophone - **Mauritanie, Niger, Mali, Burkina Faso et Tchad** - forment, malgré leurs différences, une vaste zone (dénommée « espace sahélo-saharien ») dont l'unité réside dans le partage de défis similaires en termes de sécurité et de développement (UE, 2014)².

Ces cinq pays « *sont homogènes au plan de leurs caractéristiques physico-naturelles, de leurs indicateurs de développement socio-économique, et aussi homogènes de par l'histoire, la géographie et la culture ou même d'un point de vue géopolitique* » (Diarra, 2016)³. Depuis 2005, la situation de ces pays s'est détériorée notamment en ce qui concerne la situation politique et humanitaire, les conditions de sécurité et la garantie des droits humains dans la région (UE, 2014)⁴.

Les pays de la zone Sahel sont confrontés à des enjeux démographiques, sécuritaires et migratoires qui pèsent sur les besoins et sur les capacités de leurs systèmes éducatifs, dont les résultats figurent parmi les plus faibles au monde (MEAE, 2018).

Divers facteurs participent ainsi à affaiblir l'offre et la qualité des services de base et des services éducatifs dans ces pays, parmi lesquels :

- Des états et institutions locales faibles, et des mouvements anti-gouvernementaux de plus en plus forts ;
- Une extrême faiblesse des ressources dans tous les pays de la zone : dans ces cinq pays, un peu plus de la moitié de la population vit en dessous du seuil de pauvreté conformément à la moyenne de l'Afrique subsaharienne (MEAE, 2018) ;
- Une instabilité météorologique, avec de grandes sécheresses, qui rendent la zone encore plus vulnérable aux changements climatiques ;
- Une croissance démographique parmi les plus élevées au monde : il est estimé qu'à la fin du siècle un tiers de la croissance de la population mondiale proviendra des pays du Sahel (MEAE , 2018).



Ce contexte particulier du Sahel « préexiste » aux situations de crise ou aux catastrophes qui s'accumulent dans la zone et rendent ainsi la région très instable. Il impacte très fortement l'offre éducative des pays, déjà insuffisante pour répondre aux défis de la région, et la capacité des différents acteurs à poursuivre leurs activités. La thématique de l'éducation en situations de crises présente ainsi une résonance particulière dans ce contexte. En effet, selon les acteurs interrogés au cours des entretiens, la permanence de l'instabilité transforme cette caractéristique en donnée quotidienne. La crise n'est ainsi plus une situation exceptionnelle mais s'inscrit dans la durée.

Cette première partie de l'étude s'attachera à définir plus précisément la notion d'éducation en situations de crise, à analyser l'impact des crises sur le système éducatif dans le contexte sahélien et à mettre à jour les enjeux que revêt l'éducation dans ces contextes difficiles.

PANORAMA ET ÉVOLUTION DES CONCEPTS ENTOURANT L'ÉDUCATION EN SITUATIONS DE CRISE

Les définitions employées par les OSC et les cadres internationaux

Le terme « **urgence** » dans l'action humanitaire date des années 1970. La définition du Programme Alimentaire Mondial (PAM) est l'une des plus répandues⁵.

Selon celle-ci, la situation de crise recouvre les situations de :

- catastrophes soudaines telles que séismes, inondations, invasions de sauterelles et autres calamités imprévues du même ordre,
- d'urgence d'origine humaine, telles que les afflux de réfugié·e·s,
- de pénuries alimentaires provoquées par la sécheresse, les mauvaises récoltes, les parasites et les maladies.

Dans les années 1990, l'évolution de l'action humanitaire a conduit à y inclure le champ de l'éducation (INEE, 2010) ; la création de l'INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) en 2000 a en effet conduit à séparer l'éducation en situations d'urgence, du développement, pour l'incorporer dans l'aide humanitaire⁶.

LE GLOSSAIRE DE L'INTERNATIONAL NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES (INEE)

définit les concepts liés aux situations de crise

SITUATION D'URGENCE

une situation où une communauté a été bouleversée et n'est pas encore revenue à la stabilité⁷.

NOTION DE RISQUE

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

CATASTROPHE

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

VULNÉRABILITÉ

les caractéristiques et la situation d'individus ou de groupes qui les rendent susceptibles d'être soumises à des attaques, des difficultés, des situations de détresse. Les groupes vulnérables peuvent être par exemple les enfants non accompagnés, les personnes handicapées, les familles monoparentales et les enfants qui ont été associés aux forces armées ou à des groupes armés.

RELÈVEMENT

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

L'INEE définit les catastrophes et l'IASC définit les urgences complexes (crise humanitaire dans un pays, une région ou une société dans laquelle on constate un effondrement substantiel ou total de l'autorité à la suite d'un conflit interne ou externe, et qui demande une réaction internationale dépassant le mandat ou la capacité d'un seul organisme)⁹. Cependant, le terme « urgence » fait référence à une situation temporaire et ne paraît pas approprié pour les crises prolongées ; une situation peut en effet commencer en urgence et évoluer en crise¹⁰.

Les caractéristiques particulières des situations de crise et à risque, sont prises en compte dans les programmes de planification de l'éducation depuis une vingtaine d'années. L'édiction de principes de planification pour la prévention des crises et la réduction des risques a notamment été développée par les acteurs anglophones. Cependant, la France démontre un intérêt croissant pour cette thématique, qui se retrouve dans les programmes français de coopération et la mise en place de financements spécialisés. L'« éducation en situations d'urgence » recouvre ainsi les actions en amont et en aval des crises, les différents types de crises ou d'urgences, la réduction des risques de conflits et de catastrophes ainsi que l'éducation des personnes déplacées et/ou réfugiées. En effet, la nécessité de soutenir l'éducation et de définir une méthodologie spécifique ne concerne pas uniquement la crise en elle-même mais

également sa prévention ainsi que le soutien à la stabilisation et à la reconstruction lorsqu'elle s'achève.

L'AFD identifie 3 caractéristiques des crises contemporaines :

1 Les crises actuelles sont principalement d'origine socio-politique (conflit, guérilla, rivalités internes au sein des pays)

2 Les crises sont difficilement « isolables », et par là même sont difficilement contenues. Des effets de « contagion » peuvent avoir lieu, du fait de la proximité des zones de crise et/ou de la transversalité des crises.

3 Des « systèmes de crise » ou « bassins de crise »¹¹ s'auto-alimentent, avec pour conséquence une instabilité de long terme.

Une autre caractéristique des crises actuelles est la prégnance des instabilités météorologiques, prémices des changements climatiques, qui jouent le rôle d'accélérateurs de certaines crises et font partie des facteurs de formation des « bassins de crise » mentionnés plus haut. Par ailleurs, il est possible de s'appuyer sur le système interne des Nations Unies, qui utilisent une classification des niveaux de réponses organisationnelles aux crises afin de les structurer leurs réponses (degré d'implication des différents niveaux hiérarchiques et organes internes au sein des Nations Unies), notamment celles de United Nations Development Programme (UNDP).

La classification se fonde sur une évaluation des conditions terrain et des impacts de la crise, du type de population touchée ainsi que des agents et bureaux locaux. **Les critères de détermination de la nature et de la magnitude d'une crise comprennent :**

- l'étendue géographique (notamment les potentiels effets de contagion à une région entière),
- la dynamique de la crise,
- les caractéristiques des populations affectées
- les capacités des acteurs existant sur le terrain (autorités locales et agences internationales, dont leurs propres bureaux).

La notion de résilience, facteur de réussite des projets

La notion de résilience – des systèmes, des communautés, des individus – s'est imposée du fait des réalités du terrain en matière de planification et gestion de l'éducation en situations de crise, ainsi que de l'élargissement de la prise en charge des crises par les acteurs (en amont et en aval).

► Résilience des systèmes

“ La résilience est la capacité d'un système à s'adapter lorsqu'il est confronté à des dangers et/ou des événements déstabilisants. L'adaptation requiert ainsi de résister ou de changer, dans le but de conserver un niveau de fonctionnement acceptable. Au niveau individuel, la résilience dépend des mécanismes d'adaptation et des compétences de la vie courante, comme la résolution des problèmes, la capacité à demander de l'aide, la motivation, l'optimisme, la foi, la persévérance et l'ingéniosité¹². ”

La connaissance du contexte et des acteurs locaux (institutions, populations) ainsi que de leurs capacités est cruciale car elle permet de comprendre l'impact des situations sur les individus et les systèmes, et de déterminer leurs vulnérabilités. Dans certains contextes, la vulnérabilité peut être déterminée par l'origine ethnique, la classe ou la caste, le déplacement, la religion ou l'appar-

tenance politique¹³. Par conséquent, dans chaque contexte, une analyse exhaustive des besoins, des vulnérabilités et des capacités est essentielle afin que les interventions humanitaires soient efficaces¹⁴. **Il est par ailleurs absolument primordial de comprendre et d'appuyer les réponses locales et de renforcer les capacités des acteurs locaux (INEE, 2010 : 10), ainsi que de s'appuyer sur les forces présentes dans les communautés affectées (ressources humaines, matérielles...), y compris les expert·e·s, en termes de gestion des activités et projets, d'écriture des programmes scolaires, de collecte de données et/ou de gestion des écoles.** La pluralité et l'hétérogénéité des acteurs, travaillant en collaboration et de façon complémentaire, sont des gages de résilience dans des systèmes complexes : un réseau hétérogène et modulaire (c'est-à-dire dont les parties fonctionnent de façon assez indépendante) encaissera les chocs en s'adaptant¹⁵.

► Résilience des communautés

L'INEE souligne dans ses normes l'importance d'impliquer les populations locales dans les différentes actions les visant afin d'assurer la pertinence des activités, de la gouvernance et des décisions. Cela permet également de renforcer les communautés sur le long terme et d'améliorer la mise en œuvre des projets. Par ailleurs, la participation des populations aide à identifier les problèmes d'éducation propres au contexte local et à trouver les solutions les plus appropriées pour y remédier - notamment en s'appuyant sur des initiatives déjà menées.

La participation communautaire à l'évaluation préliminaire, à la planification, à la mise en œuvre, à la gestion et au suivi du projet permet d'assurer des interventions éducatives appropriées et efficaces¹⁶. Cette participation peut prendre des formes variées, selon différents degrés et modalités - notamment en ce qui concerne des jeunes et des enfants. L'INEE souligne que la « participation symbolique »¹⁷ (utilisation des services et lieux, acceptation sans participation active aux prises de décision) ne suffit pas pour garantir la pertinence, la qualité et la stabilité d'une action ou d'un projet. Il encourage une participation plus active. L'approche Safe Schools (pour plus de détails: <http://www.protectingeducation.org>), portée par de nombreux acteurs, peut également donner des outils aux communautés éducatives afin de faire face aux crises. Les programmes peuvent ainsi comporter un volet « résilience », permettant de former des enseignant·e·s et/ou des travailleurs sociaux à la conception et mise en place de plans de préparation et/ou d'intervention dans les écoles.

► Résilience des individus

Favoriser la résilience requiert également l'analyse des stratégies et moyens individuels de prévention, d'atténuation des crises et de relèvement.

“ L'éducation et l'accès à la connaissance renforcent les capacités des individus à faire face aux catastrophes et permettent de conserver un tissu social solide à même d'absorber les chocs. ”

La résilience passe également par les capacités psychosociales des personnes : les individus ont besoin de soutien afin de faire face aux situations et de se reconstruire. Un appui social peut les aider à guérir et envisager un avenir meilleur. Ainsi, ces aspects représentent une large composante de l'action de terrain des ONG. Au Liban, la majorité des programmes éducatifs des ONG et OSC comporte des activités de soutien psycho-social à destination des enfants et de leurs familles afin d'accompagner et faciliter leur apprentissage.



Une littérature française encore rare sur le sujet

Les publications sur le sujet de l'éducation en situations d'urgence appartiennent encore majoritairement au monde anglo-saxon. Ceci est lié au rôle de premier plan joué par des organisations internationales, qui ont tendance à privilégier les terrains de recherches issus de zones anglophones.

On peut diviser ces publications en deux catégories.

1 Une première catégorie est formée par les normes, manuels et supports de formation destinés aux acteurs de terrain. Ces outils prennent la forme de documents destinés à fournir un soutien pratique aux enseignant·e·s, communautés ou responsables amenés à fournir des services éducatifs en situations d'urgence. Le HCR a ainsi produit un guide succinct destiné à la gestion des personnels enseignants pour les personnes déplacées¹⁸ qui identifie quatre étapes dans le processus destiné à rétablir une offre éducative en situations d'urgence, avec pour chacune des questions clés à envisager et des recommandations pratiques en matière de programmation. L'objectif principal est de fournir des outils méthodologiques prêts à l'emploi en cas de crises. Ce type de documents n'attache qu'une importance secondaire au recueil de données et à l'analyse de cas pratiques. L'International Institute for Educational Planning (IIEP) a également produit un manuel sur les méthodes de planification propres aux situations d'urgence¹⁹.

2 Un second type de document est constitué par les études générales sur le sujet. Elles comprennent des documents de références tels que les deux rapports de l'UNESCO (2011, sur l'impact des conflits armés sur l'éducation²⁰ et 2019²¹ portant sur la migration et l'éducation en situations de déplacement) mais aussi d'autres études plus courtes telles que la note d'orientation sur l'éducation en situation d'urgence commanditée par DFID à Cambridge Education²². Ces études éclairent les grandes tendances de l'éducation en situations d'urgence, illustrées par des études de cas. Néanmoins, elles sont rarement en mesure de proposer des analyses longitudinales permettant d'avoir un recul sur l'évolution de la situation dans les pays étudiés.

Les publications francophones sur l'éducation en situations d'urgence comportent une part importante de documents émanant de la recherche scientifique, avec par conséquent une approche plus critiques qui s'attache à mettre en perspective l'intérêt pour l'éducation en situations d'urgence dans un contexte sociétal plus large : il ne s'agit pas seulement de comprendre les crises en fonction de leurs manifestations localisées, mais bien de s'intéresser aux causes et discours plus profonds qui ont pu contribuer à les alimenter.

À cet égard, l'ouvrage coordonné par François-Joseph Azoh, Éric Lanoue et Thérèse Tchombe²³ est particulièrement éclairant. Il explore des questions telles que la continuité entre climat de violence scolaire et violences au sein de la société en s'appuyant sur des exemples issus de situations rencontrées au Burkina Faso et au Niger relatives aux conséquences transfrontalières des conflits, au devoir de mémoire et à son intégration dans les curricula ainsi qu'à l'éducation à la paix.

Ce type de publications se retrouve également dans des articles de revues scientifiques. En 2010, la revue *Autrepart* a consacré un numéro spécial à l'éducation en situations de crise dans lequel des thèmes tels que le rôle de l'école dans les processus de réconciliation, la question de l'engagement de l'État ou de la pertinence des offres éducatives parallèles pour les populations réfugiées ont été abordés.

LES TENDANCES OBSERVÉES DANS LA ZONE SAHEL

Le Sahel, l'Afrique francophone et le reste de l'Afrique : quelles spécificités ?

Au cours des dernières décennies, le Sahel a fait l'objet d'une attention particulière au sein de la coopération française. Les raisons en sont multiples : historiques en premier lieu, car la région représente une partie conséquente du territoire des anciennes AOF et AEF de la période coloniale. Elles sont également stratégiques et économiques avec la présence de bases militaires françaises dans la région, et de liens économiques forts, notamment autour de l'extraction de matières premières, minerais et hydrocarbures.

Le Sahel, est caractérisé par l'extrême jeunesse de sa population. Ses besoins en éducation et en emplois sont encore largement insatisfaits. Cette pression démographique pèse également fortement sur les finances publiques. « *Le seul objectif de maintenir le taux de scolarisation au niveau actuel, implique un effort gigantesque, hors de portée des seuls budgets africains²⁴* ».

Pour combler ce retard, ces pays ont donc l'obligation d'accroître et d'intensifier leurs efforts, notamment dans les domaines de la définition de politiques éducatives efficaces et de la mobilisation accrue de ressources.

“ Les cinq pays sahéliers restent encore très éloignés de l'objectif de scolarisation primaire universelle (SPU). ”

La région du Sahel est également une zone de forte vulnérabilité du fait de sa sensibilité importante au dérèglement climatique. La pression accrue sur les moyens de subsistance de ses habitant·e·s (agriculture et élevage notamment) génère une mobilité grandissante de ces derniers, perçue comme une menace par les institutions européennes.

S'ajoute à cela un contexte sécuritaire instable lié au terrorisme qui touche particulièrement la région, sous la menace de groupes armés tels que Aqmi ou Boko Haram. Il est cependant impossible de résumer l'ensemble des facteurs nourrissant la situation d'instabilité au Sahel, tant ils sont multiples.

Les changements et déstabilisations du système dûs aux crises

Il est nécessaire de rappeler qu'au regard du caractère diffus des crises auxquelles fait face la région, il est difficile de proposer une analyse d'impact à proprement parler. Les incidents violents s'inscrivent bien souvent dans un contexte de vulnérabilité multifactorielle, dont les jeunes et les enfants sont les premières victimes. Prenant ce facteur en compte, il s'agit davantage de renouveler les grilles de lecture de l'état des systèmes éducatifs au Sahel en les articulant autour des notions de construction de la résilience et de prise en compte des vulnérabilités.

► Les impacts des crises sur le système d'éducation formel et le personnel éducatif

Au regard de ce contexte scolaire déjà sous tension, **une des premières conséquences des conflits est de fragiliser davantage les systèmes en augmentant le taux d'abandon des élèves et l'absentéisme des enseignant·e·s.**

Les dommages portés aux infrastructures scolaires ont un coût important pour des États qui peinent à investir dans le secteur, créant ainsi des difficultés durables. Les situations de conflits ont par ailleurs tendance à intensifier les discriminations envers les groupes en situations de plus forte vulnérabilité, notamment les filles.

“ Une des conséquences immédiates des conflits est le déplacement de populations entraînant la fermeture des écoles dans les zones affectées. ”

Dans les régions qui accueillent des personnes déplacées, ou que celles-ci traversent, les écoles sont converties en lieux de coordination des secours et se retrouvent ainsi envahies. Cela a été le cas dans les régions du sud du Mali en 2012.

Dans une telle situation, un enjeu important est d'éviter qu'un trop grand nombre d'enfants ne se retrouve durablement en dehors du système éducatif, qu'il soit formel ou non formel, en rétablissant des services éducatifs de proximité pour les personnes déplacées. C'est sur cet axe que s'est concentrée une part importante des actions recensées dans le cadre de cette étude, tels que les Espaces Amis des Enfants mis en place par l'UNICEF et ses partenaires, dont l'objectif est de fournir un lieu de premier accueil offrant un dispositif de soutien rapide en situation d'urgence, une protection contre la violence et l'exploitation et permettant d'identifier les enfants les plus à risque²⁵.

Afin d'encourager les personnels enseignants à rester à leur poste ou à accepter d'enseigner dans des contextes parfois très difficiles, des systèmes de primes sont parfois mis en place. Néanmoins, dans certaines zones, le simple fait d'exercer leur métier peut s'avérer particulièrement dangereux. Les enseignant·e·s reçoivent des menaces ou sont attaqué·e·s physiquement (plusieurs cas d'assassinats ciblés sont signalés) en raison de l'institution qu'ils/elles représentent. Des tels faits nous ont été rapportés au Burkina Faso, en particulier pendant l'année scolaire 2017-2018²⁶.

Ils sont révélateurs de l'instrumentalisation dont est victime l'école en contexte de conflit. La manière dont l'éducation est utilisée comme moyen de déstabilisation supplémentaire dans le cadre d'un conflit est l'objet de travail de la **Coalition mondiale pour protéger l'éducation** contre les attaques (GCPEA, Global coalition to protect education against attacks). Au cours des périodes étudiées par les deux derniers rapports de la Coalition (janvier 2013 à décembre 2017, et de 2009 à 2013) et compilées dans la dernière édition²⁷, le nombre d'incidents violents visant les étudiant·e·s, les enseignant·e·s et leurs institutions a augmenté. L'édition 2018 a recensé plus de 1 000 attaques de ce type dans neuf pays.

Le rapport s'est intéressé à six formes de violence envers les écoles :

- les attaques contre les infrastructures scolaires,
- les attaques visant les élèves ou étudiant·e·s et les personnels éducatifs,
- l'usage militaire des écoles et/ou universités,
- le recrutement d'élèves ou étudiant·e·s au sein de groupes armés en milieu scolaire ou en route vers l'école,
- les violences sexuelles perpétrées par des groupes armés,
- les attaques visant spécifiquement l'enseignement supérieur.



© gref Niger / Formation des animateurs Ö Kollo phase langue



► Les impacts des crises sur les performances scolaires

Un second niveau sur lequel il est possible d'observer l'effet des crises est le niveau des élèves, tel qu'il est mesuré par les enquêtes d'évaluation de la qualité de l'éducation.

L'évaluation PASEC 2014 a fourni la première étude comparative de 12 pays d'Afrique francophone, dont 3 pays du Sahel : le Burkina Faso, le Niger et le Tchad.

Les élèves ont été testés en début et fin de primaire en mathématiques et dans leur langue d'enseignement (le français dans la grande majorité des pays), puis répartis selon quatre niveaux d'apprentissage. Un seuil d'apprentissage « suffisant » a été défini en fonction des objectifs d'apprentissages prioritaires de chacun des pays et fixé pour chaque matière et niveau d'enseignement. Des questionnaires sur le contexte d'apprentissage des élèves ont également été administrés, de manière à mieux comprendre les facteurs de réussite ou de difficulté des élèves.

Les conclusions de cette première évaluation groupée ont permis de mettre en lumière les difficultés importantes rencontrées par les systèmes éducatifs évalués, et ceux du Sahel en particulier. En effet, la grande majorité des élèves ne parvient pas à atteindre les compétences attendues dans le cycle primaire, le rapport signalant même un pronostic « inquiétant pour des classes d'âges entières²⁸ ».

Si le Burkina Faso appartient au groupe des pays où au moins un élève sur deux atteint le seuil « suffisant » en lecture,

“ Au Tchad et au Niger en revanche, en fin de scolarité primaire plus de 85% des élèves n'atteignent pas le seuil des compétences « suffisantes ». Dans ces deux pays, entre 80% et 90% des élèves n'atteignent pas ce même seuil en mathématiques. ”

Il est à noter qu'au Niger la collecte des données a coïncidé en partie avec des épisodes de déplacements de population importants, qui ont affecté les zones frontalières avec le Nigeria.

Au Burkina Faso, les régions du nord-ouest (Sahel) sont mentionnées comme ayant des résultats préoccupants²⁹, ce qui est à mettre en relation avec les crises alimentaires chroniques qui frappent la région³⁰.

Dans le dernier rapport d'évaluation PASEC sur le Mali³¹, la crise de 2012 est mentionnée parmi les facteurs ayant produit une déstabilisation du système éducatif. Le rapport note également que le temps d'apprentissage effectif pour les élèves a été fortement réduit. En effet, une enquête menée sur le sujet révèle que le temps de classe des élèves avait diminué de 30% en moyenne.

► Les impacts socio-économiques et psychosociaux

De manière générale, **l'éducation est perçue comme un facteur de réussite pour d'autres interventions, notamment en matière de santé et d'assainissement. Elle est également considérée comme favorisant la protection des enfants contre des risques tels que le mariage précoce ou l'exploitation par le travail.**

Dans le domaine de la santé, l'accès à l'éducation permet d'augmenter de manière importante et pérenne l'impact des interventions : le lien entre la diminution du taux de mortalité des jeunes enfants et le niveau d'instruction des mères est ainsi mis en évidence³².

L'accès à l'éducation est également un facteur de protection des enfants par rapport aux risques psycho-sociaux. À cet égard, l'approche Safe Schools mise en œuvre par l'UNICEF et par de nombreuses OSC apporte un cadre méthodologique et des outils prêts à l'emploi pour des interventions dans de tels contextes.

La Déclaration Safe Schools est née d'une consultation entre États menée par la Norvège et l'Argentine à Genève en 2015 (Global Coalition to Protect Education from Attack ou GCPEA). Elle est un instrument permettant aux États de mettre en œuvre les directives pour la protection des écoles pendant les conflits armés « Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict³³ ». Les pays signataires de la Déclaration s'engagent à protéger les élèves, les personnels enseignants, les écoles et les universités des effets des conflits et des guerres, en permettant notamment la continuité du service éducatif.

La Déclaration constitue également un cadre de coopération entre États et acteurs de l'éducation et du développement. Les ONG et les agences onusiennes participent ainsi activement à la mise en œuvre d'actions en faveur de ses objectifs tels que les programmes Safe Schools de Plan International dans huit pays d'Afrique sur financements NORAD³⁴, ou encore les activités coordonnées par l'UNICEF dans le cadre du protocole d'accord pour la continuité éducative au Burkina Faso, en partenariat avec Humanité et Inclusion.

Dans les pays faisant face à un climat d'insécurité lié au terrorisme, le manque d'accès à la formation en particulier pour les jeunes est un facteur d'instabilité supplémentaire. Au Niger, les

démarches de réintégration des jeunes « repentis » de telles organisations soulignent l'importance de la réinsertion socio-économique et d'un accès équitable à l'éducation³⁶. Le niveau d'investissement dans l'éducation est également un signal fort pour les populations et peut donc devenir un facteur d'instabilité s'il est insuffisant³⁷.

Approche Safe Schools en Afrique de l'Ouest³⁵

En 2011 et 2012, les crises nigériennes, maliennes et libyennes ont généré des vagues d'insécurité et de déplacements de population durables au Burkina Faso. Ainsi, selon le recensement réalisé par l'Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA), en février 2018, le pays compte 9 000 déplacé·e·s internes dont plus de 2 000 considérés comme « vulnérables ». À l'invitation du Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation, l'UNICEF coordonne l'assistance psychosociale ainsi que le renforcement des acteurs chargés d'accompagner les familles. L'UNICEF a appliqué l'approche Safe Schools qui propose des méthodologies permettant aux enfants d'identifier et d'apprendre à gérer leurs peurs mais aussi à contribuer à l'élaboration de plans de préparation et d'intervention en cas d'urgence. Les enfants y contribuent en identifiant les risques qui leur semblent les plus importants ou dangereux.

Le volet formation des enseignant·e·s et personnels éducatifs leur propose des outils afin de faire face aux états de stress post-traumatique chez eux comme chez leurs élèves. L'ONG Plan International a également mis en œuvre un programme Safe Schools dans huit pays de la région dont le Niger et le Mali. Le programme intitulé « Renforcer les interventions dans l'Éducation en Situations d'Urgence pour améliorer la résilience dans la région de l'Afrique de l'Ouest et du Centre » et financé par NORAD avait pour objet la ratification et la mise en œuvre de la Déclaration Safe Schools par les pays concernés.

► Les impacts sur les filles et les adolescentes

Les systèmes éducatifs au Sahel se caractérisent par un écart marqué des taux de scolarisation et d'accès à la dernière année du primaire en fonction du genre. Au Mali, l'écart est de 9 points en 2017 (pour 100 élèves, **75,5 pour les filles** contre 84,46 pour les garçons). Au Niger, 54% des filles ne vont pas à l'école contre 46% des garçons (UIS).

Les conflits creusent les inégalités de genre. Les filles ont deux fois et demi plus de risques d'abandonner l'école primaire si elles vivent dans un pays en conflit³⁸. Les raisons en sont diverses. D'une part, les situations de conflits génèrent des dangers additionnels pour les filles, tels que le ciblage particulier des écoles pour filles en Afghanistan ou l'enlèvement au Nigéria des 200 lycéennes en avril 2014. D'autre part, plusieurs travaux ont montré la corrélation entre les situations de conflits et l'augmentation du nombre de violences sexuelles, de mariages et de grossesses précoces ou non désirées chez les adolescentes³⁹. Au Yémen, l'étude UNICEF a montré une augmentation des mariages précoces : 9,4% des jeunes femmes interrogées en 2013 avaient été mariées à 15 ans ou moins; en 2016 ce pourcentage atteignait **44,5%**⁴⁰.

Ainsi, du fait des contextes socio-économiques favorisant les mariages précoces ou l'implication des filles dans les travaux ménagers à partir d'un certain âge, des projets de remise à niveau ou de scolarisation accélérée pour les jeunes ayant dépassé les âges scolaires « normaux » excluent de fait la population féminine. Les programmes scolaires s'adressant à des jeunes entre 12 et 18 ans ont en effet un public majoritairement masculin. Par ailleurs, les projets de formation professionnelle offrent des options très genrées (réparation mécanique/couture) qui peuvent favoriser l'éloignement des femmes de l'emploi.

Éducation des filles en situations de crise



« Je veux faire des études mais je ne peux pas. C'est la plus grande interruption / entrave dans ma vie ».

Fille Rohingya / 14 ans / Bangladesh

Plan international « Adolescent girls in crisis [...] », 2018 - p7

Les filles et adolescentes en situations de crise accordent une place essentielle à l'éducation. Leur grande motivation est à la mesure de leur déception face à l'impossibilité d'accéder à une éducation ou à une formation professionnelle de qualité. Les raisons en sont multiples : des discriminations préexistantes les empêchent d'avoir un contrôle sur leur vie et de participer aux décisions qui les concernent ; elles sont quotidiennement l'objet et les témoins de violences (en particulier les violences basées sur le genre tels que les violences sexuelles et le mariage d'enfants) ; la pauvreté de leurs familles, le poids que représentent les tâches domestiques auxquelles elles sont reléguées, le manque ou l'éloignement d'établissements scolaires et de centres de formation, ou un retard scolaire qui leur paraît impossible à rattraper constituent autant d'obstacles sur le chemin de leur scolarisation⁴⁴.

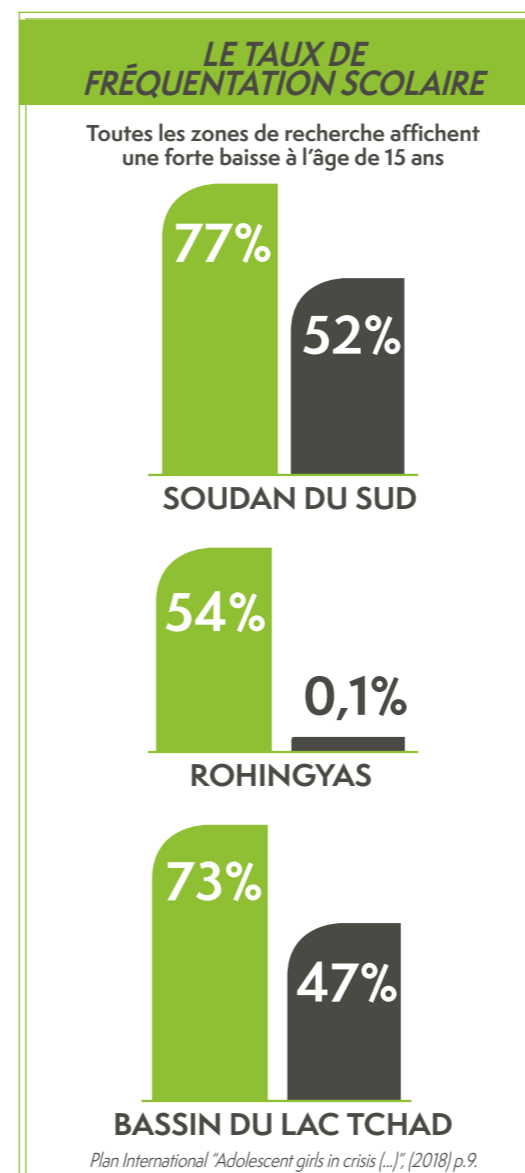
Ces discriminations sont exacerbées en contexte de crise⁴¹. Au Soudan du Sud, par exemple, seulement 16% des jeunes femmes âgées de plus de 15 ans savent lire et écrire.

LES 3 PRINCIPALES RAISONS POUR LESQUELLES LES FILLES NE VONT PAS À L'ÉCOLE



Plan International "Adolescent girls in crisis [...]", (2018) p.9

Les taux de fréquentation scolaire baissent de manière spectaculaire aux alentours de 15 ans, en raison d'une augmentation des taux de mariage d'enfants et de grossesses précoces⁴⁵. Au Niger, dans la région la plus affectée par le conflit, le taux de mariages d'enfants est le plus élevé du monde (89% des filles étant mariées)⁴⁶.



Pourtant, l'éducation des filles et des adolescentes est un véritable moteur d'émancipation, d'autonomisation socio-économique et de résilience face aux crises. Plan International démontre dans son étude que malgré les nombreuses barrières auxquelles elles font face, les filles et adolescentes dans le bassin du Lac Tchad, au Sud Soudan et dans les camps de réfugiés Rohingyas au Bangladesh démontrent de fortes capacités de résilience, de leadership, d'imagination et un désir profond de contribuer à la société⁴⁷.

Ainsi, leurs besoins et droits doivent être pris en compte de manière spécifique et adaptés en fonction de leur âge⁴⁸. La prise en compte de leurs besoins est aussi un gage de succès pour les interventions humanitaires et de développement⁴⁹.

Plan International recommande notamment que l'éducation des adolescentes soit intégrée à la planification des réponses aux crises, que les systèmes scolaires gouvernementaux soient flexibles et proactifs afin de répondre aux besoins et réalités des filles et que des enseignantes soient recrutées⁵⁰. Les filles doivent être consultées et des espaces sécurisés créés afin qu'elles puissent s'exprimer librement et que les normes discriminatoires soient transformées⁵¹.

RÔLE ET ENJEUX DE L'ÉDUCATION EN SITUATIONS DE CRISE

Rôle de l'éducation pour les populations, pour l'atteinte des ODD

« L'éducation est un levier puissant de lutte contre la pauvreté et contre les inégalités. Elle offre des perspectives d'insertion professionnelle et permet d'accéder à des activités génératrices de revenus. »

La communauté internationale a réaffirmé en 2015 son importance transversale de l'éducation au cœur des Objectifs du Développement Durable. Elle promeut l'acquisition de connaissances et savoirs fondamentaux, l'insertion et l'amélioration économiques, le développement de compétences mobilisables dans la vie quotidienne ainsi que le renforcement et la structuration de la société civile. De ce fait elle contribue à promouvoir des systèmes plus démocratiques.

Le Forum Mondial sur l'Éducation d'Incheon (mai 2015) a été l'occasion pour la communauté internationale de dresser un bilan des progrès accomplis durant ces quinze dernières années pour atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous fixés en 2000 à Dakar. Ce bilan s'est avéré globalement préoccupant, particulièrement pour l'Afrique sahélienne (MEAE, 2018).

En 2016, le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés au niveau primaire dans le monde s'élevait à 59,3 millions (28,4 millions de garçons et 30,9 millions de filles). Plus de la moitié, soit 30,1 millions, résidaient en Afrique subsaharienne, dont une majorité de filles (16,7 millions).

Le Niger et le Burkina Faso se classaient en 2005 à la 3^{ème} et 4^{ème} places mondiales en termes de **NOMBRE D'ENFANTS NON SCOLARISÉS 58% POUR LE NIGER, 54% POUR LE BURKINA FASO**⁵².

Le contexte social, générationnel, physique, écologique, culturel, géographique, économique et politique dans lequel vivent les personnes contribue à déterminer la vulnérabilité⁵³ des populations. Les conflits et catastrophes renforcent ainsi les inégalités entre les personnes, communautés et régions, et ont un impact supplémentaire sur l'accès à l'éducation, et ainsi sur la société et sur les individus selon leur « sensibilité » aux crises⁵⁴.

En effet, les conséquences des conflits sont sévères : les enfants et jeunes ont moins de chance d'accéder à l'école, de réussir leur année scolaire et leur diplôme, ainsi que de passer dans le secondaire. Les taux d'alphabétisation chutent à 79% pour les enfants et 69% pour les adultes dans les pays en crise - contre 93% et 85% dans d'autres pays (UNESCO, 2011)⁵⁵. Ce constat est particulièrement alarmant du fait du nombre croissant d'enfants en âge d'être scolarisés, dans les zones et pays en situations d'urgence. Il est ainsi estimé que plus de 28 millions d'enfants n'ont pas accès à l'école (Ibid).

À l'heure actuelle au Sahel, l'insécurité est vécue comme une « normalité » par les acteurs de l'éducation, qui mettent en place des initiatives en réponse aux contextes difficiles et/ou dangereux, dont la vocation initialement temporaire finit par s'inscrire sur le long terme.

Rôle de l'éducation dans la prévention de la radicalisation

L'affaiblissement de l'État dans les pays sahéliens, enclenché par les réformes structurelles des années 1980s, s'est accéléré avec la montée en puissance de divers trafics dans la région sahélo-saharienne⁵⁶.

Dans de nombreuses zones, en particulier dans les régions rurales, le manque de perspectives d'avenir (formation, emploi), les conditions de vie difficiles, impactées de plus en plus par les changements climatiques (sécheresses, progression des zones arides, baisse des rendements agricoles), créent des situations de vulnérabilité pour les populations locales qui les rendent davantage susceptibles de succomber à la radicalisation et/ou la violence.

Plusieurs organisations djihadistes ont fait leur apparition dans l'espace sahélo-saharien ces dernières années : Boko-Haram, né dans les années 2000, AQMI et EIGS,

qui apparaissent au Mali et Libye après l'effondrement de l'État libyen. Dans le cas de l'espace saharo-sahélien contemporain, les États centraux peinent dans le même temps à instaurer des systèmes de gouvernance efficaces surtout dans les régions peu peuplées et éloignées des grands centres urbains⁵⁷.

Bien que le concept de radicalisation fasse débat, nous pouvons nous référer à la définition retenue par le Centre national d'études stratégiques et de sécurité (CNESS) - Niger dans son étude approfondie sur les facteurs de radicalisation, parue en 2018. Celui-ci la définit par « la compréhension [que les] communautés enquêtées » en ont : « **la compréhension dominante de la radicalisation est celle d'un processus pouvant mener une personne ou une communauté à rompre avec le sens commun sur des questions politiques, idéolo-**

giques, religieuses, ethniques ou racistes. » (CNESS, 2018)⁵⁸. Si le phénomène de radicalisation est impacté par des facteurs socio-économiques, il est cependant observable auprès de populations de différents niveaux de scolarisation - enseignement supérieur compris. Ainsi une réflexion sur l'adaptation des contenus éducatifs, pour la prévention de la radicalisation, est nécessaire. Au-delà de la question de la radicalisation, il s'agit ainsi de développer une éducation à la paix, ouvrant sur l'autre et le monde ainsi que sur le fonctionnement des institutions, y compris religieuses. Il est en effet fondamental de favoriser l'acquisition de capacités critiques et de compétences psychosociales permettant de déconstruire les raisons « historiques » ou religieuses invoquées par les groupes radicaux (CNESS, 2018).

Acteurs, rôles et enjeux de l'éducation

► Positionnement et pratiques des bailleurs et acteurs publics

L'évaluation MEAE sur l'appui à l'Éducation de base (EDB) au Sahel entre 2005 et 2015 indique

« qu'au regard des besoins éducatifs en croissance rapide, tant au plan quantitatif qu'au plan qualitatif, l'appui de l'aide internationale peine à répondre aux enjeux de développement et d'équité d'accès aux services d'EDB à tous les niveaux. » (MEAE, 2018 : 15)

De 2005 à 2008, le volume de l'APD mondiale dédiée à l'EDB a progressé plus fortement que l'APD totale, illustrant une certaine « priorisation » de l'aide internationale sur ce secteur sur cette sous période (de 8% de l'APD globale en 2005 à 11% en 2008). Ensuite, les volumes de l'aide dédiée à l'EDB ont fortement baissé de 2009 à 2013. Sur cette sous période, l'EDB n'était donc plus un secteur priorisé dans l'aide internationale (de 11% de l'APD globale en 2005 à 4% en 2008). Cette baisse de l'APD s'explique par la crise économique mondiale (à noter que l'APD globale a également fortement baissé de 2009 à 2011) ainsi que par la crise sécuritaire au Sahel qui se sont traduites par une réorientation des crédits ou un retrait de certains bailleurs sur l'EDB, à l'image des Pays-Bas ou de la Banque mondiale. La crise a donc eu un effet démobilisateur pour de nombreux bailleurs internationaux.

L'Observatoire de la Coalition Éducation a souligné en 2018 le manque de cohérence et le besoin de réorientation de l'aide publique au développement. D'une part, la mobilisation internationale demeure trop faible, les engagements de la France ne sont pas remplis. D'autre part, les besoins réels sur le terrain ne sont pas couverts⁵⁹. En effet, les efforts nécessaires relatifs à l'éducation de base sont dans les faits principalement ciblés sur le primaire, ce qui ne répond que partiellement à la demande. Par ailleurs, la création de nouveaux fonds d'aide multilatérale dédiés à l'éducation ne doit pas annuler ou supplanter les aides bilatérales existantes, au risque de maintenir des moyens équivalents sans possibilité d'améliorer les résultats.

De plus, les spécificités liées aux situations de crise et d'urgence doivent encore être davantage intégrées dans la planification et la mise en œuvre des projets d'éducation. Ces contextes appellent de nouvelles pistes de réflexion et formes d'actions, notamment en termes de temporalité, de rapidité de décaissement, de montants et de procédures de suivi-évaluation.

Le cas de l'enseignement supérieur est intéressant pour la France. Celle-ci fait partie des pays qui comptabilisent le montant le plus élevé de bourses et de frais de scolarité dans leur aide publique au développement, faisant ainsi « gonfler » le montant total de l'APD. Ce système de calcul, proposé par l'OCDE, fait artificiellement augmenter le montant total de l'aide française, ce qui ne présente donc pas un engagement plus fort auprès des populations les plus prioritaires⁶⁰.

Par ailleurs, comme le souligne le rapport MEAE 2018, « l'appui apporté par la France a insuffisamment associé les acteur·rice·s de la société civile »⁶¹ jusqu'ici. Dans les pays sahéliens, le bénéficiaire principal de l'aide a été l'État, même dans le cas où les opérateurs sont des OSC (le projet PAQAMA au Nord-Mali ou le PAQEPP au Tchad). *« Les projets multi-pays (...) tendent à associer des acteurs de la société civile, mais ces derniers représentent des volumes financiers relativement modestes au sein de l'appui global de la France dans chaque pays. Cette faible association de la société civile tend cependant à s'expliquer par (...) (son) caractère peu structuré (...) dans les pays concernés et l'absence de valorisation des organisations de la société par les autorités, ce qui se traduit par une faible ouverture du système éducatif à ces organisations »*⁶².

► Enjeux politiques de l'éducation : langue, curriculum, gestion des enseignant·e·s

Le droit à l'éducation comme droit humain est affirmé et soutenu par les déclarations et les organisations internationales. Les autorités nationales et la communauté internationale ont le devoir de respecter, protéger et satisfaire ce droit. Dans les situations d'urgence jusqu'à la phase de relèvement, il est ainsi essentiel qu'il soit protégé⁶³.

Bien que s'appuyant sur une grande diversité d'acteurs, l'éducation reste une prérogative des États. De ce fait, les choix relatifs au système éducatif ont une portée politique forte et comprennent de nombreux enjeux :

- d'une part, un enjeu d'éducation et de formation des jeunes, futurs citoyens et citoyennes, et force de travail des pays, avec un impact sur l'attractivité des pays et l'employabilité des personnes, sur tout le territoire.
- d'autre part, un enjeu de transmission de valeurs. Le risque est que celles-ci peuvent être détournées voire ignorées dans des contextes de crise ou d'appropriation du secteur par des acteurs non étatiques..

Certains éléments deviennent ainsi des points de tensions potentiels entre acteurs, et peuvent avoir des impacts de long-terme sur les pays.

◀ Enjeu de transmission culturelle et de développement de systèmes de valeurs ▶

Les langues d'enseignement sont au centre des réflexions depuis de nombreuses années.

De nombreux systèmes éducatifs dans le monde imposent une ou plusieurs langues d'apprentissage officielles, ce qui peut handicaper beaucoup d'enfants et jeunes, tandis que d'autres mettent en place des politiques linguistiques de l'enseignement tenant compte des langues maternelles⁶⁵.

Ces tentatives d'inclusion des langues maternelles se confrontent aux stratégies de scolarisation des familles, qui peuvent privilégier l'école dans une langue officielle, plutôt que des enseignements en langues locales, du fait de la plus grande valeur symbolique des diplômes pour la poursuite d'études et sur le marché du travail. Au Sahel, les populations peuvent avoir le sentiment qu'elles bénéficieront de moins d'opportunités socio-économiques si leur éducation n'est pas effectuée en langue française.

Malgré les encouragements de l'UNESCO à développer une éducation en langue maternelle, en contextes de crise, la progression des langues locales peut être d'abord le signe de la faillite du système d'enseignement (CNESS, 2018)⁶⁶ : elle marque en effet une cassure dans le continuum de service éducatif - manque d'enseignant·e·s formé·e·s et qualifié·e·s parlant la langue officielle, manque de matériel et de fourniture, de manuels scolaires, etc.

“ Lorsque la langue utilisée à l'école n'est pas la première langue parlée par les enfants, le risque de déscolarisation ou d'échec dans les petites classes est plus élevé⁶⁴, de même au niveau primaire.”

Par ailleurs, l'appui de la France au bilinguisme a eu des résultats divers ; en Mauritanie, il a été insuffisamment contextualisé notamment dans les zones non peuplées de francophones. Au Tchad, les appuis de la France pour améliorer l'apprentissage du français sont récents ; ils ne concernent qu'une faible partie des enseignant·e·s et apparaissent insuffisants par rapport à l'ampleur des enjeux. Au Burkina Faso, le soutien linguistique ELAN a ciblé des écoles où les élèves avaient eu les meilleures performances aux tests PASEC et a donc délaissé des régions ayant des besoins plus importants en termes de maîtrise du français⁶⁷.



◀ Enjeu de qualité et de contrôle du système de certifications et d'accréditation ▶

La conception des curricula et des contenus des titres certifiants et diplômants est un enjeu important pour assurer la cohérence des niveaux de qualifications et gérer le développement des compétences au niveau des pays. Il est donc crucial que l'État / les ministères pertinents, pilotent le développement des contenus des programmes d'éducation et de formation.

“ La question de la privatisation de l'éducation (voir ci-dessous) est à ce titre-là centrale, car si les contenus ne sont pas conçus en alignement avec les cadres et référentiels nationaux, ils peuvent avoir des impacts négatifs sur les populations et les États, voire sur le secteur économique. ”

Au niveau des États, les programmes privés ou conçus par des acteurs privés et/ou commerciaux peuvent ne pas être encadrés par un contrôle officiel ne permettant pas de garantir un contenu de qualité, exempt de prosélytisme. Par ailleurs, la mise en concurrence de certifications privées et/ou étrangères avec les certifications nationales peut fragiliser les cadres nationaux, et dévaloriser le système d'éducation-formation public.

- Au niveau des individus, les diplômes privés non-alignés avec les nomenclatures nationales peuvent poser des difficultés d'insertion professionnelle, de reconnaissance et de validation des acquis. Par ailleurs, les programmes privés à but commercial peuvent créer de l'endettement chez les familles, et à un niveau plus global favoriser les inégalités liées aux capacités financières.
- Au niveau économique, le manque de contrôle des qualifications peut engendrer une main d'œuvre moins bien qualifiée, ou avec des écarts de connaissances et de compétences plus élevés, ainsi qu'un éclatement des certifications qui crée une mauvaise visibilité pour les employeurs – et in fine une incidence sur l'employabilité des personnes.

Les contenus des curricula sont donc cruciaux, notamment pour atteindre les compétences de base. En contextes de crise, ils peuvent cependant être amenés à intégrer d'autres types de contenus, pour accompagner ou favoriser les apprentissages « scolaires » et prévenir contre les catastrophes : au Liban, les activités psychosociales sont majoritairement répandues dans tous les programmes d'éducation, et peuvent inclure du suivi psychologique, des activités artistiques et/ou d'expression de soi, des jeux, etc. Des activités d'éducation à la paix, et d'éducation aux droits, peuvent avoir des effets préventifs sur les violences ou la radicalisation, et des actions de prévention des risques et catastrophes permettent de transmettre des connaissances et réflexes aux enfants et adultes dans les écoles en cas de danger (procédures en cas d'attaque, de catastrophe naturelle...), ainsi qu'aux décideur·euse·s – comme les « guidelines » proposées par la Global Coalition to protect education from attack⁶⁸.

L'éducation peut créer une culture de sécurité et de résilience en offrant un enseignement sur les dangers, en encourageant l'utilisation des écoles comme centres d'information pour la réduction des risques de catastrophes et en responsabilisant les enfants et les jeunes pour qu'ils deviennent des leaders dans la prévention des catastrophes⁶⁹.

◀ Enjeu de développement et aménagement territorial ▶

La question de la gestion des enseignant·e·s est centrale même en dehors de situations de fragilité : comme le souligne l'IIPE, « les études prouvent que les systèmes éducatifs obtenant de bons résultats accordent une grande importance aux personnels enseignants. Ils attirent toujours des candidats de grande qualité, utilisent la formation pour développer les compétences des enseignant·e·s, se concentrent sur le renforcement des capacités, et mettent en place des structures de carrière qui récompensent un bon enseignement. » (IIPE, site internet)

Les enseignant·e·s sont au cœur des systèmes éducatifs, de la réussite des apprenant·e·s, ainsi que de l'atteinte des objectifs internationaux d'accès et de qualité de l'éducation. L'UNESCO estime ainsi que le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignant·e·s pour atteindre les objectifs de l'Agenda éducation 2030 (UNESCO, 2016). La bonne gestion des enseignant·e·s au niveau des États est ainsi primordiale pour assurer la continuité du service éducatif, la répartition de ce service sur tout le territoire national, et le respect des normes de qualité prévues pour chaque certification.

Dans la zone Sahel, à des degrés divers selon les pays du G5S, les enseignant·e·s du primaire sont insuffisamment formé·e·s, leur recrutement effectué parfois sans vérification des compétences de bases, les ressources pédagogiques inexistantes, insuffisantes ou inadéquates, et l'encadrement de proximité s'avère de très faible qualité (inspection et conseil pédagogique) (MEAE, 2018 : 17)7.

Cette situation est aggravée par les crises et les conflits, qui impactent l'accessibilité des régions, et rendent la répartition des enseignant·e·s difficile voire impossible. L'une des priorités des États en situations de crise est ainsi la protection de leurs agents, et lorsqu'aucune solution opérationnelle n'est possible, certaines régions peuvent ne plus offrir de service éducatif.



► Les enjeux de la privatisation croissante du secteur de l'éducation dans les pays francophones

CONTEXTES DE LA PRIVATISATION

La privatisation de l'éducation est à double tranchant : elle semble pouvoir être un facteur de résilience mais également de fragilisation des secteurs éducatifs. En effet, la capacité d'action, d'innovation et d'investissement des acteurs privés peut être un facteur de continuité du service éducatif en temps de crise.

Cependant, l'implication des acteurs privés dans le secteur de l'éducation et la marchandisation de celle-ci à des fins lucratives, est une des vives questions de controverses du secteur, soulevée par le Réseau francophone contre la marchandisation de l'éducation (nevendezpasleducation.org) d'organisations de la société civile, plusieurs déclarations de l'ONU et les travaux du Rapporteur Spécial de l'ONU sur le droit à l'éducation⁷¹. Le Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (GI-ESCR) souligne en effet que de nombreux pays francophones dans le monde connaissent actuellement une augmentation du nombre d'acteurs privés dans le secteur de l'éducation, qui bénéficient du soutien de bailleurs et d'institutions internationales⁷².

Cette tendance, traditionnellement observée chez les acteurs anglo-saxons, se renforce beaucoup ces dernières années. En effet, les risques de corruption et le manque de capacité des États incitent les bailleurs à soutenir ou à laisser s'implanter des acteurs privés afin de contourner les problématiques de manque de ressources, de mauvaise gouvernance et ainsi « éviter le secteur public corrompu ».

De nombreux acteurs publics et bailleurs peuvent également être soumis à des restrictions en termes de nombre d'employés internes pouvant créer des difficultés dans la gestion des projets en particulier dans les situations de crise. L'externalisation des activités, par le recours à des acteurs privés, peut se présenter comme une réponse à cette difficulté.

Cependant, l'arrivée des acteurs privés non-spécialistes de l'éducation fait peser un risque réel de remise en question les avancées en termes de procédures, positionnement, cadres d'action et format de coopération dans le secteur de la coopération internationale. Ces avancées sont issues des évolutions et critiques, depuis les années 70-80, des fondements « néocoloniaux » des secteurs de l'humanitaire et du développement. Les acteurs commerciaux non-initiés ont ainsi une tendance à réaffirmer des principes et des modèles qui ont été délaissés par les acteurs spécialisés au fil des décennies⁷⁴.

En analysant la posture et l'impact des différents types d'acteurs, le GI ESCR fait une distinction entre les acteurs privés « positifs », qui jouent un rôle (positif) sur les communautés et le système au global, et les acteurs « nocifs » : il note ainsi que

“ les acteurs commerciaux à but lucratif sont de façon générale néfastes à la fois en termes de qualité de l'éducation, mais également en termes d'impacts sur le fonctionnement structurel des systèmes éducatifs et des États. ”

LE BESOIN DE CONTRÔLE DES ACTEURS PRIVÉS

En effet, la « logique de marché » peut inciter les acteurs à « utiliser » les crises afin de gagner des parts de marché, sans considération pour le bien public, puisque leurs actions ne s'inscrivent pas nécessairement dans un cadre légal, une charte ou un code d'éthique⁷⁵.

L'absence généralisée de cadres normatifs de l'intervention des acteurs non étatiques peut engendrer des abus graves sur les populations, sur les fonctionnements à long terme des États, ou sur le développement des curricula. In fine, cela peut avoir un impact dramatique sur l'accès effectif à l'éducation. Les « écoles boîtes aux lettres » en Haïti (fausses écoles servant de façades pour percevoir des fonds internationaux) ou encore l'histoire entourant l'organisation américaine « More Than Me Academy » au Libéria, sont des exemples édifiants de l'ampleur que peut prendre le manque de régulations et l'absence de mécanismes de reddition de comptes aux acteurs privés⁷⁶.

En situations de crise, l'augmentation du nombre d'acteurs et d'opérateurs peut être un facteur d'affaiblissement de l'État qui n'a pas les capacités de coordonner et suivre le volume d'activités sur son territoire. Son absence engendre ainsi un abandon ou un recul des régulations dans tous les secteurs (éducation, santé, justice) favorisant la vulnérabilité, et les situations à risque.

L'ABSENCE DE QUALITÉ DES SOLUTIONS ÉDUCATIVES

L'absence de cadres normatifs et de circuit de contrôle qualité impacte également les contenus des programmes d'éducation et formation. Les certifications ne sont plus homogènes, les régions en situations de crise ou en vulnérabilité peuvent devenir des terrains de test pour des innovations non éprouvées et la logique de marché encourage une course aux initiatives, souvent à court terme.

Par ailleurs, la conception de contenus éducatifs par des acteurs non spécialisés de l'éducation et à but lucratif ne peut qu'engendrer un manque de réflexion sur les contenus.

Le domaine de l'enseignement à distance fonctionne souvent selon ces logiques, notamment du fait de ses liens avec les évolutions rapides des outils et des technologies. Certains projets offrent par exemple des solutions éducatives pour les enfants et les enseignant·e·s. Ils proposent de prendre en charge la formation continue – et parfois initiale – des enseignant·e·s ainsi que de participer à l'élaboration des curricula scolaires officiels.

Les difficultés suivantes sont à noter :

- La prise en charge de la formation des enseignant·e·s par différents acteurs non étatiques peut avoir un impact sur la qualité, l'homogénéité de la formation, ainsi que sur les valeurs et les idées à transmettre.
- Il existe des enjeux importants et des difficultés spécifiques liées aux technologies éducatives. Des difficultés de stabilité de réseau internet surgissent parfois. Le taux de pénétration d'internet reste limité dans de nombreux pays d'Afrique, notamment au Sahel, entravant ainsi les possibilités réelles d'utilisation des ressources sur le terrain et/ou la qualité des innovations. Ceci a un impact sur la qualité des contenus et des visuels. La question des licences payantes ou open source est également importante et traduit des visions différentes de l'accès aux savoirs. Enfin, l'obsolescence rapide des outils pose un problème de soutenabilité des projets à long terme.
- La protection des données est une question centrale, en particulier en contextes de crise du fait de la vulnérabilité des publics impliqués (enfants, personnes déplacées ou réfugiées, etc). La multiplication des acteurs privés et la récolte de données personnelles par des acteurs non étatiques dans des contextes parfois peu encadrés juridiquement sont des points de grande vigilance.

UN RENFORCEMENT DES DISCRIMINATIONS ET DES INÉGALITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES

Les acteurs privés peuvent également être une cause d'instabilité et/ou de vulnérabilité au

sein d'un pays. Ils peuvent engendrer une perte de confiance dans les services publics par les populations, du fait du remplacement de l'État dans ses fonctions.

En Mauritanie, la croissance des acteurs privés dans le système éducatif (...) contribue à créer une fracture importante (...) en fonction du revenu des ménages⁷⁶.

En effet, les écoles se divisent entre écoles privées payantes et écoles publiques. Une distinction existe également entre les « bonnes écoles privées » et les « mauvaises écoles privées⁷⁷ ». Elles se distinguent en particulier au regard de leurs frais de scolarité. Certaines présentent des frais d'admission s'élevant jusqu'au quart du salaire mensuel moyen (AFCF, COME, GI-ESCR, 2018)⁷⁸, et qui sont fixés sans contrôle de l'État (BMO, 2016).

À ces disparités sociales et économiques s'ajoute une augmentation des inégalités territoriales (AFCF, COME, GI-ESCR, 2018)⁸⁰ du fait de la concentration de l'offre dans les zones urbaines au dépend des zones rurales délaissées. Ces inégalités sont amplifiées par les effets néfastes du changement climatique qui frappe plus durement les populations et les régions les plus pauvres⁸¹. Les systèmes éducatifs organisés sur la base de distinctions territoriales engendrent ainsi une ségrégation et des discriminations selon des critères sociaux, économiques et territoriaux. Ils ne peuvent ainsi agir afin de les réduire. Par ailleurs, la privatisation de l'éducation a des impacts encore plus forts sur les filles et les adolescentes (CEDAW, 2014) : les familles privilégient en effet davantage les garçons lorsque la scolarisation est payante⁸².

LE DANGER DE L'AFFAIBLISSEMENT DE L'ÉTAT

Les situations de crises affaiblissent les États et autorités publiques, dont l'absence

devient en retour un facteur de fragilité. Comme mentionné plus haut, les institutions publiques et l'organisation du système éducatif public peuvent manquer de flexibilité du fait des procédures de fonctionnement lourdes. Le secteur privé peut en ce sens amener de l'agilité, favoriser les réponses rapides aux crises et améliorer la résilience des personnes et du système éducatif.

Cependant, le financement des programmes privés peut avoir des effets néfastes sur la stabilisation des États :

- **renforcement** des capacités des acteurs privés et non publics ;
- **impact** en termes d'appauvrissement de ressources humaines : les meilleures personnes et/ou les plus compétentes sont employées dans les entreprises privées ;
- **multiplication** des acteurs rendant la coordination du système plus difficile ; par ailleurs ces acteurs non étatiques n'ont pas la légitimité ou la capacité de planifier : il existe donc une tendance à faire du court terme ;
- **délaissement** du système public pour le privé par les populations pour des questions de supposée qualité, la peur de la corruption, etc ;
- **création** d'un système parallèle d'éducation.

Quand l'État est faible, la solution à long terme est donc de le renforcer. Il est nécessaire de penser un plan d'appropriation par les populations locales, et un plan de transfert à l'État des programmes et actions qui ne sont pas mis en œuvre par des acteurs publics, dès la phase de planification des projets. Par ailleurs, l'État doit être visible afin de ne pas être délaissé par les populations locales : toute action devrait donc être mise en œuvre en collaboration avec les autorités locales, afin de mettre en avant leur engagement.

L'éducation est également impactée par d'autres types d'acteurs provenant des sphères industrielles et économiques. Comme le souligne le GI-ESCR, n'importe quel acteur possédant de larges financements peut être plus puissant qu'un État en situation de crise. En effet, dans un contexte de mondialisation, [les entreprises] doivent désormais faire face à des enjeux géopolitiques complexes qui peuvent engager sur le court, moyen et long terme leurs responsabilités (RSE, lutte contre la corruption, évasion fiscale, climat, etc) (IRIS, 2019)⁸³.

FAVORISER L'ÉMERGENCE DE LA SOCIÉTÉ CIVILE LOCALE

Selon le GI-ESCR, les organisations internationales devraient se focaliser sur l'aide à la structuration des organisations locales, plutôt que sur la mise en œuvre de projets. Cette approche du « faire-faire » sous-tend traditionnellement les activités du secteur du développement.

Elle permet de faciliter :

- l'émergence de solutions locales adaptées au contexte et aux enjeux sur le terrain, pour une meilleure pertinence et une meilleure résilience ;
- l'adoption des projets par les populations (comme mentionné plus haut, ceci est particulièrement nécessaire pour éviter l'émergence de systèmes parallèles au système public, et/ou favoriser l'affaiblissement des institutions publiques) ;
- le renforcement des capacités des acteurs locaux – dont les organisations de la société civile (communautés, parents, ainsi qu'associations locales).

En effet, **le renforcement des capacités de la société civile au niveau local est crucial pour la résilience et l'efficacité des projets mis en œuvre, mais également afin de favoriser la demande de transparence et les processus de bonne gouvernance, pendant et après une période de crise.**

Ainsi, le GI-ESCR préconise de financer à la fois les organismes et acteurs porteurs de projets éducatifs mais également les organisations de défense de droits humains ou dont le mandat est de renforcer les OSC (accompagnement au changement, gestion...), ainsi que les programmes de recherche et de plaidoyer, qui favorisent la création et le partage de connaissances.



► Quels rôles pour la société civile et les institutions ?

UN MODÈLE DE DÉCENTRALISATION OPÉRATIONNELLE ENTRE ACTEURS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Des organisations aux mandats différents collaborent sur le terrain dans la mise en œuvre des systèmes éducatifs, chacune à son niveau, avec des interactions et des synergies plus ou moins prononcées selon les terrains et les contextes. Les OSC ont des modes d'intervention différents, des méthodologies plus ou moins directes. Les modes de gouvernance sur le terrain ont vu l'émergence de réseaux d'acteurs, notamment les Clusters coordonnés par UNICEF. Comme mentionné plus haut, il est crucial de

travailler de façon transversale et d'impliquer les autorités locales afin de ne pas créer de systèmes parallèles.

Depuis plusieurs décennies, les pays adoptent un modèle de décentralisation du système éducatif. L'idée première de la décentralisation est de rapprocher la gestion des écoles des acteurs afin d'améliorer la qualité des services éducatifs fournis. Des pays aux caractéristiques très différentes ont adopté cette réforme ambitieuse et complexe⁸⁴.

3 arguments principaux justifient le mouvement de décentralisation de la gestion des systèmes éducatifs :

- 1 Une recherche d'efficacité et de pertinence locale : la gouvernance locale permet de produire des services plus en adéquation avec les besoins du terrain ainsi qu'une plus grande réactivité face aux situations changeantes. Par ailleurs, la décentralisation doit renforcer les capacités d'innovation des établissements, améliorer l'équité du système éducatif, et donc améliorer les résultats scolaires des élèves⁸⁵.
- 2 Une plus grande implication des enseignant•e•s dans les processus de décision et un meilleur contrôle des structures éducatives par les communautés⁸⁶.
- 3 La réduction des coûts de fonctionnement par la réduction du temps de prise de décisions, du contrôle des dépenses locales grâce à un management au plus proche des besoins. Par ailleurs, la décentralisation peut engendrer une meilleure allocation des ressources éducatives (Murphy, 1991)⁸⁷, une « meilleure utilisation des deniers publics » (Mons, 2004)⁸⁸.

MODÈLES DE RÉPARTITION DES COMPÉTENCES

Les compétences éducatives peuvent être réparties différemment entre les acteurs en fonction du modèle et du niveau de décentralisation choisi.

Les activités de conception des programmes, de certification, recrutement, détermination des conditions de service, et d'allocation budgétaire des enseignants, peuvent relever de la prérogative de l'État central, des collectivités locales ou encore des établissements scolaires.

Deux modèles de répartition des compétences peuvent être adoptés :

- Le modèle de l'État centralisé et celui de collaboration entre État central et pouvoir local. Dans le premier cas, il revient à l'État de concevoir, mettre en œuvre et contrôler la politique éducative.
- Dans le second cas, les pouvoirs locaux sont impliqués dans l'ensemble de ces activités. Dans certains pays, d'autres acteurs tels que les OSC ou les organisations privées peuvent également faire partie intégrante du système éducatif et collaborer directement avec les autorités. L'État n'exerce alors que des activités de contrôle et régulation.

PROBLÉMATIQUES, CRITIQUES ET RISQUES LIÉS À LA DÉCENTRALISATION

Malgré les bénéfices potentiels forts, les réformes de décentralisation ne font pas l'unanimité et des évaluations

approfondies des systèmes éducatifs, tels que le programme de recherche en Afrique francophone de l'Ouest de l'IIEP-UNESCO (De Grauwe, Lugaz, 2007), présentent des résultats plutôt peu encourageants. Ils montrent en effet de nombreuses limites dans la mise en œuvre de la politique de décentralisation⁸⁹, et interrogent sur les capacités de gestion locale (bureaux locaux, écoles...), alors même que les acteurs locaux devraient être le socle et les premiers bénéficiaires des réformes – comme mentionné plus haut.

Les critiques fréquentes sont les suivantes⁹⁰ :

- Du fait de la duplication des structures d'éducation et de gestion du système, les économies d'échelle sont limitées, remettant en cause l'efficacité de l'allocation des ressources.
- La gouvernance locale peut présenter un risque de « capture du pouvoir local par certains groupes d'intérêt »⁹¹.
- La multiplicité des centres de décision amène des problèmes de compétences et d'égalité territoriale : en effet il est fréquent de constater un manque d'agents compétents pour mettre en œuvre ce niveau décisionnel. Ceci remet en question l'égalité entre les territoires – en particulier en situations de crise – qui pour certains ne peuvent recruter ou déployer les agents nécessaires.

La décentralisation peut ainsi entraîner de fortes variations dans les ressources éducatives⁹²; en situations de crise, conflit ou catastrophe, la décentralisation des compétences liées au système éducatif peut permettre d'améliorer les réponses terrain locales et de faciliter l'émergence de solutions sur mesure. Cependant, elle favorise également le morcellement du système, notamment en cas d'affaiblissement de l'État. Le manque ou l'absence de coordination centralisée peut alors engendrer une offre éducative inégale et nuire à des zones déjà vulnérables.

LE PRINCIPE DE « NO HARM », UN ÉQUILIBRE DE PRÉSENCE SUR LE TERRAIN

Tel que le souligne l'INEE : « Les interventions éducatives en situations d'urgence impliquent un transfert de ressources telles que des formations, des emplois, des fournitures

et de la nourriture, dans des environnements souvent pauvres en ressources. Ces ressources représentent souvent un pouvoir et une richesse. Elles peuvent devenir un élément du conflit ou exacerber la marginalisation ou la discrimination à l'intérieur des communautés. Dans une situation de conflit, certaines personnes peuvent tenter de contrôler et d'utiliser ces ressources pour aider leur « camp », affaiblir l'autre « camp » ou pour des gains personnels. Dans ces cas-là, les interventions éducatives peuvent nuire. On devra faire des efforts pour éviter cela, en partant d'une bonne compréhension de l'analyse des risques et du conflit » (INEE, 2010 : 42)⁹³.

L'INEE a mis en place dans sa boîte à outils, des normes relatives à différents aspects du fonctionnement du système éducatif, afin d'en assurer la qualité et la continuité en temps de crise, et de prévenir la mise en place de projets qui nuiraient aux communautés et aux pays, de par leur organisation structurelle.

En effet, le principe de « no harm » (ne pas nuire), qui est désormais intégré par la majorité des acteurs de la coopération internationale à leurs actions, implique des analyses de contexte poussées. Ces évaluations du terrain ont pour but d'identifier les acteurs pertinents localement afin d'intégrer les nouvelles actions aux systèmes de gouvernance déjà existants.

Le positionnement des acteurs internationaux est crucial et se doit d'intégrer une analyse du contexte local et de la nature de la crise, ainsi que de développer des moyens de collaboration et de co-construction des actions avec les autorités et communautés. Cette approche est cruciale afin d'éviter que les interventions n'aggravent les conflits et d'assurer qu'elles demeurent des contributions positives. « Ne pas nuire » est considéré comme un fondement essentiel pour les organisations qui opèrent dans des situations de conflit (INEE, 2010 : 121)⁹⁴.

La coopération française a fait du principe de « no harm » un élément fondamental de ses interventions externes. L'AFD, à titre d'exemple, préconisait de favoriser davantage des interventions de prévention (AFD, 2018)⁹⁵.



CHAPITRE 4

ANALYSE TRANS-VERSALE

LES PRINCIPALES TENDANCES DANS LES INTERVENTIONS

Cette partie vise à exposer les profils des OSC rencontrées et les caractéristiques de leurs interventions dans les zones en situations de crise. Elle reflète la situation telle qu'elle a été rencontrée par les OSC interrogées.

Des efforts inégalement répartis parmi les niveaux d'enseignement

► Une concentration sur le secteur primaire

Les interventions des OSC travaillant sur l'éducation en situations de crise et d'urgence donnent la priorité à l'enseignement primaire par rapport aux autres niveaux d'enseignement (cas de 90% des OSC interrogées dans l'étude). Le nombre particulièrement élevé d'enfants non scolarisés dans la région du Sahel incite les OSC à se concentrer sur ce niveau afin de générer des résultats tangibles et mesurables (en termes d'accès par exemple). Cette tendance est également encouragée par les bailleurs priorisant une production rapide de résultats, notamment en termes d'accès. Les OMD ont largement guidé les priorités des bailleurs et OSC, et leur action dans le Sahel a donc privilégié les groupes d'enfants à scolariser, concentrés sur le primaire.

L'enseignement préscolaire semble moins prioritaire pour les OSC.

Les interventions sur la **Petite Enfance** sont perçues comme risquant de ne pas être durables sur le long terme si elles ne facilitent pas l'entrée dans le secteur primaire. Seules quelques OSC capables d'appuyer des opérations de soutien sur la transition entre le préscolaire et le primaire, se sont investies sur le secteur (5% des OSC interrogées).

Au niveau de l'enseignement secondaire, le volume d'interventions des OSC en éducation en situations de crise, reste aussi modeste, comparé au secteur primaire. Les raisons invoquées sont le coût croissant de l'éducation par élève, ainsi que le coût d'opportunité de l'aide aux parents à la maison. Les interventions au niveau **secondaire** relevant du secteur formel requièrent un appui plus spécifique qu'au niveau primaire, et génèrent souvent des besoins de financement et de personnel plus importants car les enseignant·e·s doivent être mieux formé·e·s.

Il reste également difficile d'assurer la transition entre les niveaux primaire et secondaire que de faciliter l'accès des enfants en primaire, en raison de la valeur de l'éducation secondaire moins valorisée par les familles. Celles-ci préfèrent que

les jeunes, en particulier les filles adolescentes, travaillent ou aident à la maison, notamment lorsque l'économie familiale est affectée par la crise. Plusieurs OSC interviewées ont confirmé **l'importance de la période de transition entre le primaire et le secondaire** et du secteur secondaire dans l'éducation en situations de crise, surtout pour les filles. Une grande partie des organisations ont des projets dans ces secteurs, même si le primaire reste privilégié. Plan International reste un exemple de cette optique et leurs interventions visent en particulier les filles adolescentes.

La Petite Enfance

D'après la Note d'Orientation de l'INEE sur l'éducation tenant compte des questions de conflits

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

Le Burkina Faso fait face aux limites dans la prise en charge de la Petite Enfance et des enfants d'âge préscolaire.

4% TAUX DE SCOLARISATION

LA MOYENNE EST DE 17% EN AFRIQUE

Dans le cadre de ses interventions au Burkina Faso, ASMAE, appuie des écoles préscolaires dont deux pour les enfants en situation de handicap et une école centrée sur l'accueil des enfants de familles défavorisées.

Au **Savalou, Bénin**, le fossé entre la couverture en écoles primaires et maternelles est important avec

154 ÉCOLES PRIMAIRES / 23 ÉCOLES MATERNELLES

Racines, ONG partenaire local de Partage, intervient dans les maternelles communautaires afin de promouvoir une éducation de qualité en assurant le suivi pédagogique et administratif de l'école. Racines porte également sur le renforcement pédagogique des enseignant·e·s en partenariat avec l'Etat.



Formation et insertion professionnelle

49%

Taux de scolarisation moyen au Mali

59%

des femmes au Mali sont analphabètes

Au Mali, les filles sont particulièrement victimes de discrimination dans l'accès à l'éducation et travaillent souvent comme domestiques dans des familles aisées au lieu d'aller à l'école. **France Partage au Mali** a en conséquence choisi de faire de **l'accès à l'éducation et à l'insertion socioprofessionnelle des filles** sa priorité.

Leur partenaire, la **Congrégation des Religieuses de Marie Immaculée**, a créé un pensionnat pour accueillir les jeunes filles de brousse qui veulent continuer leur études. Elles y sont entièrement prises en charge (alimentation, soins, prévention contre le paludisme, transports pour rentrer chez leurs parents les week-ends, fournitures scolaires...). Pour les filles qui en ont besoin, le pensionnat dispense des cours d'alphabétisation avec pour objectif de les **réintégrer dans le cursus scolaire classique** quand cela est possible. Sinon une **formation professionnelle** adaptée au marché local leur est proposée dans leur centre de formation féminine : couture, broderie, formation ménagère...

La formation professionnelle et l'enseignement supérieur sont d'abord considérés par les OSC comme des secteurs pouvant participer au développement économique et social du pays. En situations de crise prolongée, ces secteurs ne sont pas considérés comme prioritaires, et d'autant plus en situations d'urgence.

L'UNICEF soutient des projets de formations professionnelles auprès des enfants démobilisés, comme au Nigéria, au Niger ou en RCA. Ces faits contribuent au financement disproportionné du secteur primaire en situations de crise, et donc du plus faible nombre d'OSC qui interviennent dans d'autres secteurs de l'éducation. Si elles le font, c'est sans proportion en termes de bénéficiaires et sur des échelles bien plus réduites.

► Une prise en compte progressive de l'éducation non formelle

Les OSC rencontrées travaillent essentiellement sur les secteurs éducatifs formels ou non formels (100% des OSC interrogées travaillent sur les deux secteurs sans distinction). Elles conduisent également des actions de sensibilisation auprès des populations locales dans le but de remettre l'éducation au centre de leurs préoccupations et de les impliquer dans leur mission éducative, complémentaire de celle de l'école. Ainsi, les OSC cherchent à développer des actions ciblant les jeunes plus âgés (public des 12-16 ans) pour **renforcer leurs capacités de compétences de vie** (10 % des OSC interrogées). Cela passe par des cours accélérés d'alphabétisation et numération, par exemple, avec un focus sur l'utilisation pratique de ces compétences dans la vie de tous les jours. Ceci peut leur permettre ensuite d'envisager une formation professionnelle, voire d'être employés. Au-delà des aspects économiques, l'éducation non formelle est aussi un outil de réinsertion sociale utilisée par certaines OSC telles qu'Alphadev, partenaire de Planète Urgence, au Sénégal.

Dans le cadre des programmes de cette OSC, les jeunes bénéficient d'un encadrement sur les questions de citoyenneté, de protection, de santé sexuelle, etc.



L'éducation non-formelle

Les organismes locaux qui incluent les OSC travaillant sur l'éducation non-formelle ciblent notamment les réfugiés, les personnes déplacées et les enfants n'ayant pas la possibilité d'avoir une éducation formelle.

NRC Libye Le soutien psychosocial ou l'alphabétisation numérique

HI Angleterre Le bien-être émotionnel des enfants avec des espaces de jeu et d'accueil des parents pour les aider à repérer les signes de handicap plus tôt et développer des stratégies pour y faire face.

LES OSC METTENT EN PLACE DES PRATIQUES PARTICULIÈREMENT INNOVANTES :

Save the Children Niger Les écoles déplacées ainsi que leurs cadres et les membres de la communauté.

LES OSC ADOPTENT ÉGALEMENT UNE APPROCHE GENRE :

Girl Child Concern Nigeria Les forums de discussion pour les femmes adultes, la création des espaces sécurisés pour les filles dans le but de leur apprendre des compétences de la vie et la santé reproductive.

Travailler sur le continuum éducatif : un objectif pertinent mais difficile à opérationnaliser en contextes de crise

Les bailleurs et les ONG internationales sont convaincus que le succès de l'action éducative passe par un travail sur l'ensemble du parcours d'apprentissage, depuis la petite enfance jusqu'à l'insertion socio-économique (via l'accompagnement à l'emploi et à la formation supérieure).

Ceci reste toutefois difficile à mettre en œuvre pour les OSC locales : la réussite de projets éducatifs en situations de crise passe plutôt par la collaboration entre petits acteurs proches du terrain, plutôt que par l'élargissement de programmes « mono-portés » / à portage individuel.

Les OSC ont compris qu'un seul opérateur ne peut pas prendre en charge la chaîne de formation sur la durée. Travailler sur le continuum éducatif exige parfois des coopérations avec une multitude d'opérateurs ayant en charge une partie du maillon et surtout un travail sur les articulations entre les niveaux de formation. Certaines OSC interviennent sur le passage primaire-secondaire (20% des OSC rencontrées), là où les risques de décrochage, notamment pour les filles, s'avèrent importants. D'autres, largement moins nombreuses, interviennent sur le passage de la Petite Enfance au primaire. Enfin, certaines OSC interviennent sur la prolongation de l'éducation secondaire dans le but d'équiper les enfants de compétences de vie, voire préprofessionnelles (10% des OSC interrogées).



Les OSC cherchent à améliorer la qualité du diagnostic de la situation éducative locale pour mieux répondre aux attentes des populations affectées

Les ONG internationales et OSC locales intervenant dans des pays en situations de crise cherchent toutes à diagnostiquer les spécificités d'une crise ou d'une urgence en rassemblant au préalable les informations au plus près possible des communautés touchées. Les OSC visent à mieux appréhender les besoins particuliers des populations affectées. Par exemple, ces besoins sont souvent ciblés géographiquement alors que les territoires sont diversement affectés par les crises. Même en cas de crise institutionnelle qui affecte tout un pays, les impacts sur le terrain varient en fonction de la résilience des échelons locaux et de leur capacité à s'organiser. De ce fait, il est crucial pour les OSC d'approfondir leurs connaissances sur ces situations en tenant compte des spécificités de la population cible, du degré de l'impact des crises ainsi que des besoins variant dans chaque zone.

L'analyse menée par cette étude montre que la plupart des OSC choisissent de conduire leur propre évaluation de la situation au niveau local (90% des OSC interrogées). Une des raisons pour lesquelles les OSC cherchent à affiner leur analyse avec leurs propres moyens avant de passer à la mise en œuvre est de comprendre précisément les besoins éducatifs. Pour appréhender ces besoins locaux, les OSC ont su concevoir les méthodes et les stratégies telles que :

- Le travail en étroite coopération avec des partenaires ou d'autres acteurs dans la zone ciblée afin d'identifier les causes et les problèmes à travers les réunions ou l'étude des documents sur les pratiques appliquées ;
- Le travail avec la communauté à un niveau territorial, souvent à travers des groupes de discussion (associations des enseignant·e·s, associations des parents d'élèves), des entretiens individuels ou des enquêtes conduites par les membres des communautés elles-mêmes (chef·fe·s de village, mères de famille) pour déterminer les besoins et la stratégie du ciblage⁹⁷ ;
- Une présence locale forte, soit directement, soit à travers un maillage serré avec des OSC locales en temps de paix pour activer ces réseaux en temps de crise⁹⁸.

Selon 90% des OSC interrogées, la collecte des informations au niveau local reste, elle aussi, un défi dans les situations de crise. Les OSC interrogées indiquent leurs difficultés :

- Elles ne disposent pas de données suffisamment fines, car elles sont inexistantes ou bien leur collecte a été interrompue en raison de la crise. Les échelons intermédiaires comme les inspectorats sont souvent privés de moyens.
- Elles ne disposent pas toutes des relais locaux dans les zones ciblées, notamment pour des ONG internationales.
- Le ciblage lui-même des zones d'intervention peut poser des problèmes d'identification. Les situations de crises institutionnelles ou de conflits ou post-conflits génèrent des informations biaisées voire manipulées par des groupes.

En dépit des difficultés, les OSC mettent en avant la participation de la communauté locale en concevant de nouvelles méthodes de collecte des informations afin d'affiner l'analyse préalable des besoins.

L'amélioration du diagnostic de la situation éducative

La Coalition mondiale pour protéger l'éducation contre les attaques recommande que la société civile, ainsi que les communautés scolaires et universitaires, prennent les mesures suivantes, en tenant compte des besoins et des expériences spécifiques au genre des populations touchées :

- Planifier et atténuer l'impact des attaques sur l'éducation ;
- Consulter les populations affectées et à risque, y compris les femmes et les filles, à propos de leurs besoins, des risques et des protections envisagées, en particulier en ce qui concerne leur éducation, et intégrer leur contribution dans les plans de fourniture de services et de protection.

Les priorités d'intervention sont guidées par une conjonction de variables propres aux OSC et aux bailleurs

Il reste difficile d'identifier les facteurs qui président à la décision des OSC de lancer des interventions spécifiques en raison de crises.

En situations de crise, les OSC indiquent qu'elles cherchent d'abord à rester dans le cadre de leur mandat, pour éviter de se disperser. Les situations de crise et plus encore d'urgence, génèrent une multitude de besoins chez les populations (80% des OSC interrogées). Les OSC pourraient être submergées, au risque d'annihiler toute efficacité. Malgré cela, la plupart des OSC locales ou intervenant dans les contextes en situations de crise en éducation n'hésitent pas à sortir de leur mandat pour s'adapter aux contextes vécus par les populations. D'autres OSC cherchent à identifier leur avantage comparatif par rapport aux autres partenaires, par rapport à leur mandat (ex. HI – personnes en situation de handicap, Action Aid – femmes/filles, Chiedza Child Care – personnes situation de handicap).

Les OSC dont le mandat ou la zone d'intervention est plus large, ré-interrogent la pertinence de leur mandat pour intervenir de manière efficace dans ce genre de situation ; il s'agit de ne pas se substituer à d'autres OSC qui seraient mieux placées du fait de leur expertise ou de leur niveau d'intervention plus fin. Là, elles se heurtent à la difficulté de connaître précisément l'étendue des acteurs qui interviennent sur un territoire donné pour lequel il n'existe pas de cartographie exhaustive ni actualisée sur les opérateurs en éducation au Sahel. Dans ces conditions, il n'est pas toujours évident pour les OSC de définir leurs priorités d'intervention.

UNICEF

Toutes les stratégies et tous les programmes de l'Unicef dans les pays où l'organisation mène des actions doivent reposer sur une analyse approfondie. Par exemple, en situation de conflit, l'Unicef a préparé un guide pour l'analyse des conflits d'après lesquels, les 5 éléments de l'analyse des conflits sont :

- l'analyse et la cartographie des parties prenantes ;
- les causes profondes et les causes immédiates ;
- les déclencheurs ;
- la dynamique des conflits ;
- les capacités de paix.

Le modèle comprend également une « vignette » de conflit, qui fournit un contexte général et un résumé des principaux problèmes liés au conflit.

La priorité des interventions est, majoritairement, déterminée à l'aide d'une approche stratégique nécessaire dûe au manque de financement. Les OSC estiment que **les modalités de financement de leurs interventions ne sont pas toujours adaptées aux contextes de crise**. Leurs remarques portent sur :

- La nécessité de conduire un diagnostic fin, qui peut prendre du temps, car il faut rencontrer une multitude d'acteurs locaux sur le terrain. Cerner un besoin sur un territoire exige également une compréhension correcte de la demande sociale en éducation. Ceci requiert des compétences spécifiques de nature anthropologique par exemple, que les OSC ne peuvent pas assurer.
- La nécessité d'agir en amont des crises et en aval. Les OSC indiquent qu'elles sont plus efficaces lorsqu'elles connaissent bien le terrain et qu'elles ont déjà noué des relations avec les acteurs locaux dans les temps hors crises. Ces acteurs sont les OSC locales, les communautés et les échelons gouvernementaux ou collectivités locales. Pour ce faire, la capacité à élaborer un plaidoyer est cruciale. C'est ce à quoi s'est attaché le SNUipp-FSU lors d'un atelier organisé au Bénin dans le cadre du programme Top Educ. Il s'agit également de coopérer avec des OSC travaillant dans des secteurs autres que celui de l'éducation, tels que les acteurs de la santé. Il y a donc un travail de maillage territorial à accomplir, souvent de type exploratoire et réel projet à la clef. Ce travail porte ses fruits en cas de crise brutale comme une attaque terroriste ou une crise sanitaire. En aval, les OSC indiquent que peu d'actions sont prévues pour accompagner les sorties de crise, car elles apparaissent moins pertinentes. Or bien souvent, comme souligné par des nombreux rapports d'évaluation, la durabilité des interventions exigerait un suivi, que les bailleurs ne soutiennent pas toujours.

Une prise en compte progressive de la diversité des formes et des lieux d'apprentissage

La réponse des OSC est souvent de tenter de réparer le système d'éducation public en luttant contre la corruption, en introduisant des pédagogies nouvelles, en formant les enseignants, les personnels de direction et d'inspection, tout en continuant à construire des infrastructures, à rénover les curricula et les équipements (ex. manuels actualisés).

Certaines OSC (10 % des celles interrogées) et bailleurs internationaux peinent à intégrer qu'un grand nombre de familles envoient sciemment leurs enfants dans des institutions éducatives situées en dehors du système formel, et refusent le système public. Les contextes éducatifs changent, de nombreux experts s'interrogent aujourd'hui pour savoir s'il vaut mieux promouvoir un système public -et laïc- formel de qualité, selon les canons des systèmes éducatifs occidentaux, ou bien s'il est préférable d'intégrer la réalité plutôt que de chercher à la modifier (« 50% des élèves maliens sont scolarisés dans les madrasas, doit-on lutter contre ce phénomène ? » demande une OSC).

Un consensus commence à se créer entre les OSC et les bailleurs sur le fait de ne pas intervenir uniquement sur le système public d'enseignement scolaire. Les résultats de l'étude confirment que l'éducation s'acquiert aussi dans les familles, dans les communautés, dans des lieux d'apprentissage confessionnels⁹⁹, des établissements privés élitistes dans des villes ou des écoles communautaires que les familles financent. Des modèles temporaires d'éducation, devenant parfois durables, sont aussi apparus dans les camps de réfugiés et dans les zones frontalières.

En outre, les bailleurs ont infléchi leur discours et encouragent les OSC à travailler plus étroitement avec l'ensemble des modèles d'apprentissage, sans en privilégier un particulièrement. Ainsi, le pôle des ONG de l'AFD souligne l'importance de travailler avec les écoles religieuses ou privées, notamment au regard des enjeux de radicalisation

et d'extrémisme. Le pôle du capital humain de l'AFD indique que les cours du soir proposés par les modèles d'enseignement privé ont un potentiel d'efficacité en matière de qualité de l'apprentissage.

Il faut noter que, dans ce contexte, les ONG internationales se heurtent à une série de difficultés. Par exemple, aucun interlocuteur national ou local n'a une vision exhaustive de l'ensemble des acteurs éducatifs d'un pays; le secteur de l'éducation-formation n'est pas ou plus régulé par l'État (les exemples de l'expansion anarchique du secteur privé au Mali ou de l'effondrement des structures d'État pour garantir la qualité via les inspections au Tchad l'illustrent). Si la question de la qualité de l'éducation se pose, celle de la protection des enfants face aux risques de manipulation mentale émerge également. En effet, les acteurs privés ne poursuivent pas toujours des objectifs éducatifs, mais idéologiques et sectaires (par exemple, Boko Haram au Sahel). Pour autant, **les ONG internationales conviennent qu'il sera nécessaire de prendre davantage en compte la multiplicité des modèles éducatifs.** Les analyses et évaluations sur le sujet considèrent que, dans les pays du Sahel notamment, le système éducatif public est dans un état de déshérence et que l'améliorer significativement requiert des décennies d'efforts continus. Entre temps, les familles cherchent des solutions pour leurs enfants et trouvent des réponses dans des modèles alternatifs. Il semble essentiel que les ONG internationales continuent de travailler au niveau national sans omettre l'importance de l'action à un niveau plus local, avec des interlocuteurs et des modèles nouveaux. Ceci exige de travailler au plus près d'acteurs qui ne sont pas forcément ceux que ces OSC connaissent, et qui poursuivent d'autres logiques que le « modèle d'épanouissement de l'enfant dans le respect de ses droits ».

Favoriser le retour des enfants dans un système d'éducation : une priorité des OSC

Dans leur grande majorité, les OSC rencontrées visent l'intégration ou la réintégration des enfants et des jeunes dans le système éducatif formel (70% des OSC interrogées). Cela se traduit concrètement à travers des programmes d'éducation accélérée (selon la terminologie adoptée par le groupe de travail Inter Agences sur l'Éducation Accélérée), et à travers l'apport d'un soutien psycho-social. Il s'agit donc d'accompagner l'enfant et sa famille dans la reprise d'une scolarité normalisée au sein d'un système bouleversée par les crises. Cela peut passer par le/la :

- Sécurisation des écoles (sur le trajet, et dans les établissements) ;
- Soutien ponctuel à la formation initiale et continue des enseignants ;
- Réhabilitation d'infrastructures ;
- Élaboration et fourniture d'équipements, dont les manuels ;
- Plaidoyer à la fois national et décentralisé, accompagnant ainsi la réforme institutionnelle des pays du Sahel ;
- Formation au leadership éducatif (direction, inspection d'école) ;
- Renforcement des formations de formateurs et formatrices.

Ces modalités se heurtent à la multiplicité des lieux et formes d'apprentissage, comme indiqué plus haut. Les OSC œuvrent pourtant, avec quelques succès observables, afin d'apporter une réponse adaptée en fonction du type de crise. **Il serait donc inexact d'affirmer que les OSC n'intègrent pas l'éducation non formelle dans leurs modalités d'action.** Les différentes modalités utilisées en fonction du type de crise le montrent :

► En situations de crise, les OSC mènent des actions diverses relevant du champ de l'humanitaire. Action Aid (RDC) et COOPI (RDC) agissent en faveur de l'amélioration des équipements scolaires. HI Mozambique et Niger œuvrent en faveur de la réhabilitation des écoles et de la protection des enfants. Plan International Cameroun, NRC Libye et HI Niger mettent en place des actions de soutien psycho-social des enfants. Enfin, Chiedza Child Care (Zimbabwe) accorde une attention particulière au secteur de l'éducation non formelle.

Modifier la stratégie d'après le contexte

Faciliter le retour à la scolarisation formelle d'après les besoins spécifiques dans le contexte de crise

Santé Éducation Environnement Pour Tous (SEEPT) Mauritanie travaille avec les réfugiés Maliens dans le contexte d'une crise prolongée.

Les enfants Maliens ne parlent pas arabe alors que la scolarisation en Mauritanie se passe en arabe et en français. En essayant de dispenser des programmes pour qu'ils s'adaptent et s'intègrent dans la société, l'ONG locale donne des cours de langue pour soutenir les enfants réfugiés afin qu'ils puissent atteindre un niveau de langue acceptable pour pouvoir intégrer / réintégrer le système scolaire.

Le soutien psychosocial

D'après la Note d'Orientation de l'INEE sur l'éducation tenant compte des questions de conflits :

« Les établissements d'enseignement contribuent à la sécurité des apprenants, des enseignants et autres personnels de l'éducation et sont liés à des services de santé, de nutrition, de protection et psychosociaux. »

« Les enseignants et autre personnel de l'éducation suivent des formations régulières, pertinentes et structurées en fonction des besoins et des circonstances. »

Afin d'apaiser les effets des insurrections et des menaces de violences sur les enfants et les enseignants, Plan International donne des formations du soutien psychosocial aux enseignants à l'École Primaire de Mashari au Nigéria. La formation a un effet multiplicateur en permettant aux élèves de profiter d'un soutien professionnel fourni par leurs enseignants. La pratique est identifiée à partir des besoins et des circonstances au Nigéria où le cadre des écoles est affecté par les actes et menaces de violences ainsi que les insurrections régulières.

► Une part importante des activités des OSC se concentre également sur la pérennisation des subventions scolaires. A cet égard, COOPI RDC organise des distributions de fonds afin de rémunérer le personnel. NRC Libye et RDC mettent en œuvre des plaidoyers pour la scolarisation des enfants et leur intégration dans le système formel.

► Il faut noter que les OSC peuvent également modifier leur stratégie en fonction de la situation de crise. Dans le cas de HI Niger, pendant la situation de crise, l'ONG a dû élargir ses publics cibles dans certaines zones et suspendre des activités d'éducation inclusive dans d'autres zones. Globalement, le mandat des OSC peut aussi différer en fonction du contexte et du type de crise dans la zone des activités. Par exemple, en République Démocratique du Congo, les ONG travaillent constamment sur la crise politique et les aspects liés à la violence. Ainsi, le mandat des ONG semble être fondé sur leur expertise spécifique dans ce contexte. Également, en Mauritanie, face aux crises politiques, AGD organise des clubs éducatifs de formation à la démocratie, à la citoyenneté, aux droits humains etc.

Les OSC locales peinent à intégrer une dimension de genre adaptée aux contextes de crise

Les crises tendant à devenir chroniques au Sahel, les impacts sur les filles le deviennent tout autant dans les zones insécurisées¹⁰⁰. Si les ONG internationales soutiennent fortement une approche genrée, les OSC sur le terrain ciblent d'une manière générale la population la plus vulnérable dans chaque situation rencontrée sans forcément cibler les filles ou les femmes (80% des OSC interrogées). Parmi les personnes en situations de vulnérabilité figurent les filles et les femmes, mais pas exclusivement. L'intervention sur le genre reste incidente, et n'est pas forcément une approche privilégiée.

Le genre et l'inclusion font souvent parties des priorités des ONG internationales et des bailleurs de fonds qui insistent sur cette approche sur le terrain. Quelques ONG internationales comme Plan International et Save the Children ont des interventions visant les filles de manière systématique.

Dans ce cadre, l'adaptation à la situation de crise pour les filles inclut :

- une réflexion sur la sécurité des filles sur le trajet à l'école (un bus pour les ramener, aller à l'école en groupe, aller à l'école accompagnées par un adulte de la communauté),
- un dialogue avec les communautés et les familles sur les responsabilités domestiques qui nuisent à la scolarité des filles,
- une sensibilisation sur l'importance de l'éducation pour les filles, et une approche multisectorielle avec une éducation à la santé et la construction de sanitaires dans les écoles.

Comme mentionné plus haut, le manque d'une approche explicitement genrée sur les projets peut engendrer d'une part des programmes systématiquement exclusifs / potentiellement exclusifs pour les filles et les adolescentes, et d'autre part que les projets se calent sur une organisation socio-économique locale inégalitaire (âge maximum pour les filles pour aller à l'école, formations vers un type d'emploi « acceptable » pour les femmes...).

Les actions des OSC locales et internationales ne sont pas nécessairement coordonnées.

Les messages portés par les ONG internationales sur le genre ne correspondent pas forcément à l'action des OSC locales sur le terrain, du moins dans les projets analysés et parmi les OSC interrogées pour cette étude. Celles-ci souffrent d'une faible sensibilisation à ce sujet, d'un défaut de formation de leurs équipes ainsi que de l'inadaptation des guides et conseils apportés par les ONG internationales à ce sujet (« *On reçoit trop de guides, on ne sait jamais par où commencer, et au final, on genre faussement nos interventions, ou on se contente de rédiger un paragraphe supplémentaire dans nos rapports d'activités* » déclare une OSC locale). En réaction, certaines ONG internationales ont révisé leur mode de coopération avec les OSC locales, ou ont délibérément inscrit le genre comme un objectif pour le développement humain. Par exemple, Plan International a progressivement changé de stratégie en se réorientant sur les filles au regard de l'ampleur des besoins dans les situations de crise. Plan International forme également les membres des OSC locales sur le genre et la réduction des inégalités entre filles et garçons, femmes et hommes, afin que leur action ait une valeur ajoutée concrète sur leur territoire d'intervention, au-delà du discours convenu sur le sujet.

Les activités genrées des OSC

Aide et Action au Niger soutient un projet pilote qui s'adresse à des filles choisies pour leur vulnérabilité (familiale, sociale) ou leurs bons résultats. Placées en familles d'accueil et dotées d'une bourse d'études, les jeunes élèves bénéficient d'un tutorat social et scolaire et du soutien des communautés, mobilisées, qui s'engagent à retarder l'âge de leur mariage au profit de leur éducation.

ACRA Tchad mène des activités particulièrement centrées sur les filles comme la construction des toilettes, la lutte contre le mariage précoce, la distribution des kits hygiéniques, la garderie des bébés des filles mères etc.

AGD Mauritanie travaille spécifiquement avec des filles en matière de la promotion de l'éducation familiale et la santé des filles (en Mauritanie, Sénégal, Niger). AGD est président de coalition pour les filles et l'éducation reproductive. Elle met en place le projet « réseau des jeunes ambassadeurs » pour la sensibilisation sur la planification familiale, la sensibilisation des pères etc.

Save the Children Angleterre est particulièrement impliqué dans le travail concernant le changement des normes et l'empowerment des filles.

Plan International a mis à disposition des jeunes filles au Burkina Faso des vélos. Cette action a été renforcée par des activités de sensibilisation à travers des posters et des affiches afin de faciliter l'accès à l'école et de réduire les violences en rendant l'environnement scolaire plus sûr.

La relation avec les OSC locales : le principe de subsidiarité prime

La conception des mécanismes permettant de travailler en étroite collaboration avec les ONG locales, et ce en tirant parti des compétences spécifiques de chaque organisation, est devenue une part importante de l'activité des groupes de travail au Sahel. Ces mécanismes sont de plus en plus développés au sein des OSC. Les responsabilités de celles-ci tendent à s'accroître, améliorant ainsi l'efficacité de leurs interventions.

Certains sujets se prêtent bien à confier la responsabilité aux OSC locales. Par exemple, dans la région de Kidal, HI a mené des campagnes d'éducation au risque de mines. Au lieu d'envoyer des équipes de HI dans les populations nomades, l'OSC est passée par des organisations locales et des relais communautaires. Un autre exemple concerne le fonctionnement des mécanismes de coordination. L'approche cluster est généralement appliquée dans les pays confrontés à des urgences à grande échelle, chroniques ou récurrentes où un coordinateur humanitaire se trouve sur place. L'UNICEF et Save the Children Alliance co-dirigent le Cluster Education, l'UNICEF en tant que chef de file et Save The Children en tant que co-chef de file. S'ils n'ont pas le personnel et l'expertise nécessaires dans un pays donné, une autre organisation internationale prend le relai et coordonne le cluster. Les organisations COOPI Niger et Plan RCA l'illustrent. Un autre type de coordination existe en parallèle des clusters pour l'urgence : les clusters ou consortiums de développement. Les organisations travaillant sur le développement, et amenées à intervenir dans des situations de crise, font souvent appel aux organisations spécialisées dans la crise pour les aider à adapter leurs actions à ce nouveau contexte¹⁰¹. En outre, Save the Children Angleterre souligne le fait que les clusters commencent à travailler avec les forums de coordination long-terme pour assurer la coopération entre les organisations humanitaires et les organisations de développement afin d'assurer la continuité et la pérennité des projets.

L'AFD en tant que bailleur, HI Niger-Burkina Faso, ACRA Tchad et le pôle des ONG de l'AFD favorisent les consortiums ou les partenariats pour le bon fonctionnement des interventions pendant la situation de crise. Le pôle du capital humain de l'AFD souligne l'importance de partager les tâches en fonction des compétences et du rôle de chaque organisation.

Le financement pour œuvrer à la coordination entre l'humanitaire et le développement

Bailleur : Education Cannot Wait / Financement pour les réfugiés et personnes déplacées : l'importance du lien entre aide humanitaire et développement

CONTEXTE

Selon les expériences de ECW, les investissements du développement actuels ne sont souvent pas disponibles ou ne sont pas conçus pour faire face à l'afflux soudain de réfugiés, de rapatriés et / ou d'enfants et de jeunes dans les communautés d'accueil ou dans des environnements non sécurisés et inaccessibles. La fracture entre les acteurs humanitaires et ceux du développement est également répandue, les investissements humanitaires dans l'éducation étant extrêmement faibles et / ou préjudiciables à court terme, ils ne favorisent donc pas une éducation et des résultats d'apprentissage de qualité.

LEÇON APPRISE

Dans le financement de l'éducation dans les situations de crise et d'urgence, il est crucial d'améliorer les liens entre le développement et les actions humanitaires entre différents acteurs grâce à des mécanismes de coordination tels que des « education clusters », « refugee coordination » etc.

LE PILOTAGE DES INTERVENTIONS DES OSC DANS LES PAYS EN SITUATIONS DE CRISE

Les situations de crise n'ont pas forcément modifié les profils du personnel des OSC ni leur gouvernance

D'après les entretiens avec les OSC, celles-ci ne modifient pas fondamentalement les profils du personnel ou le mode de gouvernance en temps de crise (90% des OSC interrogées). Cela est partiellement dû au fait que la plupart des OSC travaillent en crise permanente, et sont donc préparées et organisées en fonction. Néanmoins, en situations de crise les compétences du personnel évoluent avec la situation et les organisations partagent l'information et les meilleures pratiques surtout au niveau du cluster. Par exemple, selon Partage, leur partenaire au Burkina Faso est en train de travailler avec les OSC locales spécialisées dans la crise pour apprendre à faire face à la crise et former le personnel à la nouvelle situation.

Les OSC ont anticipé l'approche multisectorielle et pas seulement sectorielle

La complexité et les impacts divers des situations de crise mettent parfois à mal les objectifs de scolarisation et d'apprentissage des établissements éducatifs. 90% des OSC affirment qu'il faut prioritairement fournir des conditions adaptées afin que les enfants puissent aller à l'école et apprendre dans des environnements sûrs. Adopter cette approche implique d'adresser la question de la protection des enfants. Par exemple, la conception des unités de l'éducation mobile vise à faciliter l'accès aux zones les plus difficiles de manière durable. Par exemple, au sujet des enfants nomades, les OSC doivent multiplier leurs interventions afin de les adapter aux besoins spécifiques. L'une des responsables d'OSCs rencontrées précise qu'ils organisent des formations pour les enfants nomades avec le Programme régional d'éducation/formation des populations pastorales (PREPP). Le cadre indique ainsi qu'« *il faut concevoir des formations spécifiques pour les enfants nomades comme ils ont des difficultés à s'intégrer dans le système scolaire dû à leur mobilité. Ces formations sont réalisées par des facilitateurs et facilitatrices qui sont formé-e-s pendant 3-4 mois. Ils/Elles fournissent la formation dans les sites transitoires.* ».

Des OSC s'impliquent également dans la protection de la santé des enfants, et incidemment de leur éducation (40% des OSC interrogées ont cette activité). Les OSC soutenues par l'UNICEF, dont le mandat est la protection de l'enfance, indiquent cette inflexion. Des OSC impliquées sur la protection de la petite enfance en viennent à inclure le champ du préscolaire dans leur intervention, alors que cela sort de leur mandat.

Par ailleurs, des OSC promeuvent des modalités éducatives spécifiques à des populations en situations de vulnérabilité qui peuvent cependant servir tous les enfants, en lien avec des ONG internationales spécialisées. HI mène, par exemple, des projets d'éducation inclusive afin de renforcer l'inclusion des enfants souffrant d'un handicap, en déployant des modalités pédagogiques particulières qui servent à tous les enfants qui ne sont pas en situation de handicap mais qui rencontrent des méthodes spécifiques pour faciliter la lecture par des non-voyants, qui aident les enfants par exemple des difficultés d'apprentissage). Une intervention ciblant une population peut donc avoir des effets systémiques pertinents pour un système d'éducation-formation.

On constate donc que l'efficacité de l'intervention des OSC dans les situations de crise, sont le résultat d'un éventail d'actions qui vont bien au-delà de l'éducation-formation au sens strict. L'enjeu devient double pour les OSC : d'une part, il s'agit de parvenir à intervenir sur le continuum éducatif et de contribuer à une trajectoire de formation cohérente sur un nombre d'années significatif afin de produire un effet durable sur la personne. D'autre part, il s'agit d'appréhender l'éducation-formation sous différents angles, impliquant la mobilisation de champs connexes (santé et nutrition notamment). Les OSC locales dans le Sahel et les ONG internationales spécialistes de l'éducation dans ces pays sont trop fragiles pour relever cet enjeu. Face à cette situation, certaines ont réagi, sous l'impulsion des bailleurs notamment, par la coopération (20% des OSC interrogées).

Les démarches coopératives entre OSC sur le terrain : une exigence des interventions en situation de crise

Les bailleurs indiquent qu'il n'existe pas de « poids lourds » en éducation au Sahel. Il n'est donc pas possible de chercher un appui auprès des OSC leaders en éducation-formation, comme il en existe dans le secteur de la santé. Le partenariat semble être la seule option viable pour atteindre un effet massif et observable sur les enfants et les jeunes en prise à de multiples difficultés, dont toutes ne relèvent pas directement du champ de l'éducation mais l'impactent néanmoins, entravant dès lors le développement humain. Ainsi, les OSC dont le cœur de mission n'est pas l'éducation-formation jouent un rôle essentiel dans l'environnement de l'apprentissage, en contribuant par exemple à l'élévation globale du niveau de formation des enseignants (par exemple chez HabitAfrica en Mauritanie). Ces interventions peuvent prendre la forme d'activités de sensibilisation auprès des parents.

Néanmoins, le niveau de la coordination reste assez divers, notamment dans les contextes suivants :

- **Lorsqu'il n'y a pas suffisamment d'acteurs qui travaillent dans l'éducation ou dans la zone, la coordination est rendue plus simple.**
- **Lorsqu'il existe de nombreux acteurs, des mécanismes de coordination sont mis en œuvre, par exemple à travers des consortiums, ou des clusters (qui sont des groupements thématiques).**

Certaines ONG indiquent le manque de coordination même au niveau des ministères chargés de l'éducation-formation (20% des ONG interrogées).

Les mécanismes de coordination

Education Cannot Wait en tant que bailleur

Coopération : l'initiative « *Acceleration Facility* »

« **Acceleration Facility** » est une initiative d'ECW, il sert de centre de ressources pour le soutien et la coopération concernant les meilleures pratiques et les leçons tirées. Cela concerne notamment :

- l'élaboration d'orientations sur les normes de qualité pour l'analyse ou la réponse (par exemple, le marqueur de genre est une guide utile pour l'égalité des sexes) ;
- un soutien renforcé et le partage de bonnes pratiques dans les domaines de la mesure du genre et des résultats d'apprentissage, en particulier ;
- le renforcement des exigences et des orientations concernant la responsabilité vis-à-vis des personnes affectées, y compris des mécanismes de plainte en mesure de réagir de manière appropriée aux problèmes d'exploitation et de violence sexuelles.

Le suivi-évaluation des interventions : une exigence et un défi en temps de crise

En situations de crise, le suivi-évaluation devient encore plus complexe qu'en temps normal. Les organisations avouent que le suivi n'est pas toujours assuré en temps de crise. Il faudrait améliorer l'appréciation de la pertinence, de l'efficacité, de l'efficience et de l'impact des interventions. Pour assurer qu'une intervention soit pertinente, les organisations essayent de travailler en étroite collaboration avec les communautés qui peuvent formuler leurs besoins. La collaboration avec la communauté à chaque étape du cycle du projet facilite le suivi. Néanmoins, le suivi-évaluation se heurte, comme déjà indiqué, à un manque de données quantitatives comme qualitatives.

Toutes les organisations interrogées (OSC et ONG) ont souligné l'importance de la **collecte des données** désagrégées par âge et par sexe et leurs difficultés à obtenir celles-ci, notamment en situations de crise. Ceci est dû au fait que la collecte de données est jugée secondaire au regard de l'urgence de la situation. En tant que bailleur, l'AFD a aussi souligné qu'elle visait, stratégiquement, à mettre en avant la collecte des données notamment pour favoriser le renforcement des capacités des OSC. Quelques OSC ont également mis en avant le fait que les crises requièrent des données particulières qui diffèrent des données collectées dans une situation de développement.



Mettre en place des mesures innovantes

Partenariat Mondial pour l'Éducation

Adoption de méthodes innovantes pour le suivi en éducation :

Au Kenya, le PME travaille en partenariat avec le gouvernement dans l'adoption de nouvelles technologies afin de développer un système d'information visant à renforcer la gestion de l'éducation. Dans le cadre de sa mission au Kenya, le PME a soutenu la création d'un numéro d'identification unique pour les élèves dans le but de suivre leurs progressions en analysant les données. En outre, un outil en ligne d'évaluation est développé spécifiquement pour les enseignants en permettant au gouvernement de suivre leurs performances en classe, leurs connaissances professionnelles et leurs présences.

Souvent, les ONG internationales font appel aux OSC locales pour la collecte des données (50% des OSC interrogées le mentionnent). Les OSC locales sont formées et ont souvent plus de succès dans la collecte de données plus fiables. En effet, elles disposent de contacts communautaires et peuvent se rendre dans des zones qui, pour des raisons de sécurité, sont interdites aux ONG internationales. Par exemple, Chiedza Child Care et AGD Mauritanie procèdent à la collecte des données au début, à mi-parcours et à la fin des interventions. D'autre part, HabitAfrica Mauritanie fait un suivi à travers des indicateurs concrets comme le nombre d'enfants atteints, le temps passé à la maison en travaillant les cours, etc.

Pourtant, les ONG internationales s'efforcent de faciliter la collecte de données en proposant des indicateurs innovants pour mesurer le succès de leurs interventions. Save the Children paraît particulièrement bien positionné à cet égard et a essayé, par exemple, de juger de la résilience et du bien-être social des enfants en utilisant la fréquence des cauchemars comme indicateur. Plan International a également eu recours à des outils innovants de collecte des données dans les situations de crise tels que des téléphones portables.

Le signalement de la situation de crise et son suivi demeurent également un aspect crucial pour les activités de plaidoyer. D'après un représentant de Save The Children UK, travailler avec les journalistes est essentiel dans les zones de conflits où les écoles sont détruites ou abandonnées par les attaques. Le rôle des journalistes dans ce cadre est de documenter les faits en permettant de faire un suivi de la situation. En outre, cette documentation est particulièrement utile pour les interventions de plaidoyer. De façon générale, les organisations de tous les niveaux font en sorte de partager leurs données quand elles peuvent afin de faciliter le travail des autres acteurs (70% des OSC et ONG interrogées).

Le pilotage des interventions en contextes de crise appelle à des évaluations innovantes que plusieurs OSC expérimentent

Les ONG internationales estiment que la situation de crise exige d'explorer de nouvelles méthodes d'évaluation. Si les OSC ont développé la capitalisation, elles peinent à apprécier la pertinence et l'efficacité sur la base de preuve. Elles s'appuient sur des observations, sans pouvoir formuler des jugements sur des preuves. L'importance du sujet est soulignée. Ainsi, PLAN International fait de l'évaluation un champ prioritaire dans son plan de travail de 2019. En dépit des difficultés, les exemples des méthodes d'évaluation adaptées à la situation de crise existent.

- Save the Children : Dans le cadre du programme d'accès à l'éducation pour les enfants rapatriés et déplacé·e·s internes au Soudan du Sud, l'OSC a formé des groupes de discussion pour évaluer la mise en œuvre du programme à l'aide des questions sur la perception du conflit. Le groupe de discussion était constitué des parents de divers villages. Cela a permis d'améliorer les actions de l'OSC en prévenant les tensions entre les groupes.
- Action Aid et World Vision : En Sierra Leone, l'UNICEF, Action Aid et World Vision ont organisé des forums de discussion et des ateliers participatifs entre les enfants et adolescents pour déterminer les causes profondes des conflits ainsi que la contribution de l'enseignement à la paix.

Le financement en période de crise et d'urgence : un sujet qui touche particulièrement les OSC locales

Le financement n'est pas aussi accessible pour les OSC locales comme l'affirme un cadre d'une organisation qui a travaillé en Guinée Bissau (affirmation partagée par 50% des OSC interrogées). D'après ce cadre, les ONG internationales reçoivent des financements plus facilement que les acteurs locaux. Cela empêche le renforcement des capacités des OSC locales, qui sont particulièrement dépen-

dantes du financement des grandes ONG et dont les missions sont perçues comme limitées à la mise-en-œuvre. Le cadre déclare que « *Les ONG internationales ne doivent pas simplement utiliser les associations locales pour la mise en œuvre, mais les former tout au long du cycle du projet.* »



Rendre le financement accessible aux OSC locales

Education Cannot Wait en tant que bailleur :

Financement des intervenants locaux/nationaux

CONTEXTE

Atteindre les objectifs fixés lors de la « Grand Bargain » signifie travailler avec davantage d'ONG nationales et locales. Dans le cadre de l'initiative, ECW diversifie et localise son soutien (19% de son aide va aux intervenants locaux ou nationaux « aussi directement que possible »). Cependant, si les acteurs locaux peuvent être les seuls à pouvoir atteindre certaines populations, ils ont souvent des capacités plus faibles, notamment des barrières linguistiques ou de faibles compétences en la gestion des données.

LEÇON APPRISE

ECW vise à résoudre certains de ces problèmes en élaborant des directives supplémentaires ou en traduisant des documents et modèles clés pour les intervenants locaux ou nationaux.

Les OSC estiment qu'elles manquent d'un dispositif de financement d'accompagnement des évaluations, pas seulement de financements de projet

Au-delà de la question du montant de financement alloué aux OSC, le financement ciblé sur l'évaluation a été cité comme une préoccupation majeure pour le contrôle de la qualité des interventions. Le financement requis pour les processus d'évaluation semble être sous-estimé par les bailleurs de fonds. Cependant, des nombreuses OSC ont déclaré que les coûts constituaient le principal obstacle à la réalisation d'évaluations et que ce manque de capacités entravait la progression des interventions, alors que l'importance des évaluations est de plus en plus reconnue (90% des OSC interrogées).

Les situations d'urgence et de crise en éducation appellent à des temporalités de financements différentes

De nombreuses ONG et OSC rencontrées font une distinction entre « urgence » et « crise » (90% des organisations interrogées). Toutefois, la temporalité sous-tendue par le terme « urgence » diffère : il peut désigner les premières 24h, 1 semaine ou même 6 mois d'une crise, mais très souvent la distinction reste vague. La plupart du temps, l'urgence est considérée comme une situation où il faut intervenir directement, alors que la crise est perçue comme la prolongation d'une situation d'urgence. D'après les OSC interviewées comme HI Mozambique ou Santé Éducation Environnement Pour Tous (SEEPT, Mauritanie), les situations d'urgence, ainsi, sont plutôt liées aux catastrophes naturelles ou aux conflits. Vu l'imprévisibilité de telles situations, le financement en cas d'urgence est présenté par des OSC comme un problème majeur.

Les ONG internationales estiment toutes que les **fonds alloués pour les situations d'urgence permettent de remettre à flot les infrastructures et d'engager des opérations de maintien de l'éducation d'urgence**. Pour autant, elles considèrent que le travail de fond relève de durée plus longue. La crise en éducation ne présente pas de dangers similaires aux famines ou aux crises sanitaires. Les ONG internationales considèrent par conséquent que les fonds dédiés à l'éducation dans les pays en situation de crise doivent d'abord permettre de renforcer la résilience des communautés pour des crises futures. Il ne s'agit pas d'attendre que la situation soit stabilisée pour mobiliser des fonds pour le développement éducatif, mais d'engager des projets avant, pendant et durant la crise, ce qui peut exiger des projets sur 3 à 10 ans selon les ONG internationales.

LES FACTEURS FACILITANT L'INTERVENTION EN SITUATIONS DE CRISE ET FREINS

Cette partie vise à mettre en valeur les facteurs qui ont facilité l'intervention efficace des OSC sur le terrain dans les pays en situation de crise. Ils sont formulés sous forme de verbe d'action, comme autant de leçons retenues par les OSC qui ont été interrogées.

Sur l'élaboration et le pilotage des interventions

► **Éviter de travailler avec des experts étrangers au niveau local** puisque les experts locaux connaissent mieux la situation et sont perçus comme plus légitimes par la communauté locale. Les ONG internationales font appel aux experts internationaux, et mobilisent leurs équipes internationales sur le terrain - cela génère des coûts supplémentaires (sécurité, salaires des experts, salaires plus haut pour garder le personnel sur le terrain). Une grande partie du financement de ces OSC part dans les ressources humaines, et les OSC locales et internationales eux-mêmes notent cela comme un point de réflexion à avoir. Il y a une discussion sur le renforcement des capacités des OSC locales, qui ont toujours plus de connaissances du contexte et des besoins des communautés. Malgré cela, les OSC locales ont moins de financement et n'ont pas la confiance des bailleurs qui considèrent le financement comme trop risqué.

► **Éviter de créer des dynamiques de dépendance et de court terme.**

Cela détruit le tissu social et fait retomber les communautés dès que le financement se termine. En outre, il est crucial de penser à une stratégie de sortie ou à une stratégie de durabilité. Il faut également identifier ce qui compte réellement pour les enfants en situation de crise/d'urgence et éviter que l'urgence ne conduise à l'improvisation.

► **Coopérer (au lieu de simplement consulter) avec les acteurs locaux**, y compris l'association des parents d'élèves en améliorant les diagnostics des demandes des familles en éducation (compléter la logique de l'offre par une logique de la demande).

► **Renforcer le suivi des actions sur le long terme**, centré sur les résultats (par ex. les apprentissages) en adoptant des méthodes innovantes pour collecter des données fiables.

► **Adopter une approche holistique/multi-sectorielle** pour vérifier que les conditions sont bonnes et se prêtent à des interventions efficaces, par exemple au niveau de la protection des enfants et des enseignant.e.s. Cela est possible en élargissant les partenariats avec l'ensemble des acteurs de l'éducation (pas uniquement le secteur public). C'est l'approche retenue par le Partenariat Mondial pour l'Éducation.

LE TCHAD

est touché par plusieurs conflits et accueille **400 000 RÉFUGIÉ·E·S**

Les problèmes de famine et de conflits font du pays l'un des plus pauvres au monde. Le système scolaire est affecté notamment par le flux de réfugié.e.s.

62% DES ENFANTS NE SONT PAS SCOLARISÉS

PROGRAMME PROPOSÉ PAR LE PME

- financer les besoins humanitaires immédiats des réfugié.e.s ;
- aider les gouvernements à construire **86 SALLES DE CLASSE**
- financer des programmes de repas scolaires et de sensibilisation à l'alimentation,
- distribuer **60 000 NOUVEAUX MANUELS SCOLAIRES**
- soutenir des programmes de formation pour résoudre le problème de la pénurie.

Dans ses interventions, le PME vise à éliminer les différents obstacles à la scolarisation des enfants et à améliorer la qualité de l'éducation en adoptant une approche holistique.

Coordination & Synergie

Education Coalition of Zimbabwe (ECOZI), le consortium de l'éducation est une plateforme de coordination dont les membres et les partenaires sont des acteurs en éducation tels que le gouvernement, les ONG locales (Makombe Orphan Care) et internationales (Save the Children, ADRA, UNICEF, Plan International, PME etc.), les OSC locales (Zimbabwe Democratic Teachers Union) ainsi que les organisations confessionnelles et communautaires (Zimbabwe Catholic Bishops Conference). En outre, en adoptant une approche holistique, la plateforme comprend des pôles des divers secteurs liés à l'éducation comme celle du handicap ou de l'éducation non-formelle.

Chiedza Child Care Zimbabwe, étant une ONG-membre de ce consortium, souligne l'efficacité de ce mécanisme de coordination, notamment la prévention de la duplication des efforts, le partage des bonnes pratiques ou de défis communs aux acteurs-membres. De plus, l'ONG met en avant le travail étroit avec le gouvernement en dehors du consortium, ce qui leur a permis de mener leurs interventions en synergie avec d'autres acteurs, de déterminer les besoins les plus imminents et de diriger leurs efforts vers les zones où leur mandat est le plus compatible avec les besoins.

Save the Children et UNICEF servent la plupart du temps de coordinateurs des clusters éducation au niveau national dans les pays affectés par des crises. Si ces organisations n'ont pas les moyens d'assurer la coordination, il arrive que **Plan International** le fasse. Les clusters, comme les consortiums, assurent qu'il n'y a pas une duplication d'interventions, que les membres travaillent en synergie et que tous les acteurs en éducation sont réunis pour participer aux décisions.

Animer une coordination régulière (entre les acteurs d'éducation, le gouvernement, les partenaires) est inscrite comme une activité centrale, et non annexe. Travailler avec les associations cadres est aussi un enjeu qui surgit souvent pendant les entretiens. Cela peut servir à mieux connecter les associations locales et les ONG internationales pendant la situation de crise. Tous les acteurs interviewés ont souligné l'importance de la synergie entre les acteurs dans les situations de crise. Presque toutes les organisations consultent et incluent le gouvernement local et les associations d'enseignant.e.s et de parents d'élèves tout au long du cycle du projet. À travers les clusters, les organisations partagent des informations et coordonnent leurs actions pour éviter au maximum une duplication des services. Le nexus entre l'humanitaire et le développement est également un point important pour tous les acteurs interviewés, tant au niveau du financement qu'au niveau du terrain. Un bon exemple est proposé par Solidarité Laïque (Ski Lanka) qui a inscrit son action d'urgence après le Tsunami de 2004, dans la durée pour servir le développement humain¹⁰⁸.

Sur les interventions auprès des populations :

- Éviter de mettre en place des systèmes parallèles au système éducatif national, le but est d'aider les enfants à retourner à l'éducation formelle en assurant le continuum éducatif et en travaillant sur les points de risques concernant le passage primaire/collège.
- Développer l'accompagnement psycho-social, sanitaire et éducatif conjoint en adoptant une approche holistique à travers la protection des enfants (et pas seulement des élèves).
- Introduire une approche genrée en impliquant tous les acteurs de la communauté, et pas uniquement les populations cibles (enfants en situations de vulnérabilités, filles/femmes). Par exemple, pour l'inclusion des filles, il faut aussi penser à travailler avec des garçons/hommes dans les schémas de représentation sociale des rôles de chacun.e.
- Développer l'autonomisation et l'appropriation locale des communautés à travers :
 - L'intégration de la communauté depuis la conception et la mise en œuvre du projet jusqu'à la fin.
 - L'identification des populations concernées et l'identification des priorités ainsi que les méthodes d'intervention à travers l'inclusion des membres de la communauté.
 - La mobilisation de la communauté en aidant à y créer des leaders.
 - L'accompagnement des écoles avec une approche d'autonomisation à travers les plans d'action des écoles.
 - La priorisation de la formation des enseignant.e.s sur le long terme, afin d'accroître l'efficacité et la durabilité des interventions.

L'accompagnement aux personnes affectées

La Coalition mondiale pour protéger l'éducation contre les attaques recommande que la société civile, ainsi que les communautés scolaires et universitaires, prennent les mesures suivantes, en tenant compte des besoins et des expériences spécifiques au genre des populations touchées :

- Fournir aux victimes d'attaques une assistance juridique, médicale et psychosociale non discriminatoire et adaptée au contexte, y compris des services de santé en matière de sexualité et de reproduction, et mener des activités de communication pour faire en sorte que les victimes aient accès à ces services.
- Créer ou contribuer à la création d'espaces sûrs adaptés aux enfants et spécifiques au genre, tels que des centres formels ou informels ou des centres pour femmes, où elles peuvent recevoir des informations juridiques, médicales et psychosociales ; où elles peuvent bénéficier des prestations de service, apprendre à poursuivre leurs études pendant un conflit ; et participer à l'élaboration et à la contribution aux mesures d'intervention et de protection.

LE PASSAGE À L'ÉCHELLE ET LA TRANSFÉRABILITÉ

L'effet levier des outils existants (méthodes, approches communes) pour assurer l'extension

Les ONG internationales semblent davantage impliquées dans l'intégration de ces outils pour la mise en œuvre de leurs projets locaux. En outre, les grandes ONG mettent à disposition leurs propres guides et stratégies pour les bureaux locaux. Ces stratégies sont souvent flexibles et adaptées aux conditions de chaque zone d'intervention en permettant aux personnels locaux de les ajuster dans la mise-en-œuvre. Par exemple, l'un des représentants de HI indique qu'ils suivent le « Training Pack for Teachers in Crisis Context » (TICC de l'INEE) dans le but d'avoir une approche systémique en travaillant au niveau local puis en généralisant au niveau des territoires plus larges voire à l'échelle nationale. D'autre part, les ONG appliquent leur modèle de l'Éducation Inclusive en visant une répliquabilité dans tous les pays en crise d'après les contextes.

Une limite essentielle est la capacité des OSC locales. Celle-ci met en évidence le rôle des ONG internationales dans la formation de ces OSC ainsi que dans le développement de guides et formations pour transférer le savoir-faire que les OSC ne peuvent pas appliquer par elles-mêmes en cas de crise. La stratégie de Plan International sur les filles est, par exemple, un modèle qui peut être suivi par d'autres OSC locales en les sensibilisant sur cet enjeu pendant la mise-en-œuvre des projets. Un représentant de Plan International indique que l'organisation s'efforce de mettre en place une transversalité horizontale. Il déclare notamment que « *Plan est fort sur l'engagement et la communication avec d'autres organisations, nous sommes membre actif de l'INEE et du comité directeur, ainsi que divers comités chargés de fournir une éducation de qualité aux filles, et nous fournissons de nombreux exemples et essayons d'influencer.* »

Le passage à l'échelle et l'inscription des pratiques dans les politiques publiques dépend de la spécificité des zones d'intervention des OSC et de leurs capacités à intervenir à un niveau institutionnel

La spécificité de certaines zones n'appelle pas forcément au passage à l'échelle sur tout le pays. La pertinence et l'efficacité des interventions dans des zones ciblées comme le lac Tchad ou le Nord Mali appellent à des modalités d'intervention particulières. Dans les pays confrontés à des crises institutionnelles et où l'État s'effondre, les ONG et parfois les OSC cherchent à intervenir différemment, par exemple en continuant les actions de plaidoyer pour assurer que l'éducation reste une priorité de la politique publique. Lorsque l'État ou une structure institutionnelle est de nouveau opérationnelle, il est important que les décideurs continuent d'œuvrer en faveur de l'éducation.

D'autres ONG et OSC spécialisées dans le champ éducatif estiment que **la durabilité de leurs actions ciblées sur les zones de crises exige des interventions qui dépassent leur champ d'action et de compétences.** Une intervention en faveur de l'éducation ne peut pallier une absence de pouvoir politique et de structures institutionnelles capables de prendre des décisions. Intervenir à ce niveau relève, selon elles, des Nations Unies, de bailleurs multi ou bilatéraux intervenant directement sur l'appui à la gouvernance et à travers des plaidoyers de niveau stratégique.

Enfin, bien que le passage à l'échelle soit difficile en pratique, plusieurs organisations sont parvenues à pérenniser leurs actions en les inscrivant dans la politique locale. Quelques OSC locales ont réussi ce passage en mobilisant des fonds supplémentaires pour étendre des actions pilotes et/ou en travaillant en étroite collaboration avec le gouvernement afin de former les décideurs. Cependant, plusieurs organisations ont noté que le passage à l'échelle n'était pas possible dans tous les contextes, et était encore plus difficile en situation de crise. De plus, la spécificité de certaines zones conduit parfois à interroger la pertinence d'un passage à l'échelle.



Passage à l'échelle

L'association **GREF** a réussi à passer à l'échelle avec son projet de renforcement des capacités de l'encadrement de la Petite Enfance (2004-2018) au Sénégal.

Ce projet a visé d'abord la formation des animateurs des structures d'accueil des communautés rurales de Fissel et Ndiagianao pour s'appliquer enfin à la formation de l'ensemble des cadres ou personnels d'encadrement de la Petite Enfance de tout le territoire.

Le projet s'est réalisé dans le cadre de la politique éducative du pays et conformément aux Objectifs du Millénaire, ceux de la Charte de l'Éducation Pour Tous (élaborée à Dakar) et, plus récemment, aux Objectifs de Développement Durable. Le projet est maintenant un des éléments concrets de la **Politique Nationale de Développement Intégré de la Petite Enfance (PNDIPE)** au Sénégal, qui veut rassembler animateurs, responsables pédagogiques et administratifs, familles et élus autour du développement de la prise en charge de la Petite Enfance.

La qualité du partenariat entre l'Agence Nationale de la Petite Enfance et le GREF conduit l'Agence à solliciter le GREF pour un nouveau projet 2019-2021.

La transférabilité : passer du pilote à la généralisation exige une préparation en amont des interventions

90% des OSC interrogées ont indiqué que la transférabilité était souvent pensée en fin de projet, en fin de financement par le bailleur ou d'accompagnement par une ONG internationale. Le principe de transférabilité est présent dans les documents (notamment les demandes de financement) et évoqué lors des réunions de comité de pilotage. Mais ce principe est rarement projeté comme une action en tant que telle, nécessitant une réflexion, un plan d'action, des moyens, et une évaluation. « *La transférabilité est un projet dans un projet, dit une OSC, or on ne la considère jamais comme tel. Comme si elle semblait évidente.* »

La transférabilité des interventions dépendrait de trois axes : la contextualisation du modèle d'intervention, la collaboration avec le système institutionnel en place et appropriation par la communauté locale. Les OSC locales indiquent qu'afin que leur intervention puisse être mise en œuvre dans un autre contexte, le facteur le plus important est le degré d'adaptation du projet aux conditions de la nouvelle zone d'intervention. Elles ajoutent que, lors du transfert, des questions telles que les besoins spécifiques, les coutumes et les habitudes de la communauté locale devaient être prises en compte avec l'aide des acteurs et des membres de la communauté locale. Cette prise-en-compte est possible à travers des études anthropologiques, perçues comme essentielles pour le succès du processus. Néanmoins, les OSC locales ont indiqué qu'elles n'avaient pas la capacité de mener ces études avant la mise en œuvre. Les bailleurs de fonds soutiennent ce point de vue en insistant sur la collaboration entre le monde de la recherche et des OSC. « *Il y a une répliquabilité dans tous les pays en crise. Mais les acteurs, les enjeux ne sont pas les mêmes. C'est à l'équipe locale de contextualiser. Mais, il faut d'abord établir des analyses socio-anthropologiques pour voir comment procéder. L'AFD pourrait le faire ! Elle devrait encourager davantage de passerelles entre le monde des opérateurs (ONG et autres comme les entreprises) et le monde de la recherche.* ». En ce sens, il appartient aux bailleurs de fonds et aux OSC disposant de capacités accrues de combler le fossé financier afin de mettre en œuvre les meilleures pratiques en vigueur dans d'autres zones et d'en accroître l'impact.

Avec les autorités nationales, les ONG et OSC ont vocation à travailler sur les systèmes. Les réformes de décentralisation et déconcentration qui sont mises en œuvre dans l'ensemble des pays du Sahel complexifient la transférabilité.

Les cadres intermédiaires sont souvent moins bien formés, exigent des appuis particuliers et les OSC ne sont pas toujours équipées pour adapter leurs interventions aux niveaux décentralisés (par exemple lorsque les communes deviennent responsables des écoles primaires par délégation du pouvoir de l'État, les élus sont bien en peine d'activer leurs pouvoirs s'ils ne sont pas accompagnés. Le Burkina Faso a réussi à le faire, après 15 ans d'effort, mais il semble être le seul au Sahel).

A l'inverse, certaines OSC se chargent uniquement de ce niveau, en intervenant par exemple auprès des directeur·rice·s d'écoles, mais ne parviennent guère à porter leurs initiatives au niveau national. Bien souvent, la transférabilité passe par le plaidoyer (convaincre les ministères qu'il conviendrait de mettre à l'échelle des projets jugés efficaces sur le terrain). Elle ne fait pas l'objet d'un projet particulier qui viserait les leviers pour rendre effective cette transférabilité (par exemple, il faut souvent adapter le cadre législatif ou les règles budgétaires pour passer d'un pilote à une action nationale).

Il faut que ces actions, mêmes si elles sont pertinentes et efficaces, rentrent dans le cadre de la stratégie nationale ou la planification de la politique sectorielle. Ce n'est pas forcément le cas. Très peu d'OSC sont en capacité de traiter l'articulation des échelles entre le niveau centralisé et déconcentré ou décentralisé. Un cadre de l'AFD affirme ainsi qu'« **elles ne peuvent pas être derrière chaque instituteur.** » 80% des OSC et ONG interrogées estiment également que le lien avec le gouvernement est essentiel pour la transférabilité et la durabilité d'une action.

En outre, un cadre d'une OSC sur le terrain indique également que le lien avec le gouvernement est essentiel pour la transférabilité et la durabilité d'une action. Les activités menées par cette OSC sont en lien étroit avec le gouvernement, elles sont acceptées par la communauté locale et elles prennent en compte les besoins des jeunes. D'après le cadre interrogé, ces facteurs font de ces activités des interventions transférables.

Les leçons retenues pour construire une intervention durable dans des contextes de crise sont les suivantes :

► **Renforcer la coordination entre les OSC, les ONG et les bailleurs.** Il y a souvent très peu de coordination entre intervenants et bailleurs. Selon les entretiens, cela mène à une perte d'efficacité en termes d'appropriation des impacts sur le long terme. En outre, au regard des modalités de financements, la flexibilité est exigée en période de crise. Plan International note l'adoption des « crisis modifiers » dans les contrats avec des bailleurs comme bonne pratique pour donner de la flexibilité aux OSC locales en termes d'actions quand elles sont confrontées à une crise. D'après le cadre interviewé, cela contribue à la durabilité des interventions.

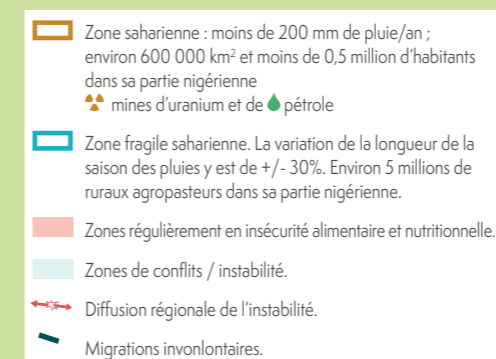
► **Impliquer la communauté et le gouvernement local** pour que les acteurs locaux s'approprient les actions et pour que celles-ci soient pérennisées. Cela reste complexe dû aux situations de crise dans lesquelles les OSC travaillent, dans des zones où le gouvernement est inexistant. Ce point est développé ci-dessous.

► **Le travail avec la communauté est la base des actions pour le renforcement des capacités** et l'intervention sur la résilience. Par exemple, Action Aid RDC, COOPI Tchad et AGD Mauritanie accentuent l'importance de l'appropriation locale. Autrement, HI souligne l'importance de la notion de résilience pour les filles qui sont affectées de manière disproportionnée par les responsabilités au sein du foyer. En outre, d'après d'une OSC qui a travaillé en Guinée Bissau (aujourd'hui à l'Université de Porto, partenaire) le signe le plus important de la résilience est l'appropriation des interventions par la communauté locale. En Guinée Bissau, les communautés locales financent les écoles communautaires dans les zones où le système scolaire public est fragile.

► Également, **un effort pour renforcer des liens entre les projets d'urgence et les projets de développement est nécessaire pour passer à un appui structurel de long terme.** Save the Children travaille actuellement sur cette question en formant des liens entre les projets d'urgence et les projets de développement afin que les réponses soient cohérentes sur le long terme. Au lieu de répondre uniquement à la crise immédiate, les projets d'urgence doivent essayer de former une bonne base éducative pour les projets de développement qui viennent après la crise.

ZOOM : RETOUR D'EXPÉRIENCE SUR LE NIGER

NIGER : FRAGILITÉS INTERNES ET MENACES RÉGIONALES



Source
Un Atlas du Sahara-Sahel :
Géographie, économie et insécurité
Secrétariat du Club du Sahel et de l'Afrique de l'Ouest
(OCDE / CSAO (2014))

L'étude documentaire et les entretiens à distance ont été complétés par une mission de terrain de trois jours à Niamey. Une première liste de contacts a été établie en se fondant sur les OSC membres de la Coalition Éducation et leurs partenaires présents au Niger. Les contacts ont ensuite été triés pour privilégier les entretiens auprès d'organisations de la société civile, et permettre d'interroger une diversité d'acteurs. Les trois jours de mission ont permis de mener **13 entretiens auprès de 22 personnes.**

Le principal outil d'enquête a été une grille d'entretien semi-directif, complété par une séance d'observation participante et l'analyse des documents fournis par les organisations interrogées en entretien.

Un contexte de vulnérabilité chronique

La conjonction de facteurs environnementaux aggravés par le dérèglement climatique et la fragilité du contexte socio-politique, crée un environnement particulièrement vulnérable en situation de crises. Celui-ci a néanmoins permis de développer un certain degré de résilience.

Le pays se caractérise par un taux de pauvreté conséquent (plus de 44% en 2017⁽⁹⁾), renforcé par la présence de réfugié·e·s et déplacé·e·s internes du fait des crises que connaissent les régions de Diffa au Sud-Est, et Tahoua et Tillabéry au Nord-Ouest.

Au regard de son système éducatif, le pays se caractérise par une faible rétention du secteur formel, particulièrement entre le primaire et le secondaire. En ce qui concerne la qualité de l'enseignement, le système éducatif fait face à de nombreux défis.

En 2018, une enquête réalisée auprès des enseignant·e·s contractuel·e·s a souligné leur faible niveau académique. La moitié d'entre eux n'était pas en mesure de répondre à un test correspondant au niveau censé être acquis par leurs élèves. L'évaluation PASEC 2014 a également révélé les vulnérabilités importantes de l'école publique au Niger.

65% PRIMAIRE
20% SECONDAIRE
LE TAUX NET DE SCOLARISATION

4%
TAUX BRUT DE SCOLARISATION

LE TAUX D'ALPHABÉTISATION ATTEINT À PEINE 40%

ACTIVITÉS MISES EN ŒUVRE EN SITUATION D'URGENCE

Les entretiens ont démontré une forte expertise de terrain et une diversité des actions menées.

Néanmoins, le recensement des actions ne laisse pas apparaître de véritable cohérence d'ensemble en dépit des efforts de coordination réalisés.

Peu d'actions s'intéressent au niveau de scolarisation pré-primaire. Plan International mentionne l'existence de centres de soin et de développement de la Petite Enfance, visant les enfants de 0 à 6 ans. De manière plus générale, et malgré le rattachement du pré-scolaire au ministère de l'Éducation, les services proposés à la Petite Enfance sont souvent rattachés aux activités de protection. Ils ne sont pas explicitement considérés comme des vecteurs de formation et reflètent, dans l'ensemble, le développement encore faible au Niger des structures d'encadrement pour ce niveau.

La plupart des projets recensés concernent les enfants en âge de fréquenter l'école primaire.

En 2016-2017, **Save the Children a mis en œuvre le projet « Every Child in School »** dans les régions de Diffa, Zinder et Maradi. Ce projet avait pour objectif le retour à l'école des enfants, avec une attention portée à l'équité filles-garçons. Le projet s'est appuyé sur une stratégie de scolarisation accélérée (plusieurs années d'études condensées sur un temps réduit) accompagnée de passerelles permettant une réintégration dans le système scolaire formel en classe de CE1 ou CE2.

L'approche de **Plan International au Niger se situe en amont des situations de crise et passe par une évaluation des écoles à risques**, afin de déterminer les actions préventives qui peuvent être mises en place. L'approche se fonde sur la déclaration Safe Schools et les comités associés. En particulier, les structures de gestion des écoles (les CGDES ou Comités de Gestion décentralisée des Établissements Scolaires) sont formées à la préparation et à la réponse aux crises. Les personnels enseignants sont également formés au soutien psycho-social de leurs élèves et à la détection des signes de traumatismes.

Mis en place entre 2014 et 2016 par un consortium d'organisations (UNICEF, Plan International et Aide et Action), **le projet Urgence Diffa a permis de mettre en œuvre des espaces éducatifs sécurisés**

pour plus de 8000 élèves. Au-delà de la création d'infrastructures scolaires, le projet prévoyait la mise en place de curricula spécifiques pour tenir compte des risques auxquels font face les communautés.

Le contexte d'intervention était particulier puisque les bénéficiaires étaient des populations d'éleveurs nomades qui ont été brutalement obligés de se sédentariser du fait des risques sécuritaires dans leur région. Les familles ont dû faire face aux bouleversements majeurs amenés par la sédentarisation forcée, ainsi qu'à des problématiques de stigmatisation vis-à-vis des autres populations de la zone.

Le nombre moins important d'actions visant les jeunes en âge de fréquenter l'enseignement secondaire, est à mettre en relation avec le faible taux d'accès à ce dernier dans l'ensemble du pays. De plus, une partie des actions mises en œuvre relève davantage de l'éducation informelle. **Aide et Action a, par exemple, mis en place des centres de prise en charge socio-éducatifs pour les 9-14 ans.** L'organisation anime également des clubs de dialogues entre communautés afin de favoriser les échanges entre les jeunes issus de communautés présentant des risques d'entrer en conflit.

Le projet Passeduc a démarré à Niamey en octobre 2018 et cherche à renforcer les taux de scolarisation au niveau secondaire. Il s'adresse aux jeunes non scolarisés afin de leur permettre de rattraper un niveau de cycle élémentaire et leur propose, ensuite, de poursuivre leur formation ou de choisir un métier manuel. Si un recensement exhaustif est nécessaire pour avoir une vue complète des actions menées, le nombre manifestement moins important d'actions visant les jeunes est d'autant plus regrettable qu'il s'agit dans la région du lac Tchad de la tranche d'âge la plus visée par les groupes armés en présence. Des observateurs estiment que l'adhésion à de tels groupes est moins liée à une affinité idéologique qu'à la perception d'une opportunité d'émancipation économique notamment grâce aux « cadeaux » qui sont fait aux jeunes en échange de leur soutien (motos par exemple). Pour autant, le facteur idéologique n'est pas entièrement absent. Il nécessite de renforcer les acteurs capables de mener un combat contre l'extrémisme et pour la construction de la paix à travers la pensée critique. A cet égard l'action de l'Université de Diffa, qui a organisé plusieurs colloques sur ces sujets, est particulièrement riche d'enseignements.

Le volet professionnel a également sa place dans les réponses apportées aux situations d'urgence. Le projet « Nouvel engagement de la jeunesse de Diffa pour le renforcement du lien social-BANA » soutenu par l'AFD et mis en œuvre par Care, Aide et Action et Plan International vise à contribuer à la restauration de la paix et au renforcement de la stabilité sociopolitique et économique dans la région de Diffa. Il consiste à former et accompagner des jeunes de douze communes de la région. Articulé selon trois axes d'intervention (Activités à impact économique rapide / Activités socio-éducatives, culturelles et sportives / Dispositifs de formation, de médiation et d'appui à l'insertion et à l'emploi), le projet a touché plus de 10 000 jeunes en renforçant la cohésion sociale ainsi qu'en promouvant la création d'emplois et de revenus.

LIMITES RENCONTRÉES

Ces projets ont rencontré trois difficultés particulières :

- 1 Le premier écueil est lié au besoin –pourtant inscrit au cœur des normes de l'INEE- d'une co-construction et d'une mise en œuvre conjointe des actions menées avec les communautés. Ne pas créer une coordination d'ensemble entre les acteurs pose le risque d'une amplification des déséquilibres existants.
- 2 En dépit du consensus autour des vulnérabilités particulières des enfants en âge préscolaire et des jeunes, un nombre trop faible d'actions vise ces niveaux d'étude.
- 3 Une autre difficulté est liée à la pérennisation des actions menées en situations d'urgence. En effet, les financements institutionnels qui s'y attachent sont souvent de court terme, ce qui entraîne un manque de visibilité pour les acteurs qui les mettent en œuvre. A cet égard, les OSC, menant des programmes financés directement par les citoyens des pays collecteurs, arrivent à générer des programmes plus pérennes que ceux financés par des fonds institutionnels.

Le renforcement des communautés est une nécessité au Niger afin de proposer des actions efficaces pour soutenir l'éducation en situations de crise de manière pérenne.

CONCLUSIONS DE L'ÉTUDE

Ces recommandations sont à l'appréciation des auteurs du rapport et n'engagent pas l'opinion de la Coalition Education. Les interventions des OSC identifiées comme efficaces en situations de crises réunissent un certain nombre de pratiques, que l'étude a mise en exergue. Ces pratiques permettent de conduire à :

- ▶ **Éviter que l'urgence ne conduise à l'improvisation.** Au contraire, l'urgence nécessite une planification spécifique.
- ▶ **Améliorer les diagnostics des demandes des familles en éducation.** Si elles n'en tiennent pas compte, les interventions des OSC peuvent manquer de pertinence. Les familles poursuivent des logiques qui n'apparaissent pas forcément comme telles aux ONG et aux bailleurs.
- ▶ **Favoriser l'implication d'experts locaux.** Ceci permettrait d'éviter les risques d'imposer des concepts ou des modèles non pertinents pour le contexte local.
- ▶ **Éviter de créer des dynamiques de dépendance.** Ceci vaut aussi pour les ONG, qui peuvent être tentées d'accompagner en substituant implicitement des OSC manquant de compétences pour intervenir et faire valoir leur point de vue.
- ▶ **Coopérer (au lieu de simplement consulter) avec les acteurs locaux,** y compris les associations peu structurées, comme les parents d'élèves au niveau des écoles. Ceci nécessite un maillage suffisamment étroit du territoire. Il importe également d'agir au niveau des systèmes éducatifs locaux.
- ▶ **Développer l'autonomisation et l'appropriation locale, par exemple :**
 - L'intégration de la communauté
 - L'identification des populations concernées
 - L'identification des priorités ainsi que les méthodes d'intervention
 - La mobilisation de la communauté
 - L'accompagnement des écoles
- ▶ **Développer les interventions portant sur l'inclusion des filles et jeunes femmes** au système d'éducation-formation, mais en incluant également les garçons/jeunes hommes. Il s'agit de soutenir dès le plus jeune âge, la transformation des schémas de représentation des sociétés en faveur de l'égalité filles-garçons/femmes-hommes.
- ▶ **Développer une formation initiale et continue de qualité des enseignants** en formation initiale et continue. Un consensus semble émerger sur l'utilité de la formation d'enseignants pour faire face à des situations de crise.
- ▶ **Adopter une approche holistique/multisectorielle des interventions en situations de crise:** les interventions sur les systèmes éducatifs ne peuvent pas adresser un ensemble de facteurs qui agissent pourtant sur l'accès et la qualité de l'éducation. Les OSC ont déjà cherché à inclure un volet relatif à la période préscolaire ainsi qu'à la professionnalisation précoce (dès le collège). Il s'agit aussi d'inclure d'autres facteurs non-éducatifs tels que la santé et la nutrition qui ont un impact sur l'accès et la qualité de l'éducation-formation.
- ▶ **Animer une coordination régulière entre les OSC locales,** qui se sentent souvent trop isolées et dépendantes des ONG, avec lesquelles elles tendent à avoir des liens bilatéraux. Nombreuses sont les OSC qui apprécient d'échanger entre elles sur leurs pratiques.
- ▶ **Travailler avec les associations faïtières pour favoriser la dissémination.** Il s'agit dès lors de s'assurer du bon niveau de représentativité de l'association faïtière auprès de ses membres, et au besoin, d'en renforcer les compétences.
- ▶ **Renforcer le suivi-évaluation innovant et les données fiables** pour mieux mesurer les progrès obtenus dans des conditions difficiles.

Recommandations

À la lueur de ces bonnes pratiques, les recommandations sont les suivantes, à destination des bailleurs, des ONG et des décideurs qui interviennent en éducation-formation au Sahel :

- 1 . Mener une étude de cartographie** des OSC intervenant dans l'éducation-formation au Sahel. Cette cartographie n'existe pas de manière exhaustive ni actualisée. Elle ne permet pas aux bailleurs ni aux ONG d'identifier des actions avec les interlocuteurs idoines.
- 2 . Soutenir la recherche académique et scientifique** sur l'implication de la société civile dans les contextes difficiles en éducation-formation. La littérature francophone est très peu développée au regard des publications anglophones, qui couvrent peu le Sahel.
- 3 . Adapter le mode de financement** des projets en éducation-formation en situations de crise, exigeant :
 - Un pas de temps différent de celui du projet (3 à 5 ans), pour mieux correspondre aux changements attendus. Ceci requiert d'accorder des montants d'aide parfois plus petits, sur des durées plus flexibles.
 - Une formation d'acteurs de la société civile souvent mal armés pour intervenir à bon escient lorsqu'ils sont consultants.
 - Une flexibilité dans la gestion des interventions en situations de crise, exigeant parfois une suspension des activités ou des réorientations drastiques des objectifs ou des financements. Les contrats avec les OSC pourraient identifier les « crisis modifiers » qui peuvent modifier l'économie et les conditions de mises en œuvre du contrat.
 - Une adaptation des modalités d'intervention des bailleurs à des OSC moins structurées, ou des projets plus modestes, moins structurés mais mieux adaptés aux situations de crise. Ceci implique de financer les OSC.
 - Une adaptation du système de suivi-évaluation et des indicateurs à récolter, qui s'appuie notamment sur une vision plus systémique des activités et du secteur éducatif.
- 4 . Adapter une théorie du changement** propre aux évolutions attendues en éducation dans le renforcement de capacités en situations de crise. D'autres approches (telles que l'approche PESTEL complémentaires du SWOT ou la cartographie des incidences) pourraient être explorées, y compris une approche transformatrice des rapports sociaux de genre.
- 5 . Approfondir les diagnostics préalables aux interventions,** en faisant intervenir les populations et des champs d'experts diversifiés (économie, sociologie, anthropologie). Ceci prend du temps et a un certain coût.
- 6 . Renforcer l'appareil de suivi-évaluation** pour mieux évaluer les résultats des interventions en situations de crise et actualiser des données qui deviennent rapidement obsolètes en période de crise. Ceci exige un accompagnement méthodologique des OSC adapté aux situations

de crise, une simplification des méthodes de collecte et un développement des capacités analytiques des données. Un tel travail pourrait privilégier l'échelle locale du système d'éducation (province, district, voire entité regroupant plusieurs écoles/centres de formation sur un territoire partageant des points communs).

- 7 . Poursuivre l'articulation des interventions des OSC entre éducation-formation,** pour penser la formation aux compétences professionnelles (ex. dès le début du niveau secondaire).
- 8 . Renforcer les liens entre les interventions d'urgence et de coopération en éducation**
 - Formation des personnes en charge des deux secteurs au sein des ONG et OSC.
 - Recherche sur la synergie des interventions entre humanitaire et développement.
 - Développer les stratégies de capitalisation entre ONG et OSC
- 9 . Associer plus étroitement les OSC aux interventions des ONG et des bailleurs.**
 - Il s'agit de les aider à intervenir dans un débat multi-acteurs où elles ont toute leur place dans la co-construction des diagnostics et des programmes d'intervention. La consultation de la société civile n'est pas suffisante.
 - Il convient d'accompagner les OSC dans l'appropriation des thématiques telles que l'inclusion, le genre ou les problématiques liées aux migrations. Mettre à disposition des guides et informer les cadres de ces OSC ne suffit pas. Il s'agit de les accompagner pour qu'elles prennent en main les activités dont elles ont la responsabilité.
- 10 . Accompagner les OSC dans la mobilisation des populations** sur les thématiques éducation-formation et l'ODD 4. Cela requiert de rendre les engagements internationaux sur un territoire effectifs et opérationnels pour les publics visés.
- 11 . Renforcer les conditions de fonctionnement et de sécurité des OSC,** qui sont souvent mobilisées en lieu et place d'autres intervenants nationaux (tels que les ministères) ou internationaux qui ne peuvent accéder à des lieux en crise pour des raisons de conflit ou de crise sanitaire.
- 12 . Inclure les autorités locales** à tous les niveaux des programmes, notamment sur les questions de planification et de formulation de stratégie. Il est ainsi suggéré d'intégrer un volet "plan de transfert de l'Etat" dans les activités des programmes et projets, dès leur phase de conception.
- 13 . En parallèle, participer au renforcement de la société civile locale,** en soutenant des organisations de défense des droits et de la démocratie, afin de lutter contre la corruption et/ou l'emprise de groupes radicalisés.



CHAPITRE 5 ANNEXES

LISTE DES PERSONNES INTERVIEWÉES

Membres de la Coalition Éducation

Aide et Action Cécile Barras	Plan International Dianne Denton(Canada) Michelle Perrot
ASMAE Hélène Bonvalot Estelle Neveu	Sigbjorn Ljung Emilia Sorrentino
Céméa Isabelle Palanchon	Planète Urgence Romain Le Chéquer
Humanité et Inclusion (Handicap International) Sandra Boisseau Gregory Doucet Julia McGeown	Sgen-CFDT Emmanuel Bailles
France Parrainages Elliot Bihel Emmanuelle Giraud	SNUipp-FSU Michelle Olivier Solidarité Laïque Pierre Sawadogo
REF Agnes Riffonneau	UNSA Education Christian Champenda
La Ligue de l'enseignement David Lopez	
Partage Marie Benketaf Cécile Hery	

Entretiens globaux

AFD Rohen d'Aiglepierre Audrey Nirrengarten Martin Péricard	IPE Leonora MacEwen
Education Cannot Wait Zeinab Adam Graham Lang	INEE Sonja Anderson Emeline Marchois Andreia Soares
FAWE Carole Houndjo	Ministère des Affaires Étrangères Hélène Ferrer
Girls Not Brides Julie Rialet (a donné des contacts)	Norwegian Refugee Council Agnes Katavali
Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights Sylvain Aubry	Right to Education Project Delphine Dorsi
	Save the Children UK Hannah Snowden

Pays du Sahel

BURKINA FASO Solidarité Laïque Pierre Sawadogo	SEPT Bakar Ould Diah
ASMAE Estelle Neveu	SOSPE Sy Djibril
MALI Aide et Action Birama Coulibaly	NIGER Aide et Action Tcha Berei
Coalition-EPT Mali Mahamadou ONGOIBA	ASO EPT Niger Illiass Alhousseini
Ecole des Dunes Moussa Ag Assarid	ONEN Hamza Djibo
Humanité et Inclusion (Handicap International) Basile Oubda	Save the Children Amadou Alhadji
Refugee Education Trust George Kihara Thang'wa Youmna Ghosn	TCHAD ACRA Silvia Fregoso
MAURITANIE ADRA Andres Saenz	COOPI Lucia Medizza
AGD Aliou Abdoul Diop	Croix Rouge Gomnalta Vito
COMEDUC Mauritanie Sidi Boudide	Plan international Lac Tchad Serge Kouame
HabitAfrica Moustapha Ould Bleyil	Refugee Education Trust Jennifer Roe
Refugee Education Trust George Kihara Thang'wa Youmna Ghosn	Solidarité Laïque Michel Debon de Beauregard

Pays du Sahel / NIGER visites terrain

Aide et Action Charlemagne Bio	Karkara Ibrahim Yakouba
Camrisse / USAID Lena Thiam	MMD Mme. Sangaré
CARE France Laura del Barco	ONPPE Aissa Ganda
CARE Niger Saratou Malam Goni	Plan International Boureima Issaka Barira Magagi
COOPI Dro Mabio	Présidence Abdou Lawan Marouma
Direction de l'évaluation (Ministère Education) Seydou Hamidou Garba	Save the Children Idrissa Abdou
Fondation Strömme Johnathan Maman	SCAC Romain Cetina Guillaume Regis
Humanité et Inclusion (Handicap International) Almadane Tangara Issa Barrage Hami	Université de Diffa Ali Mahamane World Vision Sagane Thiaiw

Pays hors Sahel

CAMEROUN Mother of Hope Cameroon Adah Mbah	MOZAMBIQUE Humanité et Inclusion Nareia Mendonca
Plan International Antoine Marie Bieteke	NIGERIA Save the Children Jacob Masanso
CÔTE D'IVOIRE Teach for Côte d'Ivoire N'guettia Kobenan	Girl Child Concerns Umma Iliyasu-Mohammed
GUINÉE BISSAU Université de Porto Rui da Silva - Ana Pocas	RDC ActionAid Saani Yakubu
LIBAN Amel Membres de l'équipe éducative mobile	COOPI Danny Mbusa
War Child Holland Alissar Yordanov	SENEGAL Alphadev Mor Diakhate
LIBYE Norwegian Refugee Council Hollyn Romeyn	ZIMBABWE Chiedza Child Care Janet Chiruka

Ministères

Niger Arima Chegou Alio Boukari

GLOSSAIRE

Communauté

Selon l'UNESCO, une communauté est « *un groupe social fortement soudé dont les membres éprouvent un sentiment aigu d'unité et de solidarité* » (Projet de glossaire, 2002). Il n'existe néanmoins pas de définition communément admise. De manière plus complexe, une communauté serait composée d'un territoire, d'individus, d'interactions entre ces individus et ce territoire, ainsi que d'institutions régulant ces interactions, formant une condition partagée, visible ou non.

Enseignement non formel

Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. La caractéristique principale de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou faible en intensité et il est généralement dispensé sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalent) par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ; il peut aussi ne mener à aucune certification. L'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation des enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ou de compétences professionnelles ainsi que des programmes de développement social ou culturel.

Enseignement formel

Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation. L'enseignement formel se compose principalement de l'enseignement initial. L'enseignement professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système éducatif formel.

Renforcement des capacités

« *Processus par lequel les individus, les organisations et la collectivité dans son ensemble libèrent, créent, renforcent, adaptent et préservent les capacités au fil des ans* », le renforcement des capacités est une application de la « théorie des organisations » aux problématiques du développement. Trois notions fondamentales sous-tendent celle du renforcement des capacités : la systémique, la performance et le changement.

Résilience

L'IIPE-UNESCO définit la résilience comme « *la capacité des enfants, des familles, des communautés et des systèmes à résister, s'adapter et se relever de chocs et de facteurs de stress (catastrophes naturelles, crises politiques, épidémies, violence généralisée, conflit armé...) de manière à étayer le développement économique et social, à préserver l'intégrité et à ne pas aggraver les vulnérabilités* ». Nous élargissons ces facteurs de stress à la situation économique et sociale, démographique et numérique afin de s'inscrire dans une perspective de développement à long-terme, au-delà d'événements ponctuels.

Vulnérabilité

Selon l'INEE, « *la vulnérabilité est une caractéristique ou une situation qui rend les gens plus sensibles aux effets négatifs [...]. Le contexte social, générationnel, physique, écologique, culturel, géographique, économique et politique dans lequel vivent les personnes participe à déterminer la vulnérabilité* » (Normes minimales pour l'éducation, 2010). La notion de « vulnérabilité » est à mettre en lien avec celle de « capacité ». Les vulnérabilités peuvent se cumuler, formant ainsi des « trappes à vulnérabilités ».

FICHES BONNES PRATIQUES

1 PLAN INTERNATIONAL

ECOLES MOBILES DES PROFS SUR DES MOTOS

2017

1 PLAN INTERNATIONAL

Ecoles mobiles Des profs sur des motos 2017

2 HUMANITÉ ET INCLUSION

(Handicap International) Pour que les enfants en situation de handicap puissent aller à l'école 2017

3 AIDE ET ACTION

Amélioration de la prise en charge familiale de la petite enfance 2013-2016

4 AIDE ET ACTION

Appui à la Promotion et à la modélisation des Passerelles éducatives au Niger (Pass-Educ) 2017 - 2020

5 PLAN INTERNATIONAL

Engager les pays à la protection des écoles 2016-2019

6 PLAN INTERNATIONAL

Diffa 2017-2018

7 HUMANITÉ ET INCLUSION

Éducation Inclusive au Sahel 2017-2022

8 INITIATIVE DÉVELOPPEMENT

Agir pour scolariser et maintenir les filles à l'école dans le cycle primaire 2015-201

9 CIEP

Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et de promotion d'une gestion de proximité (PAQEPP) 2017-2020

10 BUREAUX SCAC SAHEL

Fonds Social de Développement Projets Innovants des Sociétés Civiles et des Coalitions d'acteurs (PISCCA) 1996-PRÉSENT

11 DVV INTERNATIONAL

Renforcement/Création des structures local durables pour éducation au Mali 2017-2019

12 COMPLEXE INFAPLUS

Institution de l'Éducation à la Paix et à la Sécurité dans le contexte des réformes au mali 2015-2018

13 SOLIDARITÉ LAÏQUE

Programme de Développement des Réseaux pour l'Éducation en Afrique de l'Ouest

14 SOLIDARITÉ LAÏQUE

Programme Toutes et Tous Pour une Éducation de Qualité

2 HUMANITÉ ET INCLUSION (HANDICAP INTERNATIONAL)

POUR QUE LES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP PUISSENT ALLER À L'ÉCOLE

2017

FINANCEMENT

Projet financé par l'Agence norvégienne de coopération pour le développement (NORAD). Mené par HI

CONTEXTE

- Burkina Faso ;
- HI a des programmes d'éducation inclusive dans 9 pays de la région bénéficiant à 170 000 enfants ;
- Les enfants en situation de handicap souffrent de nombreuses discriminations ;
- Les parents pensent souvent que leur enfant en situation de handicap est incapable d'aller à l'école ou que l'instruction ne lui sera pas utile.

OBJECTIFS DU PROJET

- Identifier et accompagner les enfants en situation de handicap non scolarisés ;
- Aider le gouvernement à améliorer le recensement des personnes en situation de handicap ;
- Créer un environnement favorable aux enfants en situation de handicap dans les villages et les communautés ;
- Préparer les enfants physiquement et psychologiquement à aller à l'école ;
- Former les enseignants afin qu'ils soient en mesure de prendre en charge les enfants en situation de handicap.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Orthèses, prothèses ou fauteuils roulants fournis aux enfants ;
- Soutien et échanges avec les parents dont les enfants ressentent des difficultés d'apprentissage afin qu'ils ne les excluent pas de l'école ;
- Intégration d'un module sur l'éducation inclusive dans des instituts nationaux de formation des enseignants.

POINTS FORTS

- Éducation des communautés à l'inclusivité.

FINANCEMENT

Projet financé par le gouvernement Norvégien, Mené par Plan International - Norvège.

CONTEXTE

- Nigéria ;
- Enseignants et écoles ciblés lors des attentats ;
- 57% des écoles fermées pour la rentrée 2017 pour des raisons de sécurité ;
- Absence totale d'écoles dans certaines communautés rurales ;
- 3 millions d'étudiants ont besoin d'un soutien urgent en éducation.

OBJECTIFS DU PROJET

- Créer des écoles mobiles pour accéder à des communautés éloignées et assurer une sécurité aux enseignants ;
- Scolariser 1 000 enfants ;
- 3-4 heures d'école par jour pour maximiser le temps de scolarisation de tous.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Équipement des enseignants avec des motos ;
- Formation des enseignants à l'éducation mobile ;
- Fourniture de matériel scolaire, gardé dans les communautés et utilisé à l'arrivée de l'enseignant ;
- Création d'écoles mobiles dans 4 communautés.

POINTS FORTS

- Proche communication avec la communauté pour mieux comprendre la situation sécuritaire et assurer la pérennité du projet ;
- Utilisation des motos (au lieu des bus) pour ne pas attirer l'attention de Boko Haram ;
- Assurer la sécurité de tous en finissant la journée avant 16h.

RÉSULTATS

Dans les premières deux semaines de l'année scolaire 2017, 620 enfants non-scolarisés (niveau primaire) ont été scolarisés dans les écoles mobiles.

TRANSFÉRABILITÉ

Les communautés et le gouvernement local soutiennent ce projet, et les familles sont prêtes à laisser leurs propres enfants devenir enseignants.

RÉSULTATS

959 écoles accompagnées
18 056 enfants en situation de handicap accompagnés
230 enseignants formés

3 AIDE ET ACTION

AMÉLIORATION DE LA PRISE EN CHARGE FAMILIALE DE LA PETITE ENFANCE

2013-2016

FINANCEMENT

Projet co-financé par Aide et Action et les Fondations Medicor et Symphas.

CONTEXTE

- Bamako, Mali ;
- 5% à 6% seulement des enfants de 3 à 6 ans sont pré-scolarisés dans des écoles maternelles ;
- Développement minime des structures d'accueil pour la petite enfance - privées ou communautaires - car coût trop élevé pour les familles défavorisées ;
- Aucune perception de la nécessité d'éveiller les enfants avant l'âge de l'école.

OBJECTIFS DU PROJET

- Soutenir 200 enfants de 3-6 ans dans des jardins d'enfants encadrés par un membre des familles ;
- Recruter et former des tuteurs familiaux ;
- Éduquer les parents aux besoins des jeunes enfants.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Élaboration d'un programme d'activités de développement (cognitif, psychomoteur, du langage ; initiation à l'hygiène et au bien-vivre ensemble) ;
- Formation d'animateurs ;
- Renforcement de la résilience des familles ;
- Outils de mesure de progrès des enfants.

POINTS FORTS

- Proximité avec la communauté ;
- Formation des membres de la communauté, assurant la pérennité du projet ;
- Sensibilisation de la communauté à l'importance de l'éducation dès la petite enfance.

RÉSULTATS

70 enfants pré-scolarisés (2017)

4 AIDE ET ACTION

APPUI À LA PROMOTION ET À LA MODÉLISATION DES PASSERELLES ÉDUCATIVES AU NIGER (PASS-EDUC)

2017 - 2020

FINANCEMENT

Projet financé par l'AFD dans le cadre de l'Alliance Sahel lancée par la France, l'Allemagne, l'Union Européenne, la Banque Mondiale et la Banque Africaine de Développement.

CONTEXTE

- Niamey, Niger ;
- 2,2 millions enfants (9-14 ans) non scolarisés ;
- Réticence des familles à envoyer leurs enfants en classe ;
- 90 % des élèves n'ont pas les bases suffisantes pour lire et écrire à la sortie du primaire ;
- La moitié des instituteurs contractuels n'ont pas le niveau CMI.

OBJECTIFS DU PROJET

- Scolariser environ 2 000 enfants déscolarisés et non scolarisés dans les régions de Niamey et Tillabéry à travers la mise en place et l'animation de classes passerelles ;
- Renforcer les capacités des OSC actives en éducation dans leur rôle d'alerte, de mobilisation sociale, de promotion et de diffusion d'approches innovantes.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Ouvertures de 40 centres passerelles accueillant 1 053 apprenants encadrés par 44 animateurs/enseignants de centres sous la supervision des services techniques de l'État ;
- Formation continue de 40 enseignants ;
- Renforcement des capacités des OSC.

POINTS FORTS

- Forte implication des leaders religieux et traditionnels dans le maintien des apprenants ;
- Mise en place d'une dynamique communautaire de gestion des centres et de suivi ;
- Engagement de l'État dans le processus de recherche-action.

RÉSULTATS

- 40 centres passerelles ouverts ;
 - 1053 apprenants, encadrés par 44 animateurs/enseignants ;
- ONG locales renforcées sur le suivi pédagogique des enseignants et la mobilisation sociale ;
- 40 villages sensibilisés et engagés sur la formation professionnelle.

TRANSFÉRABILITÉ

Mis en œuvre par des ONG nationales - RECAC et ONEN - avec l'appui du GREF. La participation des ONG nationales ajoute à la pérennité du projet.

5 PLAN INTERNATIONAL

ENGAGER LES PAYS À LA PROTECTION DES ÉCOLES

2016-2019

CONTEXTE

- Cameroun, République Centrafricaine, Guinée, Libéria, Mali, Niger, Nigeria, Sierra Leone ;
- Insécurité dans les écoles en situations de crise en Afrique centrale et Afrique de l'Ouest ;
- Manque de résilience aux crises.

OBJECTIFS DU PROJET

- Renforcer les interventions dans l'éducation en situations d'urgence pour améliorer la résilience en Afrique de l'Ouest et du Centre ;
- Plaidoyer pour les écoles sécurisées (Safe Schools) ;
- Renforcement des capacités techniques ;
- Appui technique sur le terrain.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Sensibilisation des gouvernements à la protection des écoles ;
- Dénombrement des enfants non scolarisés et déscolarisés ;
- Pré-inscription de 1 370 enfants de -14 ans dont plus de 560 filles ;
- Evaluations des risques et vulnérabilités.

POINTS FORTS

- Plate-forme pour la collecte des meilleures pratiques ;
- Appel aux gouvernements à respecter leurs obligations pour garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants ;
- Consultation avec les acteurs nationaux, régionaux et communautaires.

RÉSULTATS

- Signature de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles par Burkina Faso et Mali ;
 - 6/8 pays couverts par le projet sont engagés à l'application des lignes directrices de cette déclaration ;
 - 107 cadres ont bénéficié d'une formation supplémentaire dans le cadre du projet (40 prévus).

TRANSFÉRABILITÉ

Travail de proximité avec les gouvernements et les acteurs locaux et le suivi des indicateurs du succès.

6 PLAN INTERNATIONAL

DIFFA

2017-2018

FINANCEMENT

Projet financé par Irish Aid.

CONTEXTE

- Région de Diffa, Niger ;
- 187^{ème} pays sur 188^{ème} sur l'Indice de Développement Humain mondial ;
- Economie fragile et inégalitaire, crise environnementale et crise sécuritaire venues du Nigéria avec Boko Haram ;
- 240 000 réfugiés et déplacés à Diffa, participation des jeunes à la violence politique et religieuse en raison du manque de travail et d'école.

OBJECTIFS DU PROJET

- Permettre aux enfants de la région de Diffa d'accéder au système scolaire ;
- Améliorer les programmes pour la Petite Enfance et les programmes passerelles ;
- Protection des enfants ;
- Augmenter la participation des jeunes.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Mise en place de programmes destinés à la Petite Enfance, de classes passerelles, d'espaces sécurisés adaptés aux besoins des enfants ;
- Mise en place des points focaux au sein des écoles et communautés pour la prévention des violences de genre.

POINTS FORTS

- Sensibilisation des acteurs communautaires, éducatifs et des familles ;
- Partenariat avec la Direction régionale de l'enseignement primaire de l'alphabétisation, la Direction régionale de la protection de l'enfant et la Direction régionale du génie rural.

RÉSULTATS

- Développement amélioré pour 85% des enfants de la Petite Enfance en année 1 et 95% en année 2
 - 75 % des enfants ont réussi l'année et 100 % de réussite pour les enfants réintégrés via l'éducation accélérée (année 2) ;
 - 100% réintégration des passerelles ;
 - 383 enfants (dont 280 filles) non-scolarisés ont réussi l'examen passerelle.
 - Formation des parents et enseignants à la protection des enfants ; formation des enseignants au soutien psychosocial, discipline positive, WASH ;
 - Formation à la paix et la cohésion sociale.

TRANSFÉRABILITÉ

Approche communautaire et réintégration des enfants non-scolarisés dans le système éducatif (formel et informel).

7 HUMANITÉ ET INCLUSION

ÉDUCATION INCLUSIVE AU SAHEL

2017-2022

FINANCEMENT

Projet co-financé par l'Agence norvégienne de coopération pour le développement (NORAD) et par HI.

CONTEXTE

- District de Bamako (commune V et VI) et les communes urbaines de Sikasso et de Tombouctou ;
- 3 pays partenaires : Burkina Faso, Mali, Niger ;
- Disparités d'accès à l'éducation pour des raisons sociales, économiques ou physiques ;
- Faible taux de scolarisation pour des enfants en situation de handicap.

OBJECTIFS DU PROJET

- Développement amélioré pour 85% des enfants de la Petite Enfance en année 1 et 95% en année 2 ;
- Investir dans la formation de 1,7 million d'enseignants ;
- Donner à 9 millions d'enfants l'opportunité d'avoir une éducation de base ;
- Education des filles et inclusion des enfants en situation de handicap.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Ateliers de renforcement des capacités des acteurs sur l'analyse des politiques éducatives et des instruments internationaux ;
- Plaidoyer commun, fort et soutenu pour une éducation inclusive et de qualité ;
- Réunions des acteurs principaux.

POINTS FORTS

- Amplification des efforts du Ministère de l'éducation dans la construction d'un système éducatif qui offre une éducation de qualité à tous ;
- Contribution à une éducation inclusive et de qualité pour les filles et les garçons en situation de handicap et marginalisés en Afrique de l'Ouest.

RÉSULTATS

Une multitude d'acteurs travaillent sur le plaidoyer et les politiques éducatives – un travail à long terme.

TRANSFÉRABILITÉ

Travail de proximité avec les gouvernements et les acteurs locaux et suivi des indicateurs du succès.

8 INITIATIVE DÉVELOPPEMENT

AGIR POUR SCOLARISER ET MAINTENIR LES FILLES À L'ÉCOLE DANS LE CYCLE PRIMAIRE

2015-2018

FINANCEMENT

Projet co-financé par les subventions, les fonds privés et la générosité du public.

CONTEXTE

- Sud Ouest Tchad ;
- Baisse de la scolarisation des filles à partir de 10 ans (48% de filles en CP1, 33% en CM2) ;
- Un cadre scolaire inadapté voire insécurisé ;
- Discriminations transmises par les enseignants qui reproduisent les inégalités filles/garçons ;
- Sous-représentation des « modèles » de réussite féminin.

OBJECTIFS DU PROJET

- Amélioration de l'éducation dans 21 écoles primaires ;
- Diminution de l'abandon scolaire précoce des filles ;
- Répondre aux besoins de base ;
- Renforcement des capacités des partenaires locaux ;
- Innovations.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Définition des besoins avec acteurs locaux ;
- Définition des projets et de qui doit contribuer au changement souhaité.

POINTS FORTS

- Mobilisation de toute la communauté (APE, mamans, chefs de villages, enseignants) pour réunir la contribution locale et suivre les chantiers ;
- Appuyer les acteurs à définir leurs changements et à les mettre en œuvre.

RÉSULTATS

Infrastructures améliorées dans 19 pays. Développement amélioré pour 85% des enfants de la Petite Enfance en année 1 et 95% en année 2.

TRANSFÉRABILITÉ

L'appartenance du projet à chaque communauté locale (définition des besoins, identification du rôle de chacun).

PROJET D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DE BASE ET DE PROMOTION D'UNE GESTION DE PROXIMITÉ (PAQEPP)

2017-2020

FINANCEMENT

Projet financé par l'AFD.

CONTEXTE

- Tchad ;
- 85 % des élèves en fin de scolarité primaire n'ont pas les compétences suffisantes en lecture et maths ;
- 62 % des enseignants du primaire n'ont pas de qualification professionnelle ;
- 25% d'étudiants redoublent une année en primaire ;
- Faible taux d'achèvement du primaire (41,4 % en 2013, 37,8 % en 2004).

OBJECTIFS DU PROJET

Appuyer 45 écoles en rétablissement des routines professionnelles enseignantes, renforcement de la gestion, renforcement de l'encadrement et des pratiques pédagogiques, établissement de bonnes pratiques en pilotage et vie scolaire, formation des enseignants, renforcement des compétences linguistiques et mise aux normes matérielles des écoles.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Remise aux normes matérielles des écoles ;
- Remise en place des pratiques pédagogiques et administratives de base (renforcement des compétences) ;
- Etude sur le phénomène du redoublement au Tchad ;
- Production des guides sur l'évaluation et l'accompagnement des élèves.

POINTS FORTS

- Appui à l'amélioration de la gestion des ressources et de la gouvernance des écoles ;
- Production de guides dans une démarche formatrice à destination des chefs d'établissements et des enseignants ;
- Déconcentration de la gestion du système éducatif.

RÉSULTATS

25 000 élèves de 50 écoles bénéficieront de ce projet (2017 à 2020)
30 missions seront réalisées -
300 jours de travail, appui à distance par le CIEP

TRANSFÉRABILITÉ

Le CIEP est mobilisé par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique (MENPC) du Tchad, ce travail de proximité avec le gouvernement assure une pérennisation.

FONDS SOCIAL DE DÉVELOPPEMENT PROJETS INNOVANTS DES SOCIÉTÉS CIVILES ET DES COALITIONS D'ACTEURS (PISCCA)

1996-PRÉSENT

FINANCEMENT

PISCCA est l'outil privilégié de l'Ambassade de France pour financer les initiatives de la société civile.

CONTEXTE

- Les bureaux SCAC des Ambassades de France au Sahel disposent tous de cet outil pour soutenir la société civile sahélienne.

OBJECTIFS DU PROJET

- Appuyer les initiatives locales de développement ;
- Prioriser, par exemple, la promotion du rôle de la femme dans la vie publique, le développement d'une jeunesse formée, citoyenne et active, le dialogue intercommunautaire et la résolution pacifique des conflits (Tchad) ;
- Objectifs individuels en fonction des priorités de chaque pays.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Soutien financier et logistique des projets sélectionnés de chaque cycle.

POINTS FORTS

- Apporte aux acteurs locaux de développement un appui technique dans le renforcement des capacités et le développement de partenariats ;
- Comité consultatif de sélection composé d'acteurs clés du développement ;
- Sélection des projets transparente - par des appels à projets.

RÉSULTATS

300+ micro-projets de la société civile financés depuis 1996 (Tchad),
51 projets entre 2014 et 2016 (Mali),
5 projets pour cycle 2019 (Niger),
16 projets entre 2016 et 2018 (Burkina Faso).

TRANSFÉRABILITÉ

Le soutien aux acteurs locaux ajoute à la valorisation des OSC nationales au lieu des OSC internationales.

RENFORCEMENT/CRÉATION DES STRUCTURES LOCAL DURABLES POUR ÉDUCATION AU MALI

2017-2019

FINANCEMENT

Projet financé par le Ministère fédéral de la coopération économique (BMZ), que DVV International utilise pour les demandes dans le cadre de la ligne budgétaire « Appui aux structures sociales ».

CONTEXTE

- Nord, Mali ;
- Situation politique et sécuritaire très fragiles malgré le processus de paix ;
- Présence de l'Etat ineffective ;
- 300 écoles fermées dans plusieurs endroits ;
- Financement pour le nord du pays est perçu de façon critique au sud du Mali ;
- Manque de personnes pour travailler dans la région en raison de la situations sécuritaire.

OBJECTIFS DU PROJET

- Augmentation du niveau de formation technique des jeunes et des adultes afin d'engager de nouvelles impulsions et innovations et les traduire dans la pratique quotidienne ;
- Améliorer les conditions matérielles des apprenants, surtout chez les groupes cibles ;
- Alphabétisation comme fonction transversale.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- 5 550 participants (50% femmes) dans les cours d'alphabétisation fonctionnelle, promotion de la petite industrie, appui conseil ;
- 150 multiplicateurs de diverses provinces ;
- 50 spécialistes dans un comité de programme interdisciplinaire avec des fonction de consultation et lobby.

POINTS FORTS

- Développement d'alternatives éducatives en zone de crise pour adultes et les jeunes ;
- Promotion de la méthodologie REFLECT favorable à l'engagement communautaire dans le domaine de la paix et du développement socio-économique ;
- Pilotage des collectivités locales.

RÉSULTATS

Formation de 52 formateurs à la méthodologie REFLECT
901 apprenants dont 596 femmes dans 30 Cercles REFLECT
Formation de 996 micro-entrepreneurs dans 28 corps de métiers
2 centres d'apprentissage communautaire

TRANSFÉRABILITÉ

L'attention portée aux acteurs plus âgés (jeunes et adultes) est indispensable et diminue l'effet de la crise en permettant aux communautés de participer au processus de paix.

INSTITUTION DE L'ÉDUCATION À LA PAIX ET À LA SÉCURITÉ DANS LE CONTEXTE DES REFORMES AU MALI

2015-2018

FINANCEMENT

Projet financé par les Associations membres du Complexe Infaplus et Appui Technique et Financier de la MINUSMA, UE, CCSE-PURN.

CONTEXTE

- Mali frappé par une crise sécuritaire inédite ;
- Fragilité de l'Etat de droit et des institutions locales ;
- Post 2015 – faibles résultats en EPT ;
- En 2012, éducation désorganisée par la rébellion et les crises ;
- Manque d'acteurs pédagogiques.

OBJECTIFS DU PROJET

- Améliorer la gouvernance du secteur éducatif par le renforcement des capacités d'intervention des acteurs locaux, étatiques et OSC ;
- Développement d'une approche éducative sûre et inclusive fondée sur la mise en œuvre des outils méthodologiques et pédagogiques, le partage des résultats du Plan d'Action et la proposition des réformes de la politique de l'éducation au Mali.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Planification des interventions – modèle de décentralisation ;
- Conception et mise en œuvre des outils stratégiques, méthodologiques et pédagogiques ;
- Recherche en situations de crise ;
- Partage des résultats d'expériences des OSC ;
- Elaboration du document de plaidoyer.

POINTS FORTS

- Renforcement des capacités des OSC et des communautés ;
- Complémentarité entre OSC et INEE ;
- Autonomie vis-à-vis partenaires financiers ;
- Approche de la recherche, respect du principe de consultation ;
- Participation des acteurs divers au processus d'éducation et de dialogue.

RÉSULTATS

1 région pilote – 2 communes et 30 sites et villages ciblés
107 structures des OSC et des institutions étatiques consultées et informées
Cadres et outils stratégiques mis en place, évaluation de l'état du Plan d'Action
Mécanismes locaux de dialogue participatif, coordination et partenariat mis en place.

TRANSFÉRABILITÉ

L'approche de la recherche et le principe de la consultation des acteurs locaux permettent de créer des interventions plus ciblées et durables.

PROGRAMME TOUTES ET TOUS POUR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ

2016-2018

Appui à l'ancrage et à l'autonomisation de réseaux éducatifs viables.

FINANCEMENT

- Projet financé par l'AFD ;
- Solidarité Laïque, Chef de file ;
- Basé à Ouagadougou ;
- Un réseau national d'OSC partenaire est chargé de l'animation et la coordination des actions.

CONTEXTE

- Bénin, Burkina Faso, Sénégal, France ;
- Des efforts à poursuivre pour atteindre l'ODD4 ;
- Une société civile active et écoutée ;
- Plusieurs réseaux terroristes présents dans la région.

OBJECTIFS DU PROJET

- Autonomie : Appuyer à l'autonomisation des réseaux éducatifs d'OSC viables ;
- Renforcer la voix et la crédibilité de la société civile ;
- Appuyer à la mise en œuvre de projets de développement comme des outils de prévention et de réduction des crises.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Appui de chaque réseau éducatif à la co-construction de pratiques innovantes et à la concertation avec les pouvoirs publics ;
- Renforcement des capacités institutionnelles et financières de réseaux viables.

POINTS FORTS

- Mutualisation des ressources des réseaux avec les autres acteurs de l'Éducation ;
- Concertation avec les pouvoirs publics sur les questions éducatives ;
- Priorité donnée à l'autonomie financière.

RÉSULTATS

3 réseaux en Afrique de l'Ouest reconnus dans les espaces éducatifs nationaux ;
Entre 2016 et 2018, 95 OSC ouest-africaine soutenues en lien avec
17 acteurs de la société civile française ;
44 400 enfants ;
17 000 parents d'élèves/communautés ;
3 000 enseignants ;
1 500 mères éducatrices, animateurs.

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DES RÉSEAUX POUR L'ÉDUCATION EN AFRIQUE DE L'OUEST (PRODRE-AO)

2005-2015

3 programmes éducatifs réussis :

- Constitution et formalisation des réseaux ;
- Co-construction via des actions pays ;
- Transnationales, consolidation du partenariat avec les pouvoirs publics.

FINANCEMENT

- Projet financé par l'AFD ;
- Solidarité Laïque, Chef de file ;
- Un réseau national d'OSC partenaire est chargé de l'animation et la coordination des actions.

CONTEXTE

- Sahel Bénin, Sénégal, France ;
- Les enfants les plus pauvres ont 4 fois moins de chances de fréquenter l'école que les enfants les plus riches ;
- Société civile ayant besoin d'un renforcement structurel, institutionnel et financier durable ;
- Plusieurs réseaux terroristes sont présents dans la région.

OBJECTIFS DU PROJET

- Amélioration le système éducatif ;
- Renforcer l'autonomie et les capacités d'intervention collective et individuelle des OSC actives ;
- Renforcer la place des OSC du sud dans l'élaboration et le suivi des politiques publiques d'éducation.

ACTIONS SUR LE TERRAIN

- Structuration des réseaux représentatifs d'acteurs de la société civile éducative ;
- Multiplicité des organisations membres et de leurs activités ;
- Dialogue avec les pouvoirs publics.

POINTS FORTS

- Structuration et accompagnement des réseaux représentatifs et crédibles d'acteurs de la société civile éducative en Afrique de l'Ouest ;
- Multiplicité des organisations membres et de leurs activités ;
- Dialogue avec les pouvoirs publics ;
- Complémentarité des réseaux soutenus par le programme avec d'autres initiatives et valorisation de la dimension transnationale.

RÉSULTATS

- 5 Réseaux nationaux d'OSC structurés dans les 5 pays ouest africains ;
- 168 organisations travaillent ensemble dans les domaines de la petite enfance, l'éducation de base, le handicap et l'éducation non formelle ;
- Entre 2005 et 2015, 358 micro-projets soutenus pour 156 790 bénéficiaires directs, dont 95 965 enfants/jeunes et 15 597 enseignants/encadrant ;
- Le Fond d'urgence éducative Mali a soutenu la prise en charge et la scolarisation des 325 enfants/jeunes déplacés du Nord Mali ; et l'accueil, la formation et l'insertion socio professionnelle de 122 jeunes filles déplacées du Nord Mali ;
- Au Niger, le programme a soutenu la scolarisation de 521 enfants de la zone de réfugiés de Tillabéry en collaboration avec les inspections de l'enseignement et le Haut-Commissariat pour les Réfugiés grâce aux microprojets sectoriels portés par le réseau partenaire, RESDEN.

Table matière des Sources

1... Voir pour plus de détails : <http://educationcluster.net/>

2... Union Européenne (2014) Fiche d'information, l'Union Européenne et le Sahel, Bruxelles, le 6 février 2014

3... Diarra (2016) Mali : G5 Sahel et lutte contre le terrorisme : UNE SOLUTION COLLECTIVE, ADAPTÉE ET ÉVOLUTIVE SE MET EN PLACE. Maliactu.net <https://maliactu.net/mali-g5-sahel-et-lutte-contre-le-terrorisme-une-solution-collective-adaptée-et-evolutive-se-met-en-place/>

4... Union Européenne (2014) Fiche d'information, l'Union Européenne et le Sahel, Bruxelles, le 6 février 2014

5... Programme Alimentaire Mondial (2005). Définition des situations d'urgence. Première session ordinaire du Conseil d'administration.

6... Burde, D. (2017) Education in Emergencies : A Review of Theory and Research.

7... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery.

8... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery.

9... International Accounting Standards Committee. (1994). Définition de complex emergencies.

10... Burde, D. (2017) Education in Emergencies : A Review of Theory and Research.

11... AFD. (2018). Stratégie « Résumé exécutif Vulnérabilités aux crises et résilience 2017-2021 ».

12... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery p. 122.

13... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery : 10.

14... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery.

15... Servigne, Stevens (2015) Comment tout peut s'effondrer. Paris : Seuil p. 152

16... Scheffer, M. (2012). Anticipating critical transitions.

17... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery.

18... UNHCR. Refugee teachers: a quick guide.

19... IPE (2011) Integrating conflict and disaster risk reduction into education sector planning : guidance note for educational planners <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228650>

20... UNESCO (2011) La crise cachée : les conflits armés et l'éducation.

21... UNESCO (2019) Migration, déplacement and education: building bridges, not walls.

22... Cambridge Education (2017) Education in emergencies. Guidance note.

23... Azoh, Lanoue et Tchombe (2009) Education, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne.

24... Ibid.

25... On peut noter l'exemple de l'EAE au Nord Darfour, avec l'appui du Fond central d'intervention d'urgence (CERF) : <https://www.unicef.org/stories/one-year-on-community-darfur-built-from-ashes>

26... Le Cam (2017) Les djihadistes aux enseignants du nord du Burkina : « Tu fais l'école du Blanc, tu iras en enfer ! » https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/04/09/menaces-djihadistes-aux-enseignants-du-nord-du-burkina-tu-fais-l-ecole-du-blanc-tu-iras-en-enfer-5108556_3212.html

27... Global Coalition to protect education from attack (2018) Education under attack.

28... PASEC. (2015). Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone.

29... PASEC. (2015). Performances du système éducatif burkinabè.

30... PAM (2012). Burkina Faso : Evaluation approfondie de la sécurité alimentaire des ménages dans 170 communes déclarées à risque.

31... PASEC. (2015). Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : Quels enseignements ?

32... UNESCO (2011) La crise cachée : les conflits armés et l'éducation.

33... GCPEA. Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict. http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/guidelines_en.pdf

34... Projet intitulé "Renforcer les interventions dans l'Éducation en Situations d'Urgence pour améliorer la résilience dans la région de l'Afrique de l'Ouest et du Centre

35... UNICEF Burkina Faso. Promotion d'espace d'apprentissage protégé. Disponible en ligne : https://www.unicef.org/bfa/french/education_12125.html.

36... Université de Diffa (2017) Symposium international sur la déradicalisation des jeunes et la réinsertion des repentis de Boko Haram

37... Thyne (2006). ABC's, 123's, and the Golden Rule: The Pacifying Effect of Education on Civil War, 1980-1999.

38... UNESCO (2015). L'Aide humanitaire pour l'éducation : les raisons de son importance, pourquoi il faut l'intensifier.

39... A titre d'exemple, il est possible de citer plusieurs études menées par Plan International : « Rapport – Faire reculer le mariage précoce par l'éducation des filles », 2013, et « Adolescent girls in crisis : voices from the Lake Chad Basin », 2018.

40... UNICEF. (2017). Yemen Country Brief, Regional study on Child marriage.

41... Plan International (2018). "Adolescent girls in crisis: experiences of risk and resilience across three humanitarian settings (Lake Chad Basin, South Sudan, Rohingya refugee camps in Bangladesh) ».

42... Ibid.

43... UNICEF. (2016). State of the World's Children: A fair chance for every child".

44... Plan International. (2018). « Adolescent girls in crisis: experiences of risk and resilience across three humanitarian settings (Lake Chad Basin, South Sudan, Rohingya refugee camps in Bangladesh) » : 3.

45... Plan International. (2018). « Adolescent girls in crisis: experiences of risk and resilience across three humanitarian settings (Lake Chad Basin, South Sudan, Rohingya refugee camps in Bangladesh) » : 9.

46... Ibid. : 5.

47... Plan International. (2018). "Adolescent girls in crisis: experiences of risk and resilience across three humanitarian settings (Lake Chad Basin, South Sudan, Rohingya refugee camps in Bangladesh)": 10.

48... Ibid. : 4.

49... Ibid.

50... Ibid. : 12.

51... Ibid.

52... Données extraites de UIS.Stat

53... Ibid.

54... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery.

55... UNESCO. (2011). Global monitoring report, Education and armed conflict - the deadly spirals.

56... Guichaoua, Y. (2019). Comment le djihad armé se diffuse au Sahel.

57... Centre national d'études stratégiques et de sécurité CNESS – NIGER (2018) Etude approfondie sur les facteurs de radicalisation en milieu rural, urbain, universitaire et carcéral dans cinq régions du Niger. https://www.ndi.org/sites/default/files/Rapport%20de%20l%27e%CC%81tude%20sur%20les%20facteurs%20de%20radicalisation_%20CNESS%20%281%29.pdf

58... Centre national d'études stratégiques et de sécurité CNESS – NIGER (2018) Etude approfondie sur les facteurs de radicalisation en milieu rural, urbain, universitaire et carcéral dans cinq régions du Niger. https://www.ndi.org/sites/default/files/Rapport%20de%20l%27e%CC%81tude%20sur%20les%20facteurs%20de%20radicalisation_%20CNESS%20%281%29.pdf

59... Coalition Education. (2018). L'Aide française à l'éducation ne cible pas les besoins les plus importants », Observatoire de l'Aide française à l'éducation dans les pays en développement.

60... Ibid.

61... Pluricité. (2018). Evaluation GSS Learning Avenue.

62... Ibid.

63... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery.

64... Partenariat mondial pour l'éducation. (2014). Les enfants apprennent mieux dans leur langue maternelle.

65... Ibid.

66... Centre national d'études stratégiques et de sécurité CNESS – NIGER (2018) Etude approfondie sur les facteurs de radicalisation en milieu rural, urbain, universitaire et carcéral dans cinq régions du Niger. https://www.ndi.org/sites/default/files/Rapport%20de%20l%27e%CC%81tude%20sur%20les%20facteurs%20de%20radicalisation_%20CNESS%20%281%29.pdf

67... Partenariat mondial pour l'éducation. (2014). Les enfants apprennent mieux dans leur langue maternelle.

68... Global education to protect education from attack. (2018). Education under attack.

69... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery : 3.

70... MEAE. (2018). Evaluation de l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5 Sahel)

71... The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights. La situation dans les pays francophones.

72... Ibid.

73... Ibid.

74... GI-ESCR, entretien

75... Ibid

76... Voir le reportage de F. Young, publié sur le site ProPublica (2018).

77... AFCF, COME, GI-ESCR. (2018). Privatisation et vente de terrain d'écoles publiques en Mauritanie

78... GI-ESCR, entretien

79... AFCF, COME, GI-ESCR. (2018). Privatisation et vente de terrain d'écoles publiques en Mauritanie.

80... World Bank (2016), SABER Country report Mauritanie – Engaging the Private sector in education, URL: <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/936281500365517605/pdf/117529-WP-SABER-EPS-Mauritania-2016.pdf>

81... Ibid.

82... Servigne. (2015). Comment tout peut s'effondrer.

83... CEDAW. (2014). Privatization and its Impact on the Rights to Education of Women and Girls ; <https://static1.squarespace.com/static/5a6e0958f6576eb0e78c18/t/5ac62305aa4a99445542043b2/1522934534885/140627-Right-to-Education-Submission-to-CEDAW-Final-with-logos.pdf>

84... Institut de Relations Internationales et Stratégiques, site web ; URL : <http://www.iris-france.org/evenements/les-entrepris-es-face-aux-enjeux-du-monde-de-la-corruption-au-climat/>

85... De Grauwe, A., Lugaz, C. (2011) Strengthening local actors. The path to decentralizing education – Kenya, Lesotho, Uganda, UNICEF-IIEP

86... Hoxby, C. (2000). Does competition among public schools benefit students and taxpayers?

87... (Seddon, Angus et Poole, 1990).

88... Cité dans Mons, N. (2004), « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », Revue Française de pédagogie, 146, 41-52

89... Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », Revue Française de pédagogie, 146, 41-52

90... De Grauwe, A et Lugaz, C. (2007). Décentralisation de l'éducation en Afrique francophone de l'Ouest : réalités et défis au niveau local.

91... Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques.

92... Bardhan, P., Mookherjee, D. (2006) « Decentralisation and accountability in infrastructure delivery in developing countries », The Economics Journal, 112, (January), 101-127. Royal Economic Society; URL : <http://people.bu.edu/dilipm/ec722/papers/BardhanMook2006Ec.pdf>

93... Cité dans Mons, N. (2004). « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », Revue Française de pédagogie, 146, 41-52

94... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery : 42. URL: https://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1012/INEE_Minimum_Standards_French_2010.pdf

95... INEE. (2010). Minimum Standards for Education : Preparedness, Response, Recovery : 122.

96... AFD. (2018). Stratégie Vulnérabilités aux crises et résilience 2017-2021 – Résumé exécutif ; URL : <https://www.afd.fr/fr/strategie-vulnerabilites-aux-crises-et-resilience-2017-2021-resume-executif>

97... Action Aid (RDC), Chiedza Child Care Mozambique, PLAN International (Cameroun), Humanité et Inclusion (Mozambique), COOPI Tchad, AGD Mauritanie

98... Les bureaux pays de UNICEF et UNESCO rencontrent les mêmes difficultés que les OSC.

99... 50% au Mali des enfants sont en Medersa, source, Evaluation GSS, à partir de données AFD.

100... Par exemple, les violents sont souvent utilisés comme arme de guerre.

101... Le partenaire de Partage au Burkina Faso

102... NRC Libye, COOPI Tchad

103... Chiedza Child Care Zimbabwe – Éducation Coalition Zimbabwe, AGD Mauritanie

104... PLAN Int. Cameroun, PLAN International Lac Tchad

105... Teach Côte d'Ivoire, HabitAfrica Mauritanie

106... https://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/files/CSE_Guidance_Note_%20FR%20v2%20LowRes.pdf

107... Ibid.

108... Banque Mondiale. (2017). La Banque mondiale au Niger. Disponible en ligne : <https://www.banquemondiale.org/fr/country/niger/overview>

109... Données de Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU) pour 2017 consultées sur <http://uis.unesco.org/fr>

110... Données de Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU) pour 2012 consultées sur <http://uis.unesco.org/fr>

111... AFD (2018). Boîtes à Outils Résilience

112... UIS (2018). Glossaire: Enseignement non formelle, <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/enseignement-non-formel>

113... UIS (2018). Glossaire: Enseignement formelle, <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/enseignement-formel>

114... AFD (2018). Boîtes à Outils Résilience

115... AFD (2018). Boîtes à Outils Résilience

116... AFD (2018). Boîtes à Outils Résilience

117... AFD (2018). Boîtes à Outils Résilience

Liste et signification des sigles utilisés

AFD	Agence Française de Développement
AEF	Afrique Equatoriale Française
AGD	Association des Gestionnaires pour le Développement
AOF	Afrique Occidentale Française
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
FSP	Fonds de Solidarité Prioritaire
ECW	Education Cannot Wait
IASC	Inter-Agency Standing Committee
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies
OSC	Organisations de la Société Civile
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisations Non-gouvernementales
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
RCA	République Centrafricaine
RDC	République Démocratique du Congo
SCAC	Service de coopération et d'action culturelle
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund



© Solidarité Laïque



© Tin Tua / Burkina Faso / Partage



© Erwan Rogard / Humanité & Inclusion



© Tin Tua / Burkina Faso / Partage



22, rue Covisart
75013 Paris
Tel : 01 45 35 13 13
www.coalition-education.fr

 www.facebook.com/CoalitionEducation

 twitter.com/CoalEducation