

Les écoles amies des enfants au service de la consolidation de la paix



Les écoles amies des enfants au service de la consolidation de la paix

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 2011

Fonds des Nations Unies pour l'enfance

3 United Nations Plaza

New York, New York 10017

États-Unis

Septembre 2014

La présente étude de cas a été rédigée par Fumiyo Kagawa et David Selby, respectivement directrice de la recherche et directeur et fondateur de Sustainability Frontiers, une organisation non gouvernementale présente au Canada et au Royaume-Uni. Cette étude s'inscrit dans la composante de création de connaissances du Programme de consolidation de la paix, éducation et plaidoyer (PBEA) dans les situations de conflit, issu d'un partenariat entre l'UNICEF et le gouvernement des Pays-Bas.

Le contenu du présent rapport ne reflète pas nécessairement la position officielle de l'UNICEF. En outre, le texte n'ayant pas été édité conformément aux normes officielles de publication, l'UNICEF décline toute responsabilité en cas d'erreur.

Les appellations employées dans la présente publication n'impliquent aucune prise de position quant au statut juridique des pays ou territoires ou de leurs autorités ni quant au tracé de leurs frontières.

Photo de couverture : © UNICEF/BANA2013-01251/Kiron (left);

© UNICEF/RWAA2011-00151/Noorani (middle); © UNICEF/NYHQ2009-0234/Estey (right)

À propos des auteurs

Fumiyo Kagawa et David Selby sont, respectivement, directrice de la recherche et directeur et fondateur de Sustainability Frontiers, une organisation non gouvernementale présente au Canada et au Royaume-Uni. Spécialistes de l'éducation pour la consolidation de la paix, le changement climatique, la réduction des risques de catastrophe et la durabilité, ces consultants ont mis leur expertise au service d'organisations telles que l'UNESCO, l'UNICEF, Plan International et Save the Children. Le site Internet de Sustainability Frontiers est disponible à l'adresse suivante : www.sustainabilityfrontiers.org.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Friedrich Affolter, responsable du programme de l'UNICEF pour la consolidation de la paix à New York, pour son soutien à la fois précieux, généreux et pertinent. Nous exprimons également notre gratitude aux nombreux membres du personnel de l'UNICEF en poste à New York et dans les bureaux régionaux et de pays qui nous ont soutenus et aidés en enrichissant les différentes versions de notre étude grâce à leurs observations judicieuses.



Table des matières

Résumé analytique	I
Partie 1 : Introduction	1
1.1 Objectifs et champ d'application de l'étude	1
1.2 Vue d'ensemble	1
Partie 2 : L'éducation adaptée aux besoins des enfants	2
2.1 La Convention relative aux droits de l'enfant	2
2.2 Caractéristiques, principes et éléments fondamentaux des écoles amies des enfants	2
2.3 Nouvelles priorités de l'éducation adaptée aux besoins des enfants	4
2.4 Mise en œuvre de l'éducation adaptée aux besoins des enfants	5
Partie 3 : Consolidation de la paix et éducation	8
3.1 Définitions et concepts fondamentaux	8
3.2 Éducation tenant compte des questions de conflits et éducation pour la consolidation de la paix	10
3.2.1 Éducation tenant compte des questions de conflits	10
3.2.2 Éducation pour la consolidation de la paix	11
3.3 Nouvelles priorités de l'éducation tenant compte des questions de conflits et de l'éducation pour la consolidation de la paix	14
3.4 Mise en œuvre de l'éducation tenant compte des questions de conflits et de l'éducation pour la consolidation de la paix	15
Partie 4 : L'école amie des enfants du point de vue de la consolidation de la paix	18
4.1 Introduction	18
4.2 Philosophie et environnement scolaires	23
4.2.1 Environnement physique	23
4.2.2 Culture scolaire	26
4.2.2.1 Culture scolaire non violente	26
4.2.2.2 Culture scolaire inclusive	31

4.3 Programmes scolaires, enseignement et apprentissage	35
4.3.1 Contenu	35
4.3.2 Éducation à la citoyenneté plurielle et parallèle	39
4.3.3 Négociation du programme scolaire	42
4.3.4 Apprentissage centré sur l'enfant	43
4.3.4.1 Apprentissage coopératif	44
4.3.4.2 Apprentissage socio-émotionnel	46
4.3.4.3 Approche critique des médias	50
4.3.4.4 Apprentissage tourné vers l'avenir	54
4.4 L'école comme communauté – l'école dans la communauté	55
4.4.1 Participation des élèves à l'école	55
4.4.2 Participation des élèves au sein de la communauté	61
4.4.3 L'école comme lieu d'échange avec la communauté	70
4.5 L'école comme espace d'apprentissage	71
4.5.1 Auto-évaluation de l'école et planification de l'amélioration	71
4.5.2 Suivi et évaluation	72

Partie 5 : L'éducation adaptée aux besoins des enfants dans le système scolaire du point de vue de la consolidation de la paix

5.1 Développement professionnel	74
5.2 Analyse de situation	78
5.3 Approches multisectorielle, multiniveau et partenariale	79
5.4 Élaboration de politiques et de cadres nationaux	80
5.5 Équipe nationale	84
5.6 Suivi et évaluation	85

Partie 6 : Risques et vulnérabilités

Partie 7 : Renforcement des effets des écoles amies des enfants sur la consolidation de la paix dans les situations de conflit – Recommandations	92
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Références	96
Endnotes	102
Annexes	108
Annexe 1 : Études de cas synoptiques	108
Annexe 2 : Normes et indicateurs relatifs aux écoles amies des enfants pour la consolidation de la paix dans des contextes d'après-conflit	118
Encadrés	
Encadré 1. Népal : les écoles zones de paix	24
Encadré 2. Sierra Leone : Fambul Tok	27
Encadré 3. Kenya : programme d'éducation pour la paix	29
Encadré 4. Colombie : Escuela Nueva	32
Encadré 5. Libéria : « désapprendre les comportements violents »	37
Encadré 6. Rwanda : « tirer les enseignements du passé pour construire l'avenir »	40
Encadré 7. Afghanistan : programme d'éducation pour la paix de Help the Afghan Children	48
Encadré 8. Slovénie : éducation aux médias	52
Encadré 9. Colombie : projet de résolution des conflits par les adolescents	60
Encadré 10. État de Palestine : projet d'apprentissage par le service communautaire pour l'autonomisation des jeunes de Ruwwad	63
Encadré 11. République démocratique du Congo : groupes de discussion pour les adolescentes et les adolescents	64
Encadré 12. Moyen-Orient, Afrique, Asie et Europe : Generations for Peace	66
Encadré 13. Nigéria : projet « Peace Club »	68
Encadré 14. Serbie : programme « École sans violence »	81
Encadré 15. Sri Lanka : éducation pour la cohésion sociale	83
Encadré 16. Ouganda : des outils d'apprentissage et d'évaluation adaptés aux enfants	86

“

Education is the most powerful
weapon which you can use to
change the world.

”

– *Nelson Mandela*



Résumé Analytique

La présente étude examine de manière critique la théorie et la pratique des écoles amies des enfants du point de vue de la consolidation de la paix. Elle analyse en premier lieu les fondements de l'éducation adaptée aux besoins des enfants, qui s'appuie sur une approche basée sur les droits de l'enfant, puis les principes et les caractéristiques clés des écoles amies des enfants (approche axée sur l'enfant, inclusion, participation démocratique et protection) et leur mise en pratique au sein des salles de classe, des écoles et des communautés. À cet égard, de nouveaux points sont abordés, en particulier les liens avec un enseignement de qualité, la création d'écoles amies des enfants aux niveaux préscolaire et secondaire et non plus seulement primaire, et le constat selon lequel un enseignement de qualité adapté aux besoins des enfants exige une restructuration de l'ensemble du système éducatif.

Dans un deuxième temps, cette étude s'intéresse aux idées et concepts fondamentaux de l'éducation pour la consolidation de la paix et présente la notion de prise en compte des conflits, ainsi que les caractéristiques principales d'une éducation tenant compte des questions de conflits. Basée sur le principe de « ne pas nuire », cette notion établit une norme minimale ou préalable guidant clairement les transformations économiques, politiques, sociales et culturelles qui succèdent à tout conflit et définissent la consolidation de la paix. Le champ d'action générique de l'éducation pour la consolidation de la paix se reflète dans la restructuration de l'apprentissage et des contextes d'apprentissage, de manière à réajuster et à rééquilibrer les relations de pouvoir dans les situations d'après-conflit en s'attaquant aux facteurs ayant suscité ou exacerbé le conflit et les divisions. Ce type d'éducation aspire, entre autres, à répondre aux besoins essentiels des apprenants sur le plan émotionnel, à développer leurs compétences pratiques et à leur donner les moyens de faire preuve d'« engagement citoyen » et d'« esprit civique » et d'avoir le courage moral de s'opposer et de critiquer les opinions collectives néfastes. Nous passons ensuite en revue les nouveaux domaines de travail de l'UNICEF, notamment le renforcement de la capacité de résilience, qui regroupe à la fois la consolidation de la paix, l'adaptation au changement climatique et la réduction des risques de catastrophe.

Cette étude présente par la suite une théorie du changement propice à l'éducation pour la consolidation de la paix s'appuyant sur un modèle de changement socio-écologique lui-même basé sur la théorie des systèmes écologiques. Selon cette théorie, il ne peut y avoir de transformation sociale durable qu'en présence d'un changement multidimensionnel et interdépendant qui permette, par exemple, de renforcer le changement microsystemique (au sein des classes et des écoles) et de l'intégrer à l'échelle macrosystemique par le biais d'un changement culturel et structurel tout en le soutenant au niveau mésosystemique intermédiaire (et communautaire). Nous reviendrons à cette théorie du changement à plusieurs reprises au cours de cette étude.

Plusieurs études de cas étayent l'examen des caractéristiques des écoles amies des enfants sous le prisme de la consolidation de la paix. Ce faisant, nous analysons les éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix (qui y contribuent déjà), les éléments en latence (dont le potentiel n'est pas complètement exploité) et les éléments qui constituent des lacunes (développement incomplet de certains domaines) et qui, étant liés organiquement au concept d'école amie des enfants pourraient, s'ils étaient mis en œuvre, grandement contribuer à la consolidation

de la paix. L'étude considère l'importance accordée par le mouvement des écoles amies des enfants à l'environnement et à la culture scolaires et constate que la participation des enfants au développement de ces deux éléments peut aisément se traduire dans les situations d'après-conflit par une mobilisation des enfants en faveur des objectifs de consolidation de la paix.

La section suivante est consacrée au programme scolaire, à l'enseignement et à l'apprentissage adaptés aux besoins des enfants. Elle déplore le caractère incomplet des programmes scolaires amis des enfants, qui constituent pourtant un terrain fertile pour l'élaboration de programmes plus approfondis en matière de consolidation de la paix. L'éducation fondée sur les compétences pratiques et adaptée aux besoins des enfants semble constituer le terreau le plus fertile. Si les programmes scolaires adaptés aux besoins des enfants renferment un fort potentiel en matière d'éducation citoyenne, les notions de citoyenneté véhiculées par l'apprentissage de la consolidation de la paix à vocation transformatrice ne coulent pas de source. En effet, si l'éducation amie des enfants prône théoriquement la participation des enfants à l'élaboration des programmes scolaires, elle ne prévoit pas pour autant leur participation directe à la définition de leurs principaux éléments et, ce faisant, manque une occasion de mettre en pratique les principes démocratiques. La pédagogie centrée sur l'enfant, pierre angulaire des écoles amies des enfants, manque de diversité ; elle accorde une attention particulière au potentiel de consolidation de la paix et de satisfaction des besoins des enfants, mais ne met pas suffisamment l'accent sur l'apprentissage coopératif, socio-émotionnel, axé sur l'avenir et basé sur une approche critique des médias.

Dans le cadre du principe clé de participation démocratique propre aux écoles amies des enfants, la présente étude examine le potentiel que renferment les cadres adaptés aux besoins des enfants du point de vue de la participation des élèves aux initiatives scolaires et communautaires de consolidation de la paix. Elle présente les modèles et les domaines potentiels de participation des enfants et des jeunes. Elle conclut que l'attention accordée par l'éducation adaptée aux besoins des enfants à la gouvernance scolaire représentative s'accompagne cependant d'une tendance à restreindre la participation des élèves aux seules tâches décidées par les adultes et, ce faisant, ne met pas en place une culture de la démocratie participative favorisant le développement d'initiatives de consolidation de la paix. Nous abordons par la suite les possibilités offertes aux élèves, dans les situations de conflit, de participer dans le cadre scolaire et communautaire à la production et à la diffusion dans les médias de messages promouvant la paix, et de faire évoluer ainsi la situation. Nous étudions l'idée selon laquelle l'école serait une plaque tournante ou un point d'entrée pour la consolidation de la paix, ainsi que les possibilités qu'elle ouvre en matière de participation des élèves et des communautés. De la même manière, nous considérons que l'attention accordée par les écoles amies des enfants à l'auto-évaluation, à l'amélioration des écoles et au suivi et à l'évaluation à l'échelle de l'établissement est susceptible de contribuer à la consolidation de la paix, et que les élèves peuvent et doivent être encouragés à en tirer profit.

Nous traitons ensuite du potentiel que revêt l'ensemble du système éducatif ami des enfants pour la consolidation de la paix et consacrons plusieurs parties au développement professionnel des enseignants et d'autres acteurs, à la réalisation d'analyses de la situation, aux partenariats multisectoriels et multidimensionnels, à l'élaboration de politiques nationales, aux équipes nationales des écoles amies des enfants et au suivi et à l'évaluation à l'échelle nationale. Nous recensons les risques et les vulnérabilités associés à la prise en compte des conflits et à la consolidation de la paix susceptibles de découler de l'éducation adaptée aux besoins des enfants elle-même, mais également des éléments et dimensions qui s'ajoutent aux pratiques favorables aux enfants afin de résoudre les conflits et de faciliter la transformation sociale qui s'ensuit.

L'étude s'achève sur des recommandations visant à accroître les effets de l'éducation amie des enfants sur la consolidation de la paix. Les annexes présentent de nouvelles études de cas synoptiques et énumèrent les normes et les indicateurs en matière d'éducation adaptée aux besoins des enfants au service de la consolidation de la paix.



Partie 1



Introduction

1.1 Objectifs et champ d'application de l'étude

Le présent rapport est le fruit d'une étude menée par une équipe de consultants sur les « écoles amies des enfants et la consolidation de la paix » commandée par l'UNICEF dans un double objectif : en premier lieu, aider l'équipe de gestion du Programme de consolidation de la paix, éducation et plaidoyer (PBEA) de l'UNICEF¹ dans les situations de conflit à évaluer si et comment le programme des écoles amies des enfants de l'UNICEF est susceptible de « contribuer, en pratique comme en théorie, au développement, chez les enfants et les jeunes, des valeurs démocratiques et de relations harmonieuses aux niveaux intrapsychique, interpersonnel et intergroupe ». En deuxième lieu, identifier et examiner les pratiques éducatives notables financièrement abordables et liées à la consolidation de la paix, développées au sein et en dehors du cadre des écoles amies des enfants, et partager ces pratiques avec les bureaux de pays de l'UNICEF ayant intégré dans leurs plans de travail des activités scolaires adaptées aux besoins des enfants visant la consolidation de la paix. Dans ce contexte, la pratique couvre les initiatives visant à donner aux enfants et aux jeunes les moyens de contribuer à préserver les écoles et les communautés de la violence, conduisant à une réduction de la violence physique et psychologique et permettant aux enfants et aux jeunes de participer et de contribuer à une gouvernance scolaire plus ouverte et démocratique. Les consultants avaient également pour mission de proposer des indicateurs et des outils conviviaux grâce auxquels les bureaux de pays pourront évaluer l'efficacité et la durabilité des interventions en matière d'éducation pour la consolidation de la paix.

Le document ainsi produit résulte de la collecte, de la lecture et de l'analyse de documents universitaires et théoriques, d'outils d'orientation (guides, manuels, listes de vérification), d'études de cas publiées, de documents d'évaluation disponibles dans le domaine public ainsi que de documents internes pertinents de l'UNICEF. Le corps du texte met en avant des exemples illustratifs, tandis que certaines études de cas présentant des pratiques notables sont approfondies dans les encadrés. L'annexe 1 comprend d'autres études de cas synoptiques.

1.2 Vue d'ensemble

La partie 2 est consacrée à l'éducation adaptée aux besoins des enfants et la partie 3 à l'éducation pour la consolidation de la paix. La partie 4 examine les applications de l'approche des écoles amies des enfants sous le prisme de la consolidation de la paix au niveau des établissements et identifie les aspects théoriques et pratiques qui ont des effets sur la consolidation de la paix (y contribuent déjà) et ceux qui sont en latence (dont le potentiel n'est pas complètement exploité). Elle révèle les lacunes théoriques et pratiques qui doivent être comblées du point de vue de la consolidation de la paix pour faciliter le travail des écoles amies des enfants. La partie 5 aborde les applications et les manifestations du modèle des écoles amies des enfants dans l'ensemble du système (national, infranational et local) sous le même prisme. La partie 6 révèle les limitations et les risques de l'application d'une stratégie de consolidation de la paix à l'éducation amie des enfants. La partie 7 conclut l'étude en présentant plusieurs recommandations. L'annexe 2 énumère les normes et les indicateurs en matière d'éducation adaptée aux besoins des enfants contribuant à la consolidation de la paix.

Partie 2



L'éducation adaptée aux besoins des enfants

2.1 La Convention relative aux droits de l'enfant

Les objectifs, la portée et le potentiel des notions liées aux « écoles amies des enfants » et à « l'éducation adaptée aux besoins des enfants » reposent sur les droits contenus dans la Convention relative aux droits de l'enfant.

Celle-ci affirme que les droits qu'elle protège s'appliquent à tous les enfants² sans distinction aucune. Elle souligne que « l'intérêt supérieur de l'enfant » doit être une considération primordiale dans toute décision prise ou toute action réalisée qui concerne les enfants. Elle regroupe les droits de l'enfant sous quatre thèmes principaux : le droit à la survie et au développement (droit inhérent de l'enfant à la vie, à la survie et au plein épanouissement), le droit à la protection (droit de l'enfant d'être à l'abri de tout danger) et le droit à la participation (droit de tous les enfants de participer, d'exprimer leur point de vue, d'être entendus et d'avoir accès et recours à une multitude de sources d'informations).

La Convention reconnaît en outre l'enfant en tant que détenteur de droits et lui garantit le droit à une éducation favorisant l'épanouissement de sa personnalité et le développement de ses dons et de ses aptitudes, dans toute la mesure de leurs potentialités, encourageant le respect du milieu naturel et des droits de l'homme, de ses valeurs culturelles et de celles des autres, et soutenant les caractéristiques propres aux relations pacifiques avec autrui, quel qu'il soit (Nations Unies, 1989).

Une école amie des enfants est un établissement essentiellement axé sur les droits de l'enfant, tandis que la notion plus large d'éducation adaptée aux besoins des enfants consacre l'idée d'un système éducatif dont tous les aspects sont régis par des principes basés sur les droits de l'enfant (Shaeffer, 2013).

2.2 Caractéristiques, principes et éléments fondamentaux des écoles amies des enfants

Il n'existe pas de modèle unique d'école amie des enfants. Cette notion présente plutôt de manière exhaustive et intégrée un « concept multidimensionnel de qualité relatif à l'enseignement permettant d'aborder de manière proactive les préoccupations émergentes » (Bureau régional de l'Afrique de l'Est et de l'Afrique australe de l'UNICEF, 2009, p. xi). Elle encourage l'expression des diversités régionales et nationales.

La terminologie de l'éducation adaptée aux besoins des enfants connaît ainsi des utilisations différentes. Elle comprend deux caractéristiques fondamentales (« majeures » ou « élémentaires ») et trois (parfois quatre) principes « clés » ou « essentiels », qui façonnent à leur tour un large éventail d'aspects clés souvent appelés « éléments », « dimensions » ou « caractéristiques déterminantes », c'est-à-dire des composantes opérationnelles du fonctionnement réel des établissements scolaires et des systèmes éducatifs (Shaeffer, 2013 ; UNICEF, non daté a ; UNICEF, 2009a ; UNICEF, 2012f ; UNICEF, EAPRO, 2006 ; UNICEF, ESARO, 2009).

La première caractéristique fondamentale, qui découle de la notion d'intérêt supérieur de l'enfant consacrée par la Convention relative aux droits de l'enfant, est « l'accent placé sur les enfants ». Cette caractéristique englobe la notion d'éducation ciblant « l'enfant dans son ensemble » et vise par conséquent à favoriser le bien-être psychosocial et à exploiter pleinement les potentiels physiques, socio-émotionnels et cognitifs de l'enfant (Shaeffer, 2013 ; UNICEF, 2012f). La deuxième a trait à la notion d'école allant « à la rencontre des enfants ». Les écoles amies des enfants recherchent activement et accueillent les enfants non scolarisés en prêtant une attention particulière aux besoins et au bien-être de chaque enfant pour éviter qu'ils abandonnent leurs études. Cette approche inclusive reconnaît en outre l'importance d'établir des liens solides avec les communautés afin de garantir la scolarisation et le maintien à l'école (Shaeffer, 2013 ; UNICEF, 2012f).

La notion d'accent placé sur les enfants, décrite de manière plus concrète, figure également parmi les principes clés de l'éducation adaptée aux besoins des enfants communément identifiés. Ce principe a des répercussions sur le processus d'apprentissage, puisque l'enfant cesse d'être considéré comme un bénéficiaire passif de connaissances pour devenir, aux côtés des autres enfants, un acteur à part entière qui comprend et donne du sens au monde qui l'entoure grâce à l'interaction, à l'observation, à l'exploration et au questionnement. La présence d'un environnement global d'apprentissage et de salles de classe protectrices, ouvertes et favorisant l'épanouissement des enfants est cruciale à la mise en œuvre de la pédagogie centrée sur l'enfant. Cet environnement, d'après la philosophie de l'éducation adaptée aux besoins des enfants, doit être réactif et respectueux de la diversité, sain, salubre, sûr, non violent, promouvoir l'égalité des sexes et se caractériser par une mobilisation significative des familles et des communautés (UNICEF, non daté b ; UNICEF, 2009a).

« L'inclusion », le deuxième principe clé de l'éducation adaptée aux besoins des enfants, est consacrée par la Convention relative aux droits de l'enfant (article 2). Elle se réfère à une éducation visant la paix, la tolérance, l'égalité et l'amitié (article 29). Une école amie des enfants se caractérise par le refus d'exclure, de discriminer ou de stéréotyper en raison de différences, par le respect et la promotion de la diversité, et par la prestation d'un enseignement gratuit et obligatoire. Une école amie des enfants accueille tous les enfants sans distinction et se soucie de la situation et des besoins de chacun (UNICEF, 2012f).

La « participation démocratique » est le troisième principe. Il s'inspire des articles de la Convention relative aux droits de l'enfant qui définissent les droits à la participation de l'enfant, notamment l'article 12 (droit de tout enfant d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant et à ce que ses opinions soient dûment prises en considération), l'article 13 (droit de l'enfant à la liberté d'expression et de répandre des informations sous la forme de son choix), et l'article 15 (droit de l'enfant à la liberté d'association et de réunion pacifique). Ces droits de participation conduisent entre autres, au sein de l'établissement scolaire ou de l'école en tant qu'espace communautaire, à une ouverture permettant aux enfants de contribuer à l'élaboration des programmes scolaires et au choix des processus et des approches d'apprentissage (UNICEF, 2009a), de bénéficier d'un apprentissage participatif et transactionnel (et non purement transmissif), d'influencer la gouvernance scolaire et les processus décisionnels, et aux apprenants de participer à la formation des opinions et aux processus décisionnels de la communauté (Spadacini, 2013).

Certains considèrent la « protection » comme le quatrième principe de l'éducation adaptée aux besoins des enfants, et invoquent la position centrale de l'école comme un « lieu sain du point de vue physique et socio-émotionnel » (Shaeffer, 2013, p. 18). Concrètement, ce principe renvoie à des environnements d'apprentissage sains, salubres et sûrs, prêtant un soutien psychosocial, offrant une formation aux compétences pratiques et protégeant les enfants contre toute forme de maltraitance, y compris sur le chemin de l'école.

Si les documents nationaux, régionaux et internationaux affichent des différences et prêtent une attention variable aux éléments, dimensions ou caractéristiques déterminants des écoles amies

des enfants qui découlent des caractéristiques fondamentales et des principes clés susmentionnés, les éléments suivants reviennent cependant de manière récurrente (extrait de Shaeffer, 2013 ; UNICEF, non daté b, 2009a) :

- mettre en place des partenariats afin de promouvoir et de surveiller les droits et le bien-être de l'enfant ;
- tenter de comprendre l'évolution du développement et les besoins de l'enfant dans son ensemble dans le contexte élargi du domicile, de l'école et de la communauté ;
- promouvoir la participation, la créativité, la confiance et l'estime de soi, ainsi que le bien-être psychosocial de l'enfant ;
- établir un programme scolaire pertinent du point de vue de l'enfant et une pédagogie centrée sur l'enfant de sorte que l'enseignement concorde avec sa réalité et ses besoins de formation ;
- étendre l'inclusivité et la réactivité à la culture, aux circonstances et aux besoins de l'enfant ;
- promouvoir l'égalité des sexes et la prise en compte de la problématique hommes-femmes, assurer l'inscription d'un nombre égal de garçons et de filles à l'école et garantir à ces dernières les mêmes opportunités qu'aux garçons ;
- assurer la santé, la sûreté et la protection de l'enfant ;
- créer des partenariats harmonieux et favorables à l'enfant avec les familles ;
- établir des liens solides entre l'école et la communauté, en encourageant l'engagement et la coopération des parents et de la communauté avec l'école ;
- se soucier du renforcement des capacités des membres du corps enseignant afin qu'ils assurent un travail et un leadership efficaces au sein des salles de classe et des écoles amies des enfants.

2.3 Nouvelles priorités de l'éducation adaptée aux besoins des enfants

Il est légitime de considérer que la théorie étayant l'éducation adaptée aux besoins des enfants manque de précision au niveau des programmes scolaires. En effet, au-delà des références à certains thèmes comme la citoyenneté, les droits de l'homme, la paix et le multiculturalisme, on constate une nette tendance à passer sous silence la définition d'un programme scolaire adapté aux besoins des enfants (les raisons en sont expliquées dans la section 2.4).

Un changement s'est opéré récemment, grâce aux nouvelles priorités des Nations Unies. Par exemple, la publication « Éducation au changement climatique et à l'environnement » (UNICEF, 2012b), un complément au « Manuel des écoles amies des enfants » (UNICEF, 2009a), fournit un module et des orientations en matière d'inclusion dans les programmes scolaires de thèmes propres au changement climatique et à l'environnement. Insistant sur les répercussions du changement climatique sur les enfants, cette publication inclut l'éducation au changement climatique et à l'environnement dans le cadre des écoles amies des enfants et consacre plusieurs parties à, entre autres, la pédagogie centrée sur l'enfant, la participation des enfants et les écoles en tant qu'environnements protecteurs. Il convient de signaler que cette publication propose des programmes scolaires beaucoup plus détaillés que les ouvrages précédents.

De même, avec l'importance accordée à l'éducation à la réduction des risques de catastrophe à l'occasion du dernier volet de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014), l'UNICEF a publié un manuel pratique sur l'adaptation au changement climatique et l'éducation à la réduction des risques de catastrophe dans le cadre de l'éducation adaptée aux besoins des enfants (UNICEF, 2012a). Ce manuel comprend également un programme scolaire plus approfondi dans le cadre d'un schéma conçu pour dispenser une « éducation équitable et de qualité. »

La référence à une « éducation de qualité » reflète l'évolution des priorités et la conception de l'éducation adaptée aux besoins des enfants, qui s'adresse à des « apprenants de qualité » (en bonne santé, bien nourris, disposés à apprendre et bénéficiant du soutien de leur famille et leur communauté) à qui elle dispense un « contenu de qualité » (programmes scolaires pertinents, matériel didactique adéquat, principalement dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul, et connaissances et compétences pratiques) en s'appuyant sur des « processus d'apprentissage de qualité » (centrés sur l'enfant et les compétences pratiques) au sein « d'environnements d'apprentissage de qualité » (exempts de violence, sains et sûrs) afin d'obtenir des « résultats de qualité », les résultats de l'apprentissage étant définis et l'évaluation appropriée (UNICEF, non daté b). Les expressions courantes comme « éducation équitable et de qualité », « éducation de qualité » et « éducation adaptée aux besoins des enfants » sont de plus en plus employées indifféremment l'une pour l'autre (UNICEF, 2012b). Les écoles amies des enfants sont identifiées comme « un cadre unificateur axé sur les droits de l'enfant permettant d'aborder des aspects cruciaux de la qualité de l'éducation et de la protection de l'enfance » dans les situations d'urgence et de transition postérieures à une crise (UNICEF, 2010c, p. 90).

Parallèlement à l'adhésion à l'éducation de qualité, on constate l'élargissement d'un programme initialement centré sur l'éducation primaire formelle à d'autres niveaux et types d'enseignement, y compris le préscolaire, le secondaire et l'enseignement non formel (Shaeffer, 2013). Le Manuel des écoles amies des enfants souligne qu'il est important d'étendre l'approche adaptée aux besoins des enfants à la petite enfance afin de mieux préparer les enfants à l'école primaire amie des enfants et de mieux faciliter les liens entre l'école et le domicile et la transition de l'environnement familial à l'environnement scolaire (UNICEF, 2009a). Plusieurs pays, dont la Chine et la Thaïlande, ont également commencé à appliquer le cadre des écoles amies des enfants au secondaire.

L'appel à adapter l'enseignement secondaire aux besoins des enfants se fonde sur l'argument suivant : il convient d'atténuer la transition délicate des enfants passant d'une école primaire amie des enfants à un « environnement formel, rigide, hiérarchique, centré sur le corps enseignant et souvent plus dur » où les « enseignants ont affaire à des élèves plus indépendants, créatifs, exigeants et s'exprimant plus librement » (Shaeffer, 2013, p. 61). D'autres arguments portent, d'une part, sur le bien-fondé de l'idée d'approcher les adolescents, qui sont susceptibles d'être confrontés à de graves problèmes d'inclusion et liés à la période suivant la puberté, à l'aide d'une philosophie adaptée à leurs besoins et, d'autre part, sur la possibilité que les adolescents constituent la tranche d'âge la plus à même de tirer parti des initiatives participatives fournies par l'éducation adaptée aux besoins des enfants : « Les élèves du secondaire eux-mêmes représentent de formidables possibilités ; leur contribution à la planification, à la mise en œuvre et au suivi de la convivialité envers les enfants peut être davantage participative et autogérée » (Bureau régional pour l'Asie orientale et le Pacifique de l'UNICEF, et UNESCO Bangkok, 2004).

L'extension de l'éducation adaptée aux besoins des enfants à toutes les tranches d'âge a eu pour effet une « prise de conscience que l'ensemble du système éducatif, ainsi que ses principaux acteurs, doit être redirigé vers la notion de convivialité envers l'enfant » (Shaeffer, 2013, p. 15). L'éducation adaptée aux besoins des enfants est désormais censée prôner une application systémique rassemblant la planification et l'élaboration de politiques nationales, les fournisseurs et les agents multiplicateurs infranationaux (y compris les programmes de formation des enseignants) et la sphère scolaire et communautaire dans l'entourage immédiat de l'enfant (UNICEF, 2009a).

2.4 Mise en œuvre de l'éducation adaptée aux besoins des enfants

Les partisans de l'éducation adaptée aux besoins des enfants soulignent qu'il est avantageux de favoriser la réalisation des principes et éléments déterminants clés. Cette décision stratégique résulte de la philosophie de mise en œuvre adoptée, qui fournit une panoplie souple de principes

et d'éléments, qui offrent à leur tour un « cheminement » vers la qualité plutôt qu'un « schéma » (UNICEF, 2009a). En mettant particulièrement l'accent sur les principes clés, les écoles et les autorités compétentes sont encouragées à déterminer, en fonction de leurs contextes et des circonstances locales, les mesures initiales qu'elles doivent adopter pour adhérer aux préceptes des écoles amies des enfants plutôt qu'à adopter une approche « ponctuelle » globale. Il est généralement entendu que les principes sont liés et se chevauchent de manière si inextricable qu'une fois sur la voie de la convivialité envers les enfants, une école (ou un système plus large) se verra inexorablement amenée à appliquer l'éventail complet des principes dans tous les aspects de son fonctionnement (UNICEF, 2009a).

Par conséquent, l'approche, qui n'a rien de normatif, vise le ou les points sensibles (ou à l'inverse le ou les points forts) et compte sur un « effet d'entraînement » ou une « réaction en chaîne » pour mener l'école ou l'autorité compétente vers la mise en œuvre globale de l'éducation adaptée aux besoins des enfants.



Partie 3

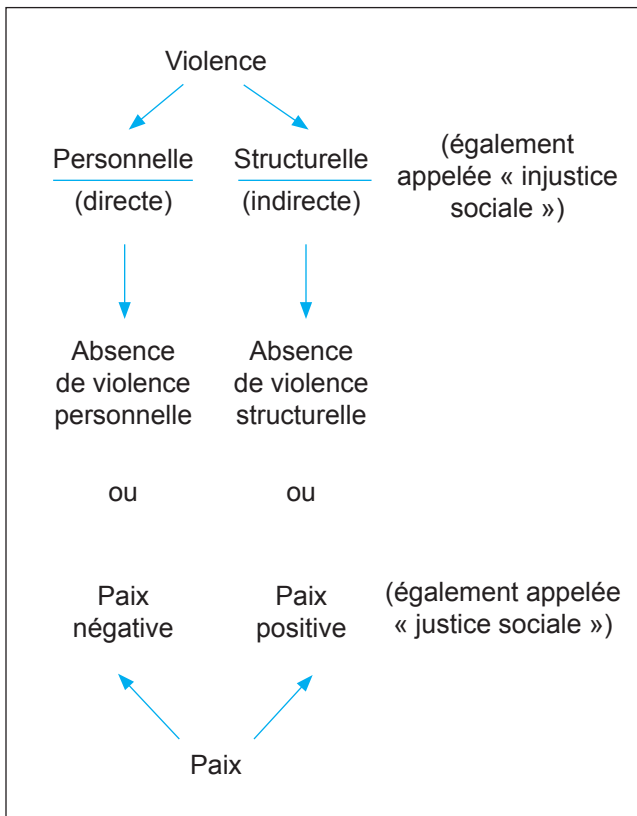
Consolidation de la paix et éducation

3.1 Définitions et concepts fondamentaux

À ses débuts, le développement théorique de la consolidation de la paix a été fortement influencé par les concepts élargis de violence et de paix de Johan Galtung (1969) (voir figure 1). « La violence personnelle et directe » couvre la violence physique et psychologique qui porte préjudice aux individus. Un contexte exempt de ce type de violence est considéré comme une « paix négative ». Les structures et systèmes sociaux, politiques et économiques qui oppriment et causent une souffrance correspondent à ce que Galtung décrit comme une « violence indirecte et structurelle », également appelée injustice sociale. L'absence de violence structurelle est considérée comme une « paix positive », ou justice sociale. Galtung invente également l'expression « violence culturelle » pour définir les aspects culturels, comme la religion, l'idéologie et la langue, « qui sont utilisés pour justifier ou légitimer la violence directe ou structurelle ».

Inversement, la « paix culturelle » se réfère à des aspects de la culture qui servent à justifier et à légitimer la paix négative et la paix positive (Galtung, 1996).

Figure 1. Concepts étendus de la violence et de la paix
(extrait de Galtung 1969, p. 183)



Salmi (2000) décrit quatre types de violence : « directe » – tout acte coercitif ou violent causant une souffrance physique ou psychologique ; « indirecte » – les violations du droit à la survie, comme la pauvreté, la faim ou la maladie ; « répressive » – la privation des droits civils, politiques et sociaux fondamentaux ; et « aliénante » – la privation du droit à l'intégrité psychologique, émotionnelle, culturelle et intellectuelle.

En forgeant le terme anglais de « peacebuilding » (consolidation de la paix), Galtung (1976) souligne l'importance de créer des structures propices à la paix positive et durable en luttant contre les causes profondes des conflits violents, y compris la violence structurelle, et en développant les capacités locales en matière de gestion de la paix et de résolution des conflits. Au sein du système des Nations Unies, la consolidation de la paix est devenue une notion familière depuis que le rapport du Secrétaire général « Agenda pour la paix » (1992) a défini la consolidation de la paix après les conflits comme une « action menée en vue de définir et d'étayer les structures propres à raffermir la paix afin d'éviter une reprise des hostilités » (§ 21). En 2007, le Comité des politiques du Secrétaire général a décrit le fondement conceptuel de la consolidation de la paix telle qu'exercée par les Nations Unies comme suit :

« La consolidation de la paix comprend un éventail de mesures visant à réduire le risque de retomber dans un conflit, par le renforcement à tous les niveaux des capacités nationales de gestion de crise, et à établir les fondations d'une paix et d'un développement durables. Les stratégies de consolidation de la paix doivent être cohérentes et adaptées aux besoins spécifiques des pays concernés, fondées sur le principe de l'appropriation du processus par le pays en question, et doivent inclure une série d'actions visant à atteindre ces objectifs, qui tiennent soigneusement compte des priorités, qui s'enchaînent logiquement et qui soient étroitement ciblées » (Bureau d'appui à la consolidation de la paix des Nations Unies, 2010, p. 49).

En 2009, le Rapport du Secrétaire général sur la consolidation de la paix au lendemain d'un conflit a approfondi la notion de consolidation de la paix en mettant l'accent sur la période clé que constituent les deux premières années suivant la fin des hostilités. Il décrit la consolidation de la paix comme un éventail d'interventions multidimensionnel impliquant l'ensemble du système. Il met en avant cinq domaines récurrents et interdépendants qui doivent être pris en compte et soutenus : les fondements de la sûreté et de la sécurité, les processus politiques, les services essentiels, le rétablissement des fonctions publiques essentielles et la revitalisation de l'économie (Nations Unies, 2009).

Tirer avantage du potentiel inexploité de la pleine participation des femmes sur un pied d'égalité à la consolidation de la paix et mettre un terme à la violence sexuelle et sexiste comptent désormais parmi les priorités absolues des Nations Unies. En 2010, le rapport du Secrétaire général sur la Participation des femmes à la consolidation de la paix considère que la « collaboration des femmes est indispensable pour poser trois des fondements d'une paix durable – reprise économique, cohésion sociale et légitimité politique » (Nations Unies, 2010, p. 3). Ce rapport expose un plan d'action pour la prise en compte de la problématique hommes-femmes dans la consolidation de la paix et prévoit plusieurs engagements, notamment la pleine participation des femmes à tous les pourparlers de paix, aux processus de planification du relèvement et à la gouvernance après les conflits, le débloquement de fonds adéquats pour répondre aux besoins spécifiques des femmes, la promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes, et la participation de celles-ci aux actions engagées pour demander réparation des injustices dont elles sont victimes. En octobre 2013, le Conseil de sécurité des Nations Unies a adopté une résolution réaffirmant l'importance de la participation des femmes à toutes les phases de la prévention et de la résolution des conflits, du relèvement et de la consolidation de la paix (Nations Unies, 2013b).

La prise en compte de questions transversales comme l'égalité des sexes au lendemain d'un conflit « peut décupler les résultats de la consolidation de la paix » (Bureau d'appui à la consolidation de la paix des Nations Unies, 2012, p. 6). En tenant compte des besoins et capacités spécifiques aux femmes, aux hommes, aux filles et aux garçons dans la conception et la fourniture des services sociaux, on peut augmenter les dividendes de la paix. L'une des stratégies de promotion de l'égalité des sexes consiste à employer des femmes à la fois au niveau de l'encadrement supérieur et des services de première ligne. Outre l'augmentation de l'accès et de l'utilisation des services par les femmes, leur visibilité dans la fonction publique peut en inciter d'autres à participer à la sphère publique, ce qui contribue également à la réduction des stéréotypes sexistes.

L'autonomisation économique, politique et sociale des femmes et des filles (en particulier les adolescentes) leur permettant d'exploiter pleinement leur potentiel représente une autre stratégie de poids : « les leaders et les acteurs ne doivent pas oublier que la réalisation de l'égalité des sexes ne contribue pas seulement efficacement à la consolidation de la paix, mais qu'elle constitue également un objectif en soi » (Bureau d'appui à la consolidation de la paix des Nations Unies, 2012, p. 97). Il importe en outre de sensibiliser les hommes et les garçons à l'égalité des sexes « au sein d'un cadre plus large analysant les différents besoins et capacités des femmes et des hommes de tout âge et ne mobilisant pas seulement les femmes et les filles mais également les hommes et les garçons autour d'un objectif commun, à savoir une société d'après-conflit plus juste et équitable » (p. 98).

L'UNICEF, qui agit à la fois sur le plan de l'action humanitaire et du développement dans les situations fragiles, de conflit et d'après-conflit, décrit son approche systématique comme un « éventail multidimensionnel de mesures visant à réduire le risque de déclenchement ou de reprise d'un conflit en traitant les causes et les conséquences du conflit, et en renforçant les capacités nationales à tous les niveaux en matière de gestion des conflits afin de jeter les bases d'une paix et d'un développement durables » (UNICEF, 2012c, p. 11). Son action dans ce domaine a pris des formes variées dans différents secteurs et domaines des programmes de développement, notamment le développement de la petite enfance ; l'éducation ; l'eau, l'assainissement et l'hygiène (WASH) ; la protection de l'enfance ; la santé et la nutrition ; et les adolescents et les jeunes (*voir UNICEF, 2012c, p. 22–32, pour de plus amples informations sur la contribution de chaque secteur à la consolidation de la paix*).

Les expressions « prise en compte des questions de conflits » et « consolidation de la paix », souvent utilisées de manière interchangeable par les parties prenantes, représentent en réalité des notions distinctes ayant des ramifications pratiques propres mais néanmoins susceptibles de se rejoindre. La prise en compte des questions de conflits se réfère à la « capacité d'une organisation à comprendre le contexte dans lequel elle intervient, l'interaction entre ses interventions et le contexte, et à en tirer profit afin d'éviter des répercussions négatives (“ne pas nuire”) et d'optimiser les répercussions positives sur les facteurs du conflit » (UNICEF, 2012c, p. 3). L'UNICEF considère la prise en compte des questions de conflits comme « la “norme minimale” des interventions humanitaires et de développement dans toutes les situations de conflit » tandis que la consolidation de la paix « représente un effort plus concret de lutte contre les causes des conflits et de la violence », qui transforme les relations (p. 5).

Prise en compte des questions de conflits et consolidation de la paix : comparaison (INEE*, 2013 ; UNICEF, 2012c)	
Prise en compte des questions de conflits	Consolidation de la paix
Capacité à : - comprendre le contexte dans lequel l'organisation intervient, notamment les relations entre les groupes - comprendre les interactions entre les interventions et les relations entre les groupes dans le contexte - baser l'intervention sur la compréhension de ces interactions afin de minimiser les effets négatifs	Mesures destinées à : - promouvoir des relations pacifiques - renforcer des institutions culturelles, socio-économiques et politiques viables et capables de gérer un conflit - renforcer d'autres mécanismes qui créeront ou soutiendront les conditions nécessaires à une paix durable - transformer les relations
Application : - programmes humanitaires et de développement de tout type, dans tous les secteurs, à tous les niveaux de violence et de conflit	Application : - programmes de développement de tout type, dans tous les secteurs, à tous les niveaux de violence et de conflit

3.2 Éducation tenant compte des questions de conflits et éducation pour la consolidation de la paix

3.2.1 Éducation tenant compte des questions de conflits

Dans les situations d'après-conflit et de transition, l'éducation à la paix s'appuie sur deux principes : l'éducation tenant compte des questions de conflits et l'éducation pour la consolidation de la paix. Reconnaissant que la première constitue un élément essentiel à la deuxième, certains de ses éléments clés et stratégies sont présentés dans la liste ci-dessous (INEE, 2013 ; Bush et Saltarelli, 2000 ; Cluster Éducation mondial, 2012b ; Sigsgaard, 2012 ; UNICEF, 2011c) :

- « *Ne pas nuire* » : il est apparu clairement que les actions éducatives dans les situations de conflits n'ont pas toujours été constructives ni positives. Il est essentiel de minimiser leurs répercussions destructives et négatives (par exemple, en s'assurant que l'éducation ne renforce pas les inégalités et n'exacerbe pas les divisions et les tensions) et d'optimiser les répercussions positives (par exemple, en promouvant la tolérance au sein de la société et une citoyenneté inclusive, et en éliminant les préjugés et la ségrégation) dans tous les aspects de la programmation et de la mise en œuvre de l'éducation.
- *Analyse des conflits* : il est important de réaliser une étude systématique du contexte, de l'histoire, des causes, des acteurs et de la dynamique des conflits ainsi que du rôle de l'éducation dans ces derniers afin d'élaborer des programmes et des politiques appropriés. L'analyse des conflits permet d'interagir avec différentes parties prenantes et d'acquérir une vue d'ensemble commune du contexte, à même d'aider à définir des activités éducatives.
- *Participation de la communauté* : la participation équitable et transparente de la communauté à toutes les étapes de la réforme éducative (estimation, planification, mise en œuvre, suivi et évaluation) est cruciale afin d'éviter de perpétuer les inégalités et les animosités intergroupes tout en instaurant la confiance. Les enfants et les jeunes doivent participer de manière significative. Il est important de s'appuyer sur les capacités existantes des communautés et de mobiliser leurs ressources.
- *Égalité d'accès à une éducation de qualité* : les situations de conflit sont l'occasion d'éliminer les obstacles historiques à l'accès tant au sein du système éducatif qu'en dehors. Tout problème d'accès décelé par l'analyse d'un conflit doit être résolu. Les enfants les plus vulnérables et marginalisés doivent faire l'objet d'un soutien prioritaire.
- *Impartialité du matériel et du contenu des programmes scolaires* : le contenu et les illustrations des programmes scolaires doivent être dénués de partis pris, de stéréotypes et de préjugés envers quelque groupe que ce soit.
- *Prise en compte des sexes* : le point de vue des femmes et des filles doit être inclus au même titre que celui des hommes et des garçons dans tous les aspects de l'éducation de façon à résoudre et à corriger les disparités entre les hommes et les femmes ainsi que les violations des droits fondamentaux et la violence sexiste. Les filles et les femmes ne sont pas seulement des victimes des conflits mais également des actrices cruciales du changement.
- *Protection* : la protection des enseignants, des élèves et des environnements d'apprentissage contre les attaques et la destruction doit constituer une priorité. Il est également nécessaire d'assurer la protection psychosociale des enfants.

3.2.2 Éducation pour la consolidation de la paix

L'éducation pour la consolidation de la paix a vocation à réaliser des transformations économiques, politiques, sociales et culturelles à tous les niveaux au sein des sociétés touchées par un conflit en traitant les causes de ce dernier. Elle est « plus explicitement politique » que l'éducation tenant compte des questions de conflits et « vise à modifier les relations de pouvoir existantes au sein d'une société » (UNICEF, 2011d, p. 43). Selon les réflexions de Galtung, elle constitue une « éducation à la paix positive ».

L'UNICEF appuie son approche de l'éducation pour la consolidation de la paix sur plusieurs principes essentiels, notamment l'élaboration de programmes basée sur l'analyse, le développement des capacités et l'institutionnalisation, l'équité, la participation, la culture de la paix, le partenariat, la prise en compte des sexes et la pérennité. Elle invite à aller au-delà d'une approche minimaliste ou négative de la paix, et à exploiter « la capacité transformatrice de l'éducation afin de façonner de manière positive les valeurs, les attitudes, les comportements, les connaissances et les compétences » (UNICEF, 2011d, p. 17–18).

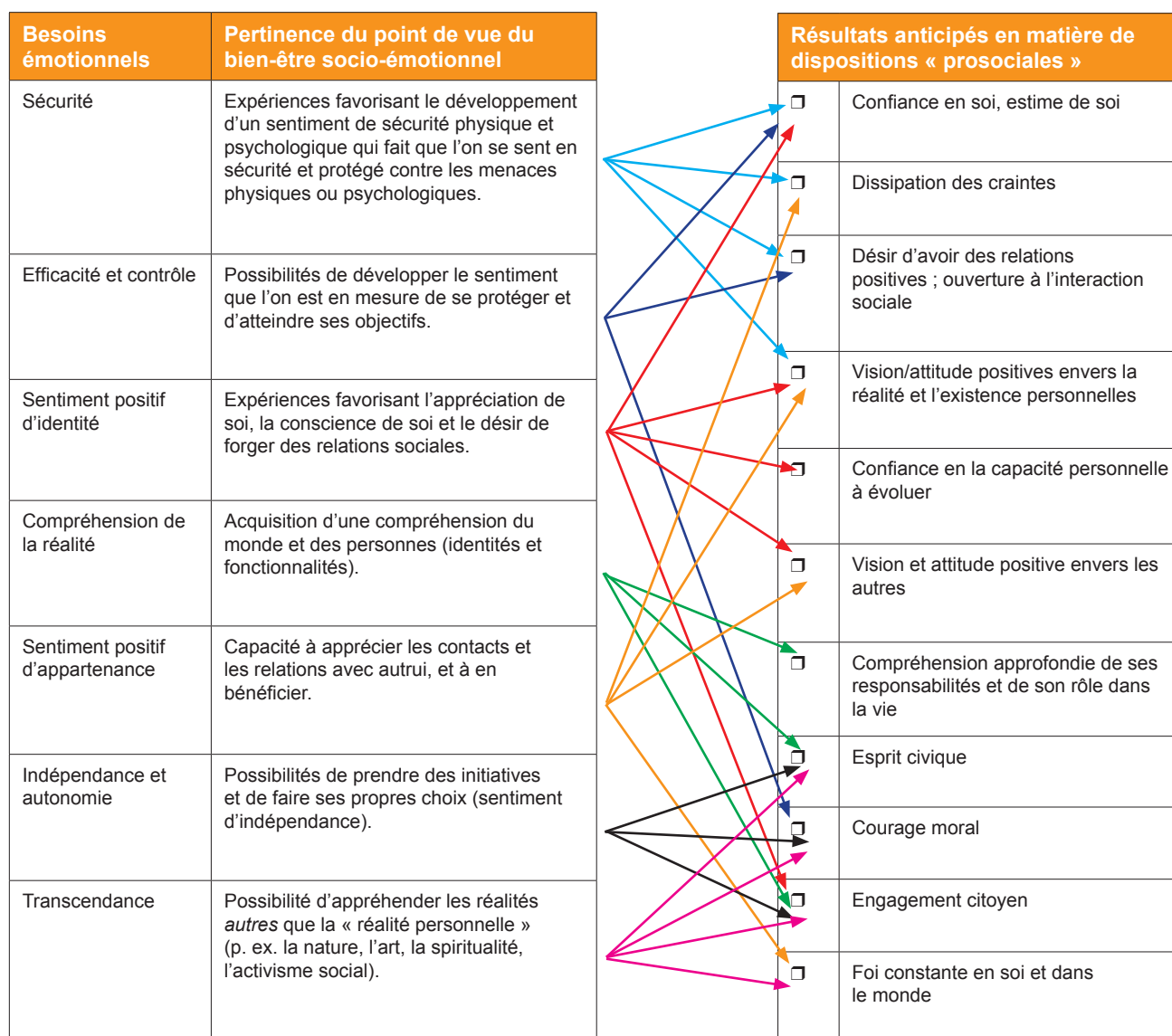
Une éducation pour la consolidation de la paix optimale visant l'instauration d'une paix positive englobe la protection de l'enfant, le soutien psychosocial, la réintégration des personnes exclues

et marginalisées, la reprise économique, l'autonomie et la réforme sociopolitique. Outre le système éducatif officiel, l'éducation à la réconciliation à assise communautaire, qui rapproche les groupes divisés, joue un rôle crucial (Salm et Shubert, 2012)³. L'éducation pour la consolidation de la paix doit également être associée à une réforme globale du secteur de l'éducation et à une bonne planification des interventions, afin d'assurer une intégration harmonieuse entre le développement à court terme et l'action humanitaire à long terme (UNICEF, 2011d).

Pour remplir son rôle de transformateur, l'éducation pour la consolidation de la paix doit cultiver le réconfort socio-émotionnel prodigué aux enfants et les qualités qui font avancer les processus de renouvellement, de réconciliation et de reconstruction. Un citoyen prosocial est plus susceptible de se comporter de manière responsable, réactive et proactive s'il :

- grandit dans un environnement socio-émotionnel favorable au sein duquel les besoins humains élémentaires sont satisfaits de manière constructive, y compris la sécurité, l'efficacité et le contrôle, un sentiment positif d'identité, d'appartenance, d'indépendance et d'autonomie (Staub, 2003) (voir figure 2) ;

Figure 2. Besoins émotionnels élémentaires et résultats en matière de dispositions prosociales (Staub, 2003)



- acquiert de bonnes compétences pratiques ainsi qu'un éventail de valeurs prosociales, à savoir une attitude positive envers lui-même, envers les autres (indépendamment des différences) et envers l'humanité dans son ensemble ;
- est acculturé au sein d'environnements formels, informels et non formels où les enfants sont récompensés et encouragés à dénoncer la cruauté et l'injustice et à prendre position de manière active, responsable et visible contre les mauvaises actions, c'est-à-dire à faire preuve d'« engagement citoyen » (Staub, 2005, p. 54–55).
- est également encouragé à développer un sentiment d'obligation sociale et morale et de responsabilité à l'égard des différents groupes qui constituent sa nation et, par conséquent, est capable de comprendre ce que recouvre la notion d'« intérêts nationaux », qui dépasse et va à contre-courant des valeurs régnant au sein de son propre groupe. Ceci se définit comme l'« esprit civique » (Staub, 2005, p. 34–37). Au nom du bien de la communauté nationale, il apprend que, tôt ou tard et plus ou moins régulièrement, il devra faire part de son opposition, en adoptant et en défendant une « position suffisamment détachée pour remettre en question les politiques et les pratiques discutables de son propre groupe » (p. 36 et 56).

Encourager les jeunes à faire preuve d'engagement citoyen et d'esprit civique représente une tâche complexe, qui implique notamment :

- de développer la pensée créative et latérale et les capacités de réflexion critique et de communication (entre autres, le dialogue et l'écoute) ;
- de développer les aptitudes à promouvoir le changement et à y contribuer ;
- de développer la confiance, l'affirmation de soi respectueuse, le courage moral, l'estime de soi et la conscience empathique ;
- de sensibiliser (et apprendre à résister) à la tendance des individus formant un groupe à représenter négativement, à dévaluer et à attribuer le rôle de bouc émissaire à ceux qui semblent différents, dans le but d'affirmer et d'accroître la (fausse) sécurité du groupe ;
- de créer des espaces d'apprentissage social où les individus qui se sentent différents peuvent se rencontrer, échanger des idées, des points de vue et des expériences liées à leur culture, apprendre à se connaître et, ce qui importe sans doute le plus, œuvrer ensemble à la réalisation d'objectifs définis conjointement (*voir les processus d'apprentissage présentés notamment dans la section 4.3.4.2 du présent rapport*)⁴ ;
- d'aider à acquérir une vision du monde et un système de valeurs inclusifs dans lesquels ils s'identifient eux-mêmes, ainsi que leur groupe, comme des entités reliées aux autres groupes et au reste du monde.

Les études de cas figurant dans les encadrés du présent rapport décrivent sous la rubrique « Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants » les besoins émotionnels élémentaires satisfaits par l'initiative en question. Autres exemples d'actions éducatives liées à la consolidation de la paix qui ne touchent pas directement au développement des capacités individuelles de l'enfant mais contribuent néanmoins de manière significative à la prévention des conflits et à la transformation des relations : les écoles communautaires qui se positionnent en tant que « zones de paix » (*voir encadré 1*) ; les politiques de recrutement axées sur des pratiques représentatives, responsables et transparentes ; l'accès des groupes marginalisés à l'éducation ; les programmes scolaires tenant compte des différences culturelles et des sexospécificités ; les politiques en faveur des langues minoritaires⁵ ; et la bonne gouvernance de l'enseignement.

3.3 Nouvelles priorités de l'éducation tenant compte des questions de conflits et de l'éducation pour la consolidation de la paix

On constate au sein de l'UNICEF une tendance croissante à faire l'amalgame entre la réduction des risques de catastrophe et la réduction des risques de conflit, y compris dans la sphère de l'éducation. Ainsi, le Bureau régional pour l'Afrique centrale et l'Afrique de l'Ouest (WCARO) de l'UNICEF a développé en collaboration avec plusieurs partenaires, dont l'UNESCO, des notes d'orientation sur l'intégration de la réduction des risques de conflit et de catastrophe dans la planification de l'éducation (UNESCO-IIPE et UNICEF WCARO, 2011). On appelle cette approche « DRR-plus » (de l'anglais *DRR, Disaster Risk Reduction*, réduction des risques de catastrophe) (Selby et Kagawa, 2012). La première année de fonctionnement du programme PBEA de l'UNICEF nous a notamment appris que « les questions de conflits ne peuvent être dissociées du processus de réduction des risques de catastrophe » et que « la planification de l'éducation doit suivre une approche intégrée couvrant à la fois la prise en compte des questions de conflits et la réduction des risques de catastrophe dans les régions qui font souvent face à des situations d'urgence complexes associant catastrophes naturelles et conflits ou troubles politiques » (UNICEF, 2013d, p. xiii).

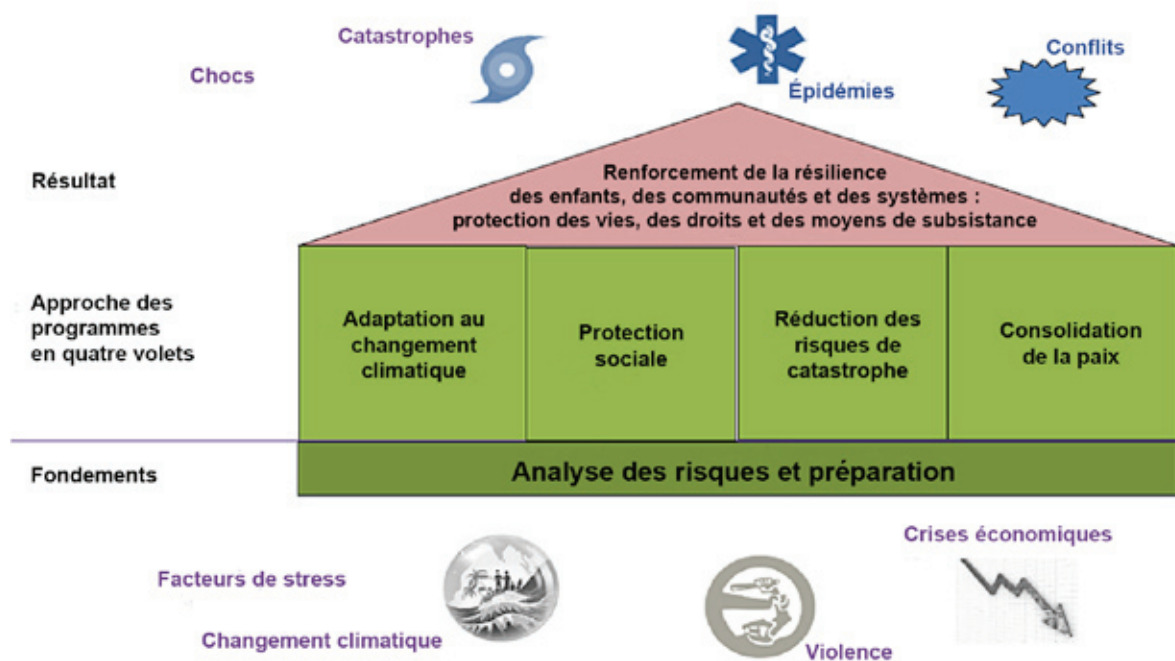
Le plan stratégique de l'UNICEF pour 2014–2017 s'engage à renforcer sa « participation à la réduction systématique de la vulnérabilité aux catastrophes et aux conflits par le biais de programmes de pays tenant compte des risques qui contribuent à renforcer la résilience » (Nations Unies 2013a, p. 11). L'UNICEF avait auparavant défini la résilience comme « la capacité des pays, des communautés et des ménages à anticiper, à s'adapter, et/ou à se remettre des effets d'événements potentiellement dangereux (catastrophes naturelles, instabilité économique, conflit) en réduisant la vulnérabilité, en protégeant les moyens d'existence, en accélérant et en pérennisant le relèvement et en soutenant le développement économique et social » (UNICEF, 2012i). Dans sa programmation de la résilience, l'organisation reconnaît ainsi, du moins implicitement, le chevauchement de la résilience sociale (la capacité des sociétés à surmonter les risques, le stress et les perturbations) et de la résilience écologique (la capacité des écosystèmes à surmonter les perturbations et les contraintes).

Le constat de ces liens étroits a entraîné l'émergence d'une approche programmatique du renforcement de la résilience en quatre volets, comme l'illustre la figure 3 : l'adaptation au changement climatique, la protection sociale, la réduction des risques de catastrophe et la consolidation de la paix (Volkman, 2013). Ayant œuvré séparément dans ces domaines programmatiques au nom des enfants dans les situations de choc, de stress et de fragilité, « l'UNICEF ne commence pas de zéro en matière de résilience. Cependant, l'organisation n'a pas réalisé l'effort délibéré et constant de renforcer la résilience des enfants, des communautés et des systèmes en appréhendant la nature des risques, y compris la vulnérabilité, la capacité et l'exposition » (UNICEF 2013a, p. 1). L'UNICEF travaille actuellement à rassembler ces volets afin d'accroître la cohérence de ses interventions. Une approche globale de la réduction des vulnérabilités a pour avantage d'offrir des « occasions uniques d'améliorer les liens entre l'action humanitaire et les programmes de développement et de promouvoir la sécurité humaine » (Nations Unies, 2013a, p. 11). Ces travaux apportent une dimension nouvelle à l'éducation pour la consolidation de la paix.

Ces nouvelles approches de programmation reflètent les hypothèses et les faits suivants (de manière explicite ou non) :

- la volatilité et les chocs dus à un conflit et/ou à une catastrophe peuvent entraver ou inverser les acquis du développement ;
- l'absence de cohésion sociale rend une communauté plus vulnérable aux conflits et aux catastrophes naturelles ;

Figure 3. Approche de l'UNICEF en matière de résilience (Volkman, 2013)



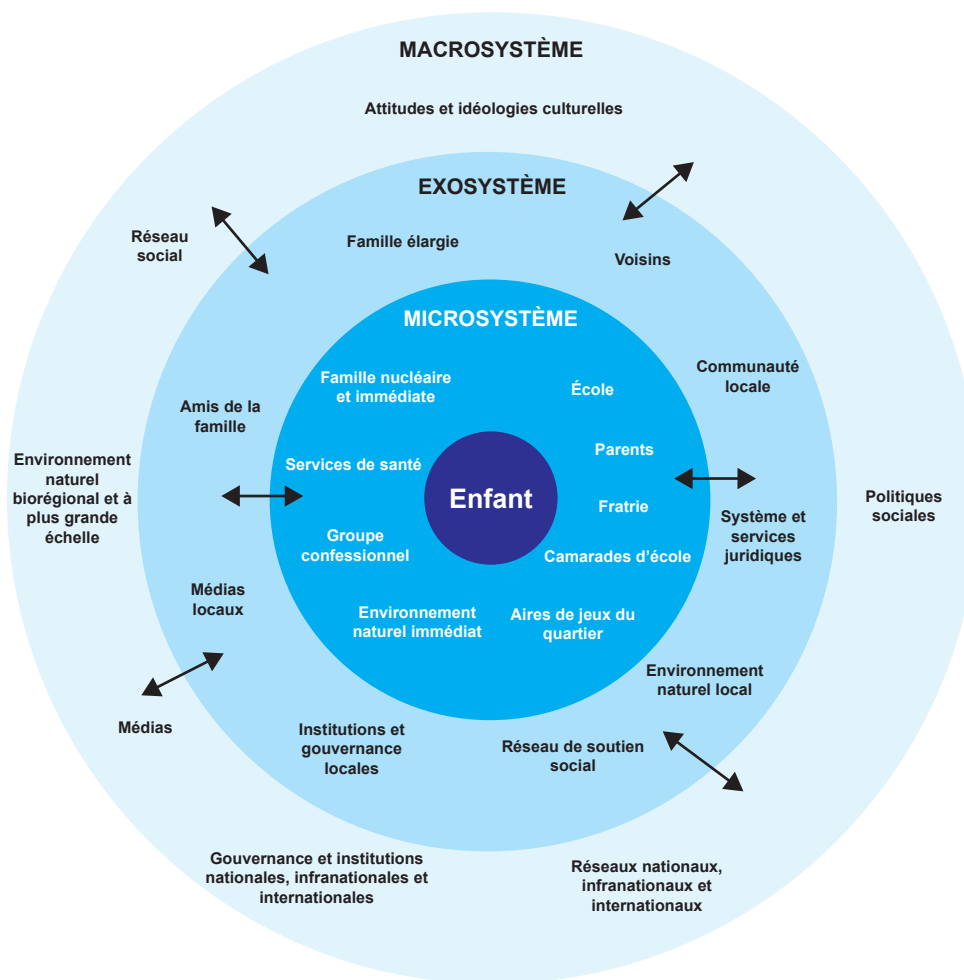
- Il l'analyse des risques au sein des communautés est cruciale pour anticiper les conflits et les catastrophes ;
- Les facteurs de vulnérabilité aux catastrophes, aux conflits et au changement climatique sont globalement les mêmes ;
- La capacité individuelle à contribuer à la résilience est plus susceptible de se manifester chez les personnes possédant de solides compétences pratiques et des dispositions prosociales (intérêt, attention, compassion, citoyenneté responsable, réceptivité aux besoins, altruisme et disposition à participer à l'effort communautaire visant le changement).

3.4 Mise en œuvre de l'éducation tenant compte des questions de conflits et de l'éducation pour la consolidation de la paix

Afin de prendre racine et d'avoir des effets exhaustifs et durables, les transformations individuelles et structurelles doivent se renforcer mutuellement, ce qui complique les processus de transformation sociale. Ces interactions peuvent être représentées à l'aide de la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1979), appliquée à la consolidation de la paix par Miller et Affolter (2002, p. 6) pour former le modèle socio-écologique illustré dans la figure 4.

Comme l'indique le modèle, du point de vue socio-écologique, un changement déclenché à un niveau peut avoir des répercussions sur tous les autres niveaux, ainsi qu'un effet de rebond potentiel susceptible de contrecarrer l'intention initiale. Les interventions à l'échelle microsystémique (le système environnemental le plus proche de l'enfant et au sein duquel ses interactions sociales immédiates ont lieu) peuvent avoir des répercussions au niveau de l'exosystème (qui comprend les éléments environnementaux qui influencent sensiblement le développement de l'enfant même s'il n'est pas directement ni régulièrement en contact avec

Figure 4. Modèle socio-écologique



eux) et au niveau macrosystémique (le contexte et la culture au sein desquels l'enfant vit), et inversement⁶. Par conséquent, une théorie du changement visant une transformation sociale durable peut être formulée comme suit (extrait de UNICEF, 2012h) [les caractères gras et les majuscules sont tirés du document original] :

- **SI** les actions éducatives réalisées au niveau du microsystème sont soutenues et renforcées par les institutions sociales, politiques et culturelles au niveau de l'exosystème et du macrosystème, **ALORS** l'intervention visant le changement sera probablement plus efficace et pérenne.
- **SI** les interventions locales ont lieu simultanément dans de nombreuses zones et qu'elles sont judicieusement reliées, **ALORS** elles peuvent former un système puissant ayant une influence à grande échelle.
- **SI** les politiques facilitent la formation de plateformes favorisant les initiatives d'apprentissage prosocial et l'établissement de réseaux, **ALORS** les initiatives locales découlant du soutien politique seront plus susceptibles d'entraîner des résultats en matière d'apprentissage prosocial.

Les acteurs de la consolidation de la paix, les concepteurs de programmes et les créateurs de programmes scolaires souhaitant faire avancer les initiatives étayées par des informations socio-écologiques doivent se poser les questions suivantes concernant la mise en œuvre :

- Comment planifier les actions en faveur de l'éducation pour la consolidation de la paix au niveau microsystémique (salles de classe et écoles) de manière à soutenir et à promouvoir des objectifs

de consolidation de la paix plus généraux (transformation politique, économique, sociale et sécuritaire) dans les situations de conflit, et inversement ?

- Quels connexions, nœuds et réseaux de soutien et de renforcement mettre en place entre les différents niveaux pour faire progresser une initiative lancée à un niveau donné ?
- Comment les changements « superficiels » (non structurels), en particulier au niveau du microsystème (par exemple, une nouvelle initiative d'enseignement et d'apprentissage) peuvent-ils être développés afin de favoriser, puis de devenir des changements systémiques et structurels, garantissant ainsi la durabilité des acquis ?

L'UNICEF a mené une réflexion critique sur ses approches de la consolidation de la paix, et souligne que « la consolidation de la paix demeure trop ponctuelle, manque de cohérence et nécessite une approche systématique » (UNICEF 2012c, p. 8). De telles réflexions viennent étayer le programme PBEA, qui tente d'appliquer l'approche écologique multiniveau du développement humain. À cette fin, il appelle à l'élaboration de plans de travail et d'interventions qui englobent et créent des synergies entre les interventions de recherche, de service social et de développement des capacités individuelles et institutionnelles, et les politiques. Les initiatives, lorsqu'elles sont combinées, visent à éliminer systématiquement les facteurs de conflits, et les progrès réalisés dans chaque sphère ou à chaque niveau contribuent à renforcer, consolider et pérenniser les évolutions sur l'ensemble des sphères et des niveaux.

L'ensemble des études de cas du présent rapport font état d'initiatives examinées d'un point de vue socio-écologique.

Partie 4

L'école amie des enfants du point de vue de la consolidation de la paix

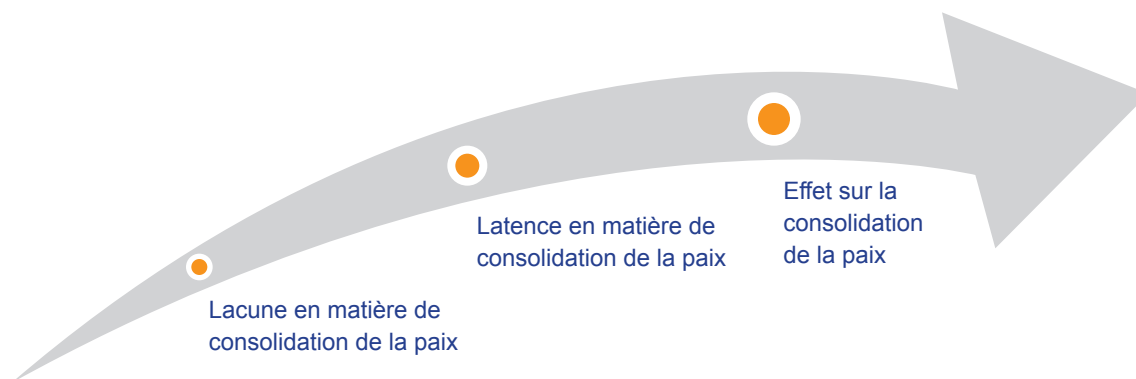
4.1 Introduction

La partie 4 examine les principes sous-jacents et les caractéristiques clés des écoles amies des enfants du point de vue de la consolidation de la paix, et analyse différentes dimensions de la scolarisation : l'éthique et l'environnement scolaires ; les programmes scolaires, l'enseignement et l'apprentissage ; l'école et la communauté ; et l'école en tant qu'espace d'apprentissage. En abordant chaque dimension et ses caractéristiques, nous identifions les approches adaptées aux besoins des enfants qui ont déjà un « effet sur la consolidation de la paix » plus ou moins important, même si elles ne sont pas toujours identifiées comme telles par ceux qui les promeuvent et les mettent en pratique.

Nous mettons ensuite en avant les éléments et les approches qui, bien qu'adaptés aux besoins des enfants, sont incomplets ou ne sont pas mis en pratique pour favoriser la consolidation de la paix. Ils sont considérés comme étant « en latence », c'est-à-dire qu'ils renferment un potentiel de consolidation de la paix qui demeure inexploité. Nous incluons dans cette catégorie les éléments de la théorie de l'éducation adaptée aux besoins des enfants qui ne sont pas encore transposés dans la pratique et qui, s'ils étaient mis en œuvre, pourraient contribuer à la consolidation de la paix.

Nous examinons enfin les « lacunes de la consolidation de la paix », à savoir les éléments des écoles amies des enfants qui nécessitent d'être améliorés pour renforcer le rôle de ces

Figure 5. École amie des enfants et consolidation de la paix : schéma analytique



dernières. Nous affirmons que si chaque lacune est comblée, la scolarité adaptée aux besoins des enfants sera consolidée et plus complète. Dans la partie 5, nous utilisons le même schéma – effet<->latence<->lacune – pour passer en revue l'éducation adaptée aux besoins des enfants à l'échelle du système (figure 5). Les indicateurs de progrès couvrant différents éléments de l'école amie des enfants et présentés dans l'annexe 2 s'inscrivent dans le même schéma.

Chaque section des parties 4 et 5 se conclut par un tableau récapitulatif indiquant si les aspects des écoles amies des enfants considérés illustrent une lacune en matière de consolidation de la paix ou s'ils se situent sur une ligne continue entre la « latence » et l'« effet ».

Le tableau 1 résume les étapes concrètes pouvant être suivies pour transformer une école amie des enfants en école contribuant à la consolidation de la paix (voir parties 4 et 5). Aux niveaux du microsystème et de l'exosystème, nous identifions les activités, énumérons les avantages émotionnels et pour l'apprentissage des élèves, et indiquons les coûts engagés. Le niveau du macrosystème dépassant le cadre des enfants scolarisés, les informations fournies sont moins détaillées. Les deux parties du tableau renvoient le lecteur aux études de cas et exemples pertinents proposés dans le rapport.

Tableau 1 : Récapitulatif des contributions des écoles amies des enfants à la consolidation de la paix

Légende : F = coût faible ; V = coût variable en fonction de l'ampleur de l'initiative ; E = coût élevé ⁷

MICROSYSTÈME et EXOSYSTÈME						
Élément de l'école amie des enfants	Aspect	Activité	Principaux avantages pour l'apprentissage de l'élève	Principaux avantages émotionnels pour l'élève	Coût ⁷	Exemples pertinents
Philosophie et environnement scolaires (4.2)	Environnement physique de l'école (4.2.1)	Les élèves participent à la protection du site physique contre la violence et les dommages. (4.2.1)	Réflexion critique, aptitudes en termes de leadership et de communication	Sécurité, efficacité et contrôle, sentiment positif d'appartenance (plus de confiance et de respect mutuel)	F	Étude de cas au Népal (encadré 1)
		Peintures murales, œuvres d'art, jardins scolaires (4.2.1)	Créativité, conception, aptitudes en matière de coopération	Efficacité et contrôle, sentiment positif d'appartenance, transcendance	V	Exemple : Albanie (4.2.1)
	Culture scolaire non violente (4.2.2.1)	Suivi par les pairs de la violence, et partage et soutien mutuel liés au code de conduite (4.2.2.1)	Prise de parole, articulation des valeurs et des préoccupations	Sécurité, efficacité et contrôle, sentiment positif d'appartenance (solidarité)	F	Étude de cas au Népal (encadré 1) Étude de cas synoptique 1 : Rwanda (annexe 1) Exemple : Macédoine (4.2.2.1)
		Cercles d'échange et autres canaux de discussion (4.2.2.1)	Compréhension mutuelle, expression d'idées et de préoccupations, écoute	Sécurité, sentiment positif d'appartenance (empathie et respect mutuel)	F	Études de cas : Sierra Leone (encadré 2) et République démocratique du Congo (encadré 11)
		Jurys de pairs (4.2.2.1)	Appropriation de l'idée de responsabilité personnelle, acculturation aux processus appropriés de réconciliation et de restitution	Sécurité, sentiment positif d'appartenance	F	

		Médiation par les pairs des conflits interpersonnels (4.2.2.1)	Résolution non violente des conflits	Sécurité, efficacité et contrôle		Étude de cas en Afghanistan (encadré 7)
		Stratégie mobilisant toute l'école pour promouvoir la culture de la non-violence (4.2.2.1)	Renforcement de l'immersion dans une culture et des processus de consolidation de la paix	Sécurité, sentiment positif d'appartenance	V	Études de cas : Kenya (encadré 3), Colombie (encadré 9) et Serbie (encadré 14) Étude de cas synoptique 2 : UNRWA (annexe 1)
	Culture scolaire inclusive (4.2.2.2)	S'assurer que toutes les cultures sont présentes dans la vie et les programmes scolaires (4.2.2.2)	Créativité, apprentissage interculturel positif et appréciation des différentes cultures	Sécurité (pour les populations minoritaires et marginalisées), sentiment positif d'identité et d'appartenance culturelle	F	Étude de cas en Colombie (encadré 4) Exemples : Belize et République démocratique populaire lao (4.2.2.2)
		Recours au sport pour instaurer une culture inclusive et la cohésion sociale (4.2.2.2)	Travail d'équipe, estime de soi, vision positive des autres	Efficacité et contrôle, sentiment positif d'appartenance	V	Exemple : Rwanda (4.2.2.2)
Programmes scolaires, enseignement et apprentissage (4.3)	Contenu du programme scolaire (4.3.1)	Programmes d'apprentissage axés sur les droits de l'homme et la paix (4.3.1)	Valeurs, concepts et questions relatifs à la paix et aux droits de l'homme : notions et pratiques de la citoyenneté et de la démocratie ; compétences pratiques pour la cohésion sociale et la non-violence	Sécurité, efficacité et contrôle, sentiment positif d'identité et d'appartenance, compréhension de la réalité, transcendance	E	Études de cas : Kenya (encadré 3) et Libéria (encadré 5) Étude de cas synoptique 3 : Kirghizistan (annexe 1)
	Éducation à la citoyenneté plurielle et parallèle (4.3.2)	Programmes illustrant la nature variée de l'allégeance et de l'identité (4.3.2)	Comprendre la notion « d'intérêt de tous », apprendre à discuter en adoptant un point de vue différent et à le revendiquer	Sentiment positif d'identité, compréhension de la réalité, indépendance et autonomie, transcendance	E	Étude de cas au Rwanda (encadré 6) Exemple : Macédoine (4.3.2)
	Négociation du programme scolaire (4.3.3)	Les élèves disposent d'une marge de décision sur le contenu du programme scolaire. (4.3.3)	Apprendre à défendre une cause, à négocier, à atteindre un consensus et à « vivre » la démocratie	Efficacité et contrôle, indépendance et autonomie	F	Étude de cas synoptique 4 : Népal – l'exemple illustre un cas de programme scolaire négocié (annexe 1)
	Apprentissage centré sur l'enfant (4.3.4)	Les élèves travaillent régulièrement ensemble pour atteindre un objectif commun défini. (4.3.4)	Confiance mutuelle, réflexion critique, courage moral et assurance pour négocier conjointement les questions controversées (4.3.4)	Efficacité et contrôle, sentiment positif d'appartenance	V	



		Fournir aux élèves des occasions structurées d'exprimer et de partager leurs émotions, leurs craintes et leurs espoirs suite à un conflit (4.3.4.2)	Confiance en soi, estime de soi, vision altruiste, dispositions prosociales (4.3.4.2)	Guérison psychosociale, estime de soi accrue, sécurité, sentiment positif d'identité, transcendance	V	Études de cas : Colombie (encadré 4), Afghanistan (encadré 7) et État de Palestine (encadré 10) Études de cas synoptiques 5, 6 et 7 : Colombie, État de Palestine, Sri Lanka (annexe 1)
		Développement d'une approche critique des médias (4.3.4.3)	Apprendre à poser des questions critiques sur les messages véhiculés par les médias, à les décrypter et à les déconstruire (4.3.4.3)	Indépendance et autonomie	V	Étude de cas en Slovaquie (encadré 8) Exemple : Macédoine (4.3.4.3)
		Inclusion d'un apprentissage tourné vers l'avenir dans les programmes des salles de classe (4.3.4.4)	Apprentissage des scénarios d'avenir probables et possibles tout en envisageant (et en apprenant à façonner) l'avenir souhaité (4.3.4.4)	Efficacité et contrôle, compréhension de la réalité, transcendance	F	Étude de cas en Ouganda (encadré 16) Étude de cas synoptique 7 : Sri Lanka (annexe 1)
L'école comme communauté – l'école dans la communauté (4.4)	Participation des élèves à l'école (4.4.1)	Adhésion des élèves aux clubs de paix, plateformes d'actions pour la paix menées par les enfants (4.4.1)	Apprendre à intervenir en faveur de la paix dans l'environnement sûr fourni par l'école, aptitudes en matière de collaboration et de leadership	Sécurité, efficacité et contrôle, sentiment positif d'appartenance	F	Étude de cas au Népal (encadré 1) Étude de cas synoptique 1 : Rwanda (annexe 1) Exemples : Éthiopie et État de Palestine (4.4.1)
		Les élèves participent aux organes représentatifs scolaires et se mobilisent pour la paix (4.4.1)	Apprendre à s'exprimer en faveur de l'harmonie entre les groupes, la cohésion sociale et la justice	Sécurité, efficacité et contrôle, sentiment positif d'appartenance	F	Étude de cas en Colombie (encadré 9)
	Participation des élèves au sein de la communauté (4.4.2)	Participation des élèves aux interventions de consolidation de la paix (4.4.2)	Apprendre le plaidoyer, la démocratie participative, et comment agir en faveur du changement	Efficacité et contrôle, sentiment positif d'identité et d'appartenance, indépendance et autonomie	F	Études de cas : État de Palestine (encadré 10), République démocratique du Congo (encadré 11), Generations for Peace (encadré 12) et Nigéria (encadré 13) Étude de cas synoptique 12 : Afrique de l'Ouest (annexe 1)



		Recours au sport pour instaurer une culture inclusive et la cohésion sociale (4.4.2)	Travail d'équipe, estime de soi, vision positive des autres	Efficacité et contrôle, sentiment positif d'appartenance	V	Études de cas : Generations for Peace (encadré 12), Nigéria (encadré 13) et Serbie (encadré 14)
		Participation des élèves à la promotion de la paix par le biais des médias conventionnels et sociaux (4.4.2)	Créativité, élaboration et diffusion de messages	Efficacité et contrôle, sentiment positif d'identité et d'appartenance, indépendance et autonomie	F	Études de cas synoptiques 8 et 12 : Burundi et Afrique de l'Ouest (annexe 1)
	L'école comme lieu d'échange avec la communauté (4.4.3)	Au fur et à mesure que l'école devient le lieu d'échange pour la consolidation de la paix, les élèves œuvrent au changement (4.4.3)	Apprendre à participer aux processus renforçant la cohésion sociale	Efficacité et contrôle, sentiment d'identité et d'appartenance	F	Étude de cas au Népal (encadré 1) Exemples : Haïti et Soudan (4.4.3)
L'école comme espace d'apprentissage (4.5)	Auto-évaluation de l'école et planification de l'amélioration (4.5.1)	Les élèves participent à l'auto-évaluation et à la planification (4.5.1)	Aptitudes en matière de réflexion critique, d'écoute/de communication, apprendre à réconcilier et à reconstruire la communauté	Efficacité et contrôle, sentiment d'identité et d'appartenance	F	
	Suivi et évaluation (4.5.2)	Les élèves participent à la recherche-action (4.5.1)	Aptitudes et méthodes en matière de recherche (enquête, étude, analyse et rapports)	Efficacité et contrôle, sentiment positif d'appartenance, indépendance et autonomie	F	Étude de cas synoptique 9 : Sénégal (annexe 1) Exemple : ECO/CEI (4.5.2) Étude de cas en Ouganda (encadré 16)

MACROSYSTÈME

Élément de l'école amie des enfants	Coût	Exemples pertinents
Développement professionnel (5.1)	E	Études de cas synoptiques 10 et 11 : Comité international de secours et Sierra Leone (annexe 1)
Analyse de situation (5.2)	V	
Approches multisectorielle, multiniveau et partenariale (5.3)	V	Exemples : Mozambique, Tanzanie et Érythrée (5.3)
Élaboration de politiques et de cadres nationaux (5.4)	V	Exemples : Ouganda et Thaïlande (5.4) Études de cas : Serbie (encadré 14) et Sri Lanka (encadré 15)
Équipe nationale (5.5)	F	Exemples : Macédoine et République démocratique populaire lao (5.5)
Suivi et évaluation (5.6)	F	Étude de cas en Ouganda (encadré 16)

Il convient de souligner que la plupart des suggestions pratiques ne doivent pas être considérées comme des occurrences « ponctuelles » mais comme des interventions et des événements continus, récurrents ou courants. Le renforcement et la répétition sont des conditions *sine qua non* pour influencer sur la réflexion, le psychisme et le comportement des enfants.

4.2 Philosophie et environnement scolaires

4.2.1 Environnement physique [effet<>latence]

La création d'infrastructures scolaires sûres, saines et protectrices, basées sur des normes et des principes tenant compte des enfants, dont les sexospécificités, est une composante bien développée de l'éducation adaptée aux besoins des enfants et largement mise en œuvre (UNICEF 2009a, 2009b). Dans les situations de conflit, un bâtiment scolaire solide et sûr contribue à protéger les enfants en faisant office de bouclier contre la violence et l'exploitation. Cela étant, il importe d'envisager le risque de voir les bâtiments scolaires devenir la cible d'attaques (*voir, par exemple, UNESCO, 2010*).

Si des infrastructures scolaires bien construites constituent souvent la première étape concrète de l'établissement d'une école adaptée aux besoins des enfants, « cette mesure à elle seule est insuffisante pour en faire une école amie des enfants » et « des aspects moins tangibles », comme l'engagement des parties prenantes et des élèves et le niveau de respect mutuel qu'ils ont les uns pour les autres, déterminent en grande partie si un établissement scolaire est ou n'est pas ami des enfants (UNICEF, 2009b, p. xi). Il est crucial de créer des synergies entre les aspects environnementaux concrets et les éléments intangibles.

À cet égard, le Manuel des écoles amies des enfants suggère la participation active des utilisateurs à toutes les phases de la création d'un établissement scolaire, y compris la participation de la communauté à sa construction et la collaboration des enfants à son entretien (UNICEF, 2009a). Ce point rejoint clairement un argument de l'éducation tenant compte des questions de conflits en faveur de la participation inclusive de la communauté à la sélection du site, à la construction et à la restauration de l'école (INEE, 2013). Une communauté constamment présente à l'école peut agir comme « témoin protecteur » et s'avérer « dissuasive pour les individus et les forces souhaitant s'en prendre aux enfants » (Nicolai et Triplehorn, 2003, p. 21). Au Népal, les communautés locales collaborant avec la coalition nationale « Les enfants en tant que zones de paix » ont défini les écoles comme des « zones de paix » et ont joué un rôle actif dans la protection des sites scolaires. Les négociations effectuées entre les communautés et les groupes armés ont abouti à un accord entre toutes les parties sur les critères de protection des écoles contre la violence (*voir encadré 1*).

Les enfants participant à des activités comme l'entretien des écoles et les tâches scolaires acquièrent un sentiment de contrôle sur leur environnement d'apprentissage et s'identifient à celui-ci, ce qui les aide à développer leurs capacités d'adaptation et de résilience (Alexander, Boothby et Wessells, 2010). Du point de vue de la consolidation de la paix, la protection de l'enfance obtenue grâce au développement des infrastructures scolaires doit être étendue de manière judicieuse, de manière à ouvrir des possibilités en matière de participation des enfants et à familiariser les apprenants avec la réflexion critique, la collaboration et la communication tout en promouvant la confiance et le respect mutuels.

Il est possible de relier l'environnement physique de l'école et la participation des enfants en réalisant une évaluation centrée sur l'enfant de la vulnérabilité et des risques de catastrophe dans les écoles, qui illustre l'importance croissante de l'éducation à la réduction des risques de catastrophe (Plan International, 2010 ; UNICEF, 2012a) (*voir également la section 4.4.2*). La même approche peut être appliquée aux situations de fragilité et de conflit (Sinclair, 2010). Par exemple, les enfants peuvent identifier en groupe les vulnérabilités et les risques liés aux conflits auxquels ils font face à l'école, réfléchir à ce sujet et communiquer avec la communauté scolaire par le biais de

Encadré 1. Népal : les écoles zones de paix

Contexte et activités

Entre 1996 et 2006, la violente rébellion du parti communiste népalais (maoïste) contre l'État a fait de nombreuses victimes (environ 14 000 morts), gravement endommagé les infrastructures publiques et eu des effets dévastateurs sur les services éducatifs et la sécurité des enfants. En effet, les écoles ont été transformées en camps militaires par les forces maoïstes et l'État, et en bastions de campagne par les groupes politiques. Les flambées de violence, les grèves et les manifestations les ont souvent contraintes à fermer leurs portes. Les groupes armés ont recruté des enfants, qui ont assisté à des scènes de violence dans l'enceinte de leurs écoles. Les enseignants ont quant à eux été la cible d'enlèvements, d'assassinats et d'actes de terrorisme. Depuis l'accord de paix global, signé en novembre 2006, les violences ont sensiblement diminué sans pour autant disparaître totalement, et le climat politique fragile a été secoué par des vagues successives de grèves contre le gouvernement⁸.

Simultanément au processus de paix de 2006, la coalition nationale « Les enfants en tant que zones de paix », composée de Save the Children et de l'UNICEF, a lancé son programme phare « Écoles zones de paix » afin d'atténuer le climat de peur pesant sur les écoles dans cette situation d'après-conflit encore fragile. Ce programme a ainsi œuvré à limiter les fermetures d'écoles dues aux grèves et aux activités politiques, à réduire la présence des forces armées au sein et autour des écoles et l'utilisation des bâtiments et des terrains scolaires à d'autres fins que l'éducation, à renforcer la gouvernance des écoles, à améliorer la résolution des conflits et à accroître l'inclusion dans les écoles⁹.

Lorsqu'une école demandait à faire partie du programme, les partenaires de la coalition rassemblaient différentes parties prenantes, y compris les groupes armés et les partis politiques, en vue d'atteindre un consensus sur la protection des élèves, des enseignants et des écoles contre les conflits. À l'issue de négociations avec les groupes armés, les communautés ont obtenu l'adoption de critères de protection des écoles contre toute violence et interférence politique¹⁰. La clé du succès

a été d'étayer le consensus sur la protection des enfants et de l'apprentissage contre tout type de perturbation plutôt que d'exclure les groupes politiques armés, qui ont ainsi été convaincus de la neutralité des écoles zones de paix¹¹.

L'élaboration d'un code de conduite scolaire approuvé par toutes les parties prenantes a été déterminante. La plupart des écoles adhérant au programme ont mis au point leur propre code de conduite avec l'aide des enfants, des parents, des enseignants et de la direction. Dans certains cas, il a été décidé d'adopter des codes séparés pour les élèves, les enseignants et les parents. Le « rassemblement de groupes disparates pour élaborer un code de conduite est souvent aussi important que le texte approuvé. Il facilite l'interaction entre les écoles, les communautés, les élèves et d'autres acteurs et promeut une transparence et une responsabilisation accrues tout en renforçant la capacité de gouvernance des écoles »¹².

Rédigés dans un style simple, les codes de conduite proscrirent les armes, les réunions politiques, le recrutement et les slogans dans les enceintes scolaires, rejettent toute forme de violence (y compris les châtiments corporels ou l'intimidation), renforcent les conditions en matière d'assiduité et de discipline des enseignants et des élèves, et interdisent la discrimination entre les castes et les groupes ethniques. Ils traitent également de questions spécifiques relatives à la paix et au conflit à l'échelle locale. Dans la plupart des cas, les codes sont retranscrits sur la façade des écoles. Bénéficiant ainsi d'une diffusion plus étendue qu'une simple version imprimée, ils rappellent de manière ostensible les principes moraux que les parties prenantes se sont engagées à respecter.

Le programme des Écoles zones de paix s'est appuyé sur une tradition solidement ancrée au Népal, les clubs d'enfants dans les écoles (on estime à 10 000 le nombre de clubs actifs à l'échelle nationale) et a réalisé un coup de maître en confiant la direction de l'initiative aux enfants¹³. En outre, « la responsabilité liée au code de conduite a donné aux clubs d'enfants un mandat et un but précis dans les écoles. [...] Les clubs d'enfants ont réduit

l'absentéisme des enseignants et augmenté leur assiduité en consignait leurs absences et leurs retards. Ils ont œuvré auprès des élèves pour limiter les comportements d'intimidation, donner suite aux plaintes, répondre aux préoccupations des plus jeunes et améliorer la discipline ». Par exemple, dans une école, les enfants ont créé un conseil d'élèves autonome chargé de surveiller le respect du code de conduite. Dans la plupart des écoles adhérant au programme, un représentant des élèves siège au comité de direction de l'école.

Impact concret de l'initiative

Les écoles zones de paix ayant vu le jour au moment même où le processus de paix était en plein essor, il est difficile de déterminer dans quelle mesure l'amélioration de la sécurité dans les écoles est attribuable au programme. Cependant, les écoles qui ont adhéré au programme au cours des dernières phases du conflit ont pu négocier avec les groupes armés et les empêcher de pénétrer dans leur enceinte. Qui plus est, des données factuelles prouvent que ces écoles ont bénéficié d'une plus grande protection contre les vagues de protestation qui se sont multipliées pendant plusieurs années suite à l'adoption de l'accord de paix¹⁵.

Tout porte à croire que non seulement l'engagement des enfants à développer et à maintenir le nouveau statut des écoles s'est accru, mais que les parents et d'autres membres de la communauté ont également acquis la confiance nécessaire pour contribuer activement au programme. Les codes de conduite ont renforcé la responsabilisation et le professionnalisme des enseignants, et les ont

notamment incités à donner aux élèves davantage d'espace pour s'exprimer et à adopter d'autres approches favorables aux enfants.

Fort de ses succès, la coalition « Les enfants en tant que zones de paix » a négocié des accords à l'échelle des districts favorables à l'instauration d'écoles zones de paix. Le ministère de l'Éducation népalais a quant à lui intégré le programme à ses politiques. Il est désormais envisagé de l'exporter à l'étranger et de l'inclure dans « tous les programmes éducatifs dans les situations de conflit »¹⁶.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants :

instauration d'une culture scolaire non violente, inclusive et protectrice ; participation des enfants à des processus visant un changement pacifique ; mise en place d'infrastructures et de processus facilitant la participation des enfants à la démocratie ; engagement actif des parents et des membres de la communauté à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des enfants ; satisfaction des besoins émotionnels (sécurité, efficacité et contrôle, sentiment positif d'identité et d'appartenance).

L'initiative d'un point de vue socio-écologique :

dès le début, l'initiative a été lancée sur l'ensemble des niveaux microsystemique et exosystemique dans divers contextes. Les accords conclus et les codes adoptés ont contribué à étayer l'intégration de l'approche des enfants en tant que zones de paix dans les structures et systèmes au niveau macrosystemique (gouvernance et politiques nationales).

posters, de brochures, de chansons, de pièces de théâtre de rue, des médias sociaux ou encore de réunions publiques (*de plus amples informations sur la participation des élèves sont disponibles dans les sections 4.4.1 et 4.4.2.*)

Les enfants, les enseignants et les membres des communautés peuvent également unir leurs forces afin de réaliser des peintures murales dans les écoles représentant les droits de l'enfant, suivant l'exemple d'une école primaire située dans un quartier pauvre et multiethnique de la capitale albanaise, Tirana (Selby, 2008). Les initiatives liées aux écoles amies des enfants ont souvent recours aux peintures murales, aux réalisations artistiques et aux jardins scolaires pour améliorer l'environnement scolaire (UNICEF, 2009b). L'utilisation des mêmes approches dans le cadre de la consolidation de la paix fournit des points d'entrée pratiques pour instaurer la cohésion et l'inclusion au sein des communautés en s'appuyant sur des interventions centrées sur les enfants, basées sur les écoles et, dans l'idéal, des équipes multiethniques, ce qui a pour

effet de transformer les émotions et les ressentiments refoulés en actions créatives. Ce type d'activités contribue également à renforcer la créativité des enfants et à développer leur sentiment d'appartenance.

4.2.2 Culture scolaire

Le cadre des écoles amies des enfants souligne l'importance de créer une culture scolaire reposant sur les principes de focalisation sur l'enfant, d'inclusion et de participation démocratique dans tous les aspects du fonctionnement des écoles.

4.2.2.1 Culture scolaire non violente [latence<>effet]

Dans les situations fragiles touchées par des conflits, l'instauration dans les écoles d'une culture non violente est cruciale, en particulier lorsque les enfants ne savent plus vivre en harmonie et sans agressivité, en raison de leur exposition fréquente à la violence et à l'injustice et de l'érosion de la stabilité familiale et des fonctions communautaires (Alexander, Boothby et Wessells, 2010).

Le cadre des écoles amies des enfants accorde une attention particulière à l'atténuation des menaces et des violences physiques et psychologiques dont sont victimes les enfants au sein et à proximité des écoles, y compris les châtimements corporels et le harcèlement verbal émanant des enseignants et des parents, la violence par les pairs, l'intimidation, les violences sexuelles, et les dangers guettant les enfants sur le chemin de l'école. Les stratégies proposées consistent, entre autres, à former les enseignants, les parents et les membres des communautés à de nouvelles formes de discipline et à mettre en place dans les écoles des mécanismes de plainte permettant de dénoncer la maltraitance et la violation des droits. Les enfants sont encouragés à créer leur propre code de conduite pour les salles de classe et pour l'école et à exprimer librement leurs préoccupations (UNICEF, 2009a). Comme l'illustre l'exemple du Népal (*voir encadré 1*), les clubs d'enfants jouent un rôle déterminant dans l'élaboration et le respect des codes de conduite scolaires. En Macédoine, l'initiative des écoles amies des enfants a eu recours à la surveillance par les pairs de la violence pendant les récréations (UNICEF, 2009c). Au Rwanda, 54 écoles amies des enfants ont mis en place des clubs « Tuseme » (« Tuseme » signifiant « Exprimons-nous » en swahili) afin d'inciter les enfants à s'encourager les uns les autres à s'exprimer sur les sujets qui les préoccupent, y compris l'inégalité entre les sexes et la violence sexiste (*voir étude de cas synoptique 1*).

Les approches décrites ci-dessous – les cercles, les jurys de pairs et la médiation par les pairs – sont des éléments de la consolidation de la paix qui, s'appuyant sur des mécanismes faisant exclusivement appel à des enfants pour gérer la violence et les conflits quotidiens dans les salles de classe et dans les écoles, sont susceptibles d'enrichir l'éducation adaptée aux besoins des enfants.

Les cercles : les cercles de partage servent généralement à « développer les capacités en matière de parole et d'écoute, à instaurer la confiance au sein du groupe, à partager les sentiments, les expériences, les idées et les informations » (Greig, Pike et Selby, 1989, p. 79). Ils sont également utiles pour résoudre les conflits dans les salles de classe et à l'école. Ils ont été mis en pratique au Pakistan sous l'intitulé « cercles de réflexion et d'action » par Save the Children afin d'identifier les préoccupations des enfants en matière de protection (Nicolai et Triplehorn, 2003). Dans le cadre de la consolidation de la paix, ces cercles peuvent aider à bâtir la compréhension, l'empathie et le respect mutuels (p. ex., des enfants issus de différentes communautés partagent leurs craintes et leurs espoirs, et expliquent certains aspects de leur culture) ou à planifier les activités initiales (p. ex., les enfants partagent leurs idées et s'inspirent des idées des autres pour mettre au point des activités et nouer des partenariats communautaires axés sur la paix).

L'efficacité de cette méthode dépasse le microniveau des salles de classe et des écoles. Ainsi, en République démocratique du Congo, les groupes de discussion composés exclusivement d'adolescentes, d'une part, et d'adolescents, d'autre part, constituent des espaces sûrs où les participants apprennent, partagent et discutent de problèmes qu'ils considèrent importants (*voir encadré 11*). En Sierra Leone, l'initiative Fambul Tok s'appuie sur des coutumes et des traditions communales autochtones et a recours aux « cercles de partage communautaire » pour amener les enfants et les jeunes auteurs de violence et victimes des conflits armés à promouvoir la réconciliation communautaire (*voir encadré 2*). Ces discussions offrent un potentiel réel de satisfaction des besoins émotionnels élémentaires, comme le sentiment positif d'appartenance, la compréhension de la réalité, l'indépendance et l'autonomie.

Encadré 2. Sierra Leone : Fambul Tok

Contexte et activités

Fambul Tok (« conversation familiale » en krio) s'inspire de la tradition sierra-léonaise selon laquelle les problèmes sont débattus et résolus dans le cercle familial. Cette initiative a été lancée au lendemain de la guerre civile sanglante qui a fait environ 50 000 victimes entre 1991 et 2002. Il s'agit d'un programme communautaire qui rassemble les auteurs et les victimes de violence, y compris les ex-combattants et les survivants du conflit. Basé sur le principe de « l'élaboration émergente », il permet aux communautés de façonner leurs propres processus en fonction de leurs besoins et de leurs perceptions. Pour faciliter l'accessibilité, il a été décidé de confier le processus de réconciliation aux sections (une « section » étant composée de trois à neuf villages au sein d'une chefferie).

Les bénévoles chargés de mettre en œuvre Fambul Tok au sein de leur communauté ont été formés aux processus de réconciliation, à la communication dans les situations de conflit, à la médiation et à la prise en charge post-traumatique. Les processus et les cérémonies de réconciliation sont spécifiques à chaque communauté, mais suivent généralement un schéma identique. S'inspirant des traditions autochtones de confession, d'excuses et de pardon, les communautés se rassemblent un soir autour d'un feu de la vérité pour que les victimes et les auteurs de violences racontent leur expérience et accordent, ou demandent, pardon. Le jour suivant, les communautés organisent les traditionnelles cérémonies de purification qui sont suivies d'une fête communale.

Après les cérémonies, le processus de réconciliation est maintenu de plusieurs manières. Les communautés désignent un « arbre de la paix » près duquel ont lieu les réunions visant à régler les différends individuels et communautaires. Un club d'écoute de la radio, géré par des jeunes, est également créé. La communauté se réunit une fois par semaine pour discuter de questions ayant trait à la réconciliation. Un enregistrement sur cassette est remis aux radios locales qui, chaque semaine, en diffusent une sélection. Il existe également un programme de « Football pour la réconciliation », dans le cadre duquel des matches sont organisés entre les villages d'une section. Tout différend survenant pendant les matches est réglé de manière pacifique. En outre, les victimes et les auteurs d'actes de violence travaillent ensemble dans des fermes communautaires créées par les villages. Des groupes de femmes soutenant les femmes ayant déclaré avoir été victimes d'un viol lors de la cérémonie de la vérité, appelés les « Mères de la paix », sont également mis en place¹⁷. Au cours des cinq premières années du programme, 150 processus de réconciliation ont eu lieu, à l'occasion desquels plus de 2 700 personnes ont témoigné de leur expérience devant 60 000 voisins¹⁸.

Les enfants et les jeunes participent à toutes les étapes de Fambul Tok. Outre les processus communautaires décrits ci-dessus, des efforts ont été déployés afin d'intégrer la philosophie et l'approche de Fambul Tok aux programmes scolaires nationaux. En 2013, un programme éducatif a été lancé dans deux écoles de chacun des six districts visés afin de « mobiliser une nouvelle génération en faveur

du rétablissement de la paix et de la réconciliation locaux ». Le programme est utilisé pendant les cours ainsi que pour soutenir les tout nouveaux clubs de la paix des élèves et les interventions continues visant à renforcer les communautés. Un manuel de l'animateur et un manuel pour les élèves destinés aux collèges et aux lycées ainsi qu'aux communautés ont été publiés en 2013 pour soutenir le programme¹⁹. Ces deux publications sont accompagnées d'une version éducative du long métrage *Fambul Tok*²⁰.

Le programme d'apprentissage comprend les processus de réconciliation de Fambul Tok et des témoignages saisissants de pardon, de justice réparatrice et de réconciliation communautaires et individuels. Il incite à réfléchir sur l'instauration et le maintien d'une communauté solide, l'établissement d'une culture du pardon, les liens entre la culture et les croyances et la résolution des conflits et des problèmes, ainsi que sur la qualité de la paix basée sur la justice réparatrice plutôt que sur la justice punitive.

Une « constante » du programme est le fait que les « traditions et coutumes spécifiques à une culture donnée peuvent constituer des ressources précieuses et déterminantes pour créer des systèmes juridiques efficaces et durables ». Le guide éducatif présente des schémas de cours s'étendant sur cinq jours et sur une seule journée ; des supports stimulants sur la géographie de la Sierra Leone et son histoire avant le conflit ; un compte-rendu des processus judiciaires, de vérité et de réconciliation ; et la chronologie de Fambul Tok. Les approches de l'apprentissage participatives et conviviales sont particulièrement remarquables : les élèves prennent position sur des déclarations concernant la justice, le pouvoir et la responsabilité, discutent de ce que signifie l'appartenance à une communauté, réagissent aux films visionnés pendant l'heure du cercle et aux cas actuels de violence intercommunautaire partout dans le monde sous le prisme de Fambul Tok²¹.

Impact concret de l'initiative

Fambul Tok, d'abord mis en œuvre dans quatre districts, est en voie de s'étendre aux 14 districts du pays²². Les États-Unis ont par ailleurs adopté cette approche dans le centre de certaines villes pour lutter contre la violence des gangs. Le guide éducatif est destiné au public sierra-léonais et international, en particulier des États-Unis. Étant donné que l'initiative Fambul Tok n'est présente dans les écoles que depuis peu et que la participation des enfants et des jeunes s'est dans un premier temps circonscrite au niveau communautaire, nous ne disposons pas d'assez de données factuelles pour affirmer que l'initiative dans les écoles a permis de faire évoluer la situation. Plus généralement, depuis la fin du conflit en Sierra Leone, Fambul Tok a sensiblement contribué à la reconstruction des communautés et à la culture de la paix.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *développement de processus de paix basés sur les coutumes et les traditions communales autochtones ; participation des enfants et des jeunes aux processus communautaires de réconciliation ; recours au sport pour atténuer les conflits ; apprentissage en matière de renforcement des communautés suite à un conflit dans les contextes scolaires et périscolaires ; utilisation de l'apprentissage participatif pour renforcer l'éthique de la paix ; satisfaction des besoins émotionnels comme le sentiment positif d'appartenance.*

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *œuvrant dans un premier temps au niveau exosystémique (communauté), Fambul Tok s'ancre désormais dans un nombre réduit d'écoles (niveau microsystemique). Si l'initiative a des répercussions sensibles sur le changement culturel en Sierra Leone, elle doit cependant être intégrée aux structures et aux systèmes du niveau macrosystemique (gouvernance et politiques nationales).*

Jurys de pairs : ils représentent un autre type de discipline exercée par les pairs. Le processus est mis en place lorsqu'un élève manque au règlement de l'école, enfreint le code de conduite ou blesse ou insulte un ou plusieurs élèves. Généralement, les élèves forment un cercle et sont accompagnés d'un enseignant. Chacun leur tour, ils discutent des causes et des répercussions de l'attitude répréhensible, avant de décider des formes appropriées de restitution et de réconciliation

(Alternatives, 2013a ; Hirschinger-Blank *et al.*, 2009). Cette approche ainsi que d'autres semblables conviennent parfaitement à la promotion de la gouvernance démocratique dans les salles de classe et dans les écoles, de la citoyenneté responsable, du leadership et de la responsabilisation sociale. Elles satisfont les besoins émotionnels élémentaires en matière d'efficacité et de contrôle.

Médiation par les pairs : Ce processus permet de résoudre les conflits entre les élèves à l'école avec le concours d'élèves formés à la médiation (Alternatives, 2013b ; Tyrrell et Farrell, 1995). La formation et la pratique en matière de médiation au sein du microcosme des écoles aident les enfants et les jeunes à se rendre compte qu'ils peuvent résoudre des conflits sans avoir recours à la violence. L'expérience de première main des processus de médiation non violente peut contribuer au développement de relations positives à l'école et permettre aux enfants et aux jeunes de jouer un rôle positif dans la résolution des tensions communautaires. Dans le cadre du programme d'éducation pour la paix de Help the Afghan Children (*voir encadré 7*), des élèves médiateurs ayant suivi une formation aident leurs camarades à résoudre leurs différends à l'aide de techniques de médiation et de jeux de rôle. La médiation par les pairs présente un fort potentiel de satisfaction des besoins émotionnels élémentaires comme la sécurité, l'efficacité et le contrôle, l'indépendance et l'autonomie.

Comme le montre le programme « École sans violence » en Serbie, la « réponse à l'échelle de l'école » instaurant une culture scolaire non violente s'est révélée très efficace (*voir encadré 14*). Dans le cadre de ce programme, la création d'un environnement scolaire sûr avec l'aide des enfants, des enseignants, des chefs d'établissement et d'autres membres du personnel des écoles va de pair avec l'établissement de réseaux de soutien proactifs à l'échelle supérieure (niveau exosystémique) qui recouvre les autorités municipales, les médias, les forces de l'ordre, les centres de protection sociale, les centres de santé et les associations de parents et de citoyens. En Colombie, les élèves des établissements adhérant au modèle de l'Escuela Nueva se familiarisent avec la cohabitation pacifique dans tous les aspects de la scolarisation (*voir encadré 4*). Le programme relatif aux droits de l'homme, à la résolution des conflits et à la tolérance de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) vise à créer une culture des droits de l'homme dans toutes les écoles de l'Office en commençant par l'enseignement et l'apprentissage, la préparation et le développement professionnel des enseignants et les possibilités offertes par l'environnement d'apprentissage. Il est entendu que dans les écoles de l'UNRWA, les droits de l'homme sont exercés et vécus quotidiennement par l'ensemble de la communauté (*voir étude de cas synoptique 2*). Au Kenya, le programme d'éducation pour la paix souligne, entre autres, le rôle important que jouent les chefs d'établissement pour instaurer une culture non violente au sein des salles de classe, des écoles et des communautés (*voir encadré 3*).

Encadré 3. Kenya : Programme D'éducation pour la Paix

Contexte et activités

Au Kenya, afin de couvrir d'urgence les besoins éducatifs des enseignants et des élèves ayant souffert des violences postélectorales en 2007-2008, le ministère de l'Éducation a mis au point le programme d'éducation pour la paix avec le soutien de ses partenaires de développement, dont l'UNICEF. Le programme avait pour objectif de

renforcer l'enseignement basé sur des valeurs afin d'instaurer une cohabitation pacifique, le respect de la dignité humaine et l'appréciation de la diversité, et de transmettre aux apprenants les capacités nécessaires pour résoudre les conflits de manière pacifique (p. ex., réflexion critique, pensée créative, résolution des problèmes et règlement non violent des différends)²³.

Une mallette d'éducation pour la paix contenant un manuel de formation, des livrets d'activités pour les enseignants du CP à la quatrième et un livre d'histoires pour les enfants, a été mise au point en adaptant au contexte national le matériel d'éducation pour la paix approuvé par le Comité permanent interorganisations. Plus de 10 000 mallettes ont été distribuées dans les écoles. Adoptant une approche en cascade basée sur des ateliers de formation d'une semaine, 8 837 responsables éducatifs, chefs d'établissement et enseignants sur le terrain ont été formés (les provinces de la vallée du Rift et de Nyanza, les plus gravement touchées par les violences postélectorales, ont été privilégiées)²⁴.

D'après une étude de suivi réalisée en 2011, dans 76 % des écoles visitées, les éléments de l'éducation pour la paix étaient intégrés à l'enseignement de matières comme l'éducation aux compétences pratiques. Plusieurs initiatives périscolaires et à l'échelle de l'établissement scolaire dans son ensemble ont également été menées. Près de la moitié des écoles considérées ont créé des clubs de la paix. Leurs activités consistaient, entre autres, à aborder les problèmes urgents par le biais de représentations théâtrales, de l'art graphique, de l'écriture, de la poésie, de danses et de débats, à afficher des posters contenant des messages de paix, à plaider en faveur de la paix auprès des parents et des membres de la communauté, à mener des actions de préservation de l'environnement et à apporter un soutien aux personnes malades et handicapées au sein de la communauté.

Les chefs d'établissement ont déployé de nombreux efforts pour promouvoir une culture de la paix, par exemple, en affichant des messages de paix en anglais et en kiswahili dans toutes les salles de classe, en sensibilisant les parents et les comités de gestion des écoles à l'éthique de la paix, en encourageant l'empathie, l'amour et l'altruisme, en favorisant la cohésion et la coopération entre les élèves issus de différents milieux, en soutenant les clubs de la paix, en encourageant chaque enseignant à commencer leurs cours par un message de paix chaque vendredi, en changeant la disposition des salles de classe afin de mélanger les élèves de

différents milieux, en intégrant l'éducation pour la paix au programme de tutorat et en organisant des matches inter-écoles pour la paix. Une boîte à idées, véritable outil de communication, installée dans environ 60 % des écoles objets de l'étude a permis aux apprenants et aux membres de la communauté d'exprimer sans crainte leurs opinions.

Impact concret de l'initiative

Les conflits opposant les enseignants entre eux, aux élèves, à l'administration et aux parents ont été gérés pacifiquement de plusieurs manières, comme le dialogue, la négociation, le pardon et la médiation. En dépit du manque de données de référence permettant les comparaisons, les élèves ayant participé à l'étude de suivi ont déclaré qu'ils jouent, aident ou partagent des idées « très souvent » avec des camarades d'origine (52,1 %), de confession (73,8 %) et de sexe (67,9 %) différents²⁵.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *création d'espaces facilitant la participation des enfants (p. ex. les clubs de la paix) ; instauration dans les écoles et dans les salles de classe d'un climat propice à l'inclusivité et à la cohabitation pacifique, par l'affichage de messages de paix et la promotion de l'interaction entre les élèves d'origine différente par exemple ; initiative des chefs d'établissement pour créer des environnements (écoles, salles de classe et communautés) pacifiques ; gestion pacifique et constructive des conflits entre les parties prenantes scolaires ; mise au point de voies de communication efficaces (comme les boîtes à idées) ; recours à l'art et au sport pour promouvoir des relations pacifiques ; satisfaction du besoin émotionnel lié à un sentiment positif d'appartenance.*

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *initiative émanant du niveau macrosystémique qui, à l'aide d'un soutien et d'un renforcement structurels et systématiques, a porté ses fruits aux niveaux microsystémique (écoles) et exosystémique (communautés).*

4.2.2.2 Culture scolaire inclusive [latence<>effet]

Conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant, les écoles amies des enfants s'efforcent globalement de ne pas discriminer, de tenir compte des sexospécificités et de s'adapter aux besoins des filles (UNICEF, 2009a, 2009b). Le *Global Evaluation Report on child-friendly schools* (Rapport mondial d'évaluation des écoles amies des enfants) signale que les directeurs d'école, les enseignants et les parents ont déployé des efforts considérables pour « intégrer, encourager et soutenir les élèves, quels que soient leur sexe ou leur origine » (UNICEF, 2009b, p. xii). Il existe des exemples aboutis d'écoles instaurant un climat scolaire inclusif, sûr et agréable, où un nombre croissant d'élèves, principalement des filles, se sentent soutenues et en sécurité. Le rapport souligne que la pédagogie amie des enfants et la participation des familles et des communautés sont les « deux facteurs les plus importants pour créer une culture scolaire positive » (p. 126). (*De plus amples informations sur la pédagogie et la participation des communautés sont disponibles dans les sections 4.3.4 et 4.4.2*).

Une étude récente sur l'éducation adaptée aux besoins des enfants réaffirme que la réalisation de l'égalité d'accès à l'éducation, une composante importante de l'éducation tenant compte des questions de conflits (voir 3.2.1), doit être assortie « d'une approche de la diversité nettement plus *proactive et inclusive* [italiques ajoutés] » (Shaeffer, 2013, p. 32). Cela nécessite de célébrer et de s'engager davantage en faveur de la diversité et de la considérer comme une occasion d'enrichir l'éducation et d'élargir les horizons et les expériences de tous.

Au Belize, une initiative d'école amie des enfants visant l'inclusion proactive des enfants issus de communautés autochtones s'est appuyée sur plusieurs stratégies : port par les enseignants et les élèves d'uniformes traditionnels présentant un intérêt culturel, enseignement dans la langue autochtone et en anglais, participation des membres de la communauté à l'application du programme scolaire (p. ex., enseignement de la musique et de l'artisanat traditionnels, séances de contes animées par des anciens autochtones), célébration d'une « journée culturelle » consacrée à la culture autochtone locale, et création d'une émission de radio locale régulière présentant des aspects de la culture autochtone. Ces stratégies ont aidé les enfants à développer un sentiment positif d'identité et de fierté, et contribué à leur participation active à l'apprentissage. Les parents autochtones, accueillis et valorisés, ont ressenti un sentiment croissant d'appropriation vis-à-vis de l'école. Les enseignants mayas ont acquis une fierté et une assurance identitaires et ont plaidé pour les droits des enfants et leurs propres droits en tant que membres d'un peuple autochtone (Shaeffer, 2013).

Une telle « approche inclusive et proactive » peut être qualifiée « d'inclusion par l'adhésion », un degré d'inclusion approfondi basé sur la création de plateformes et de forums permettant aux enfants de participer, d'apprendre et de partager de manière active et pertinente, qui s'oppose à « l'inclusion par la présence », par laquelle l'accès à l'école est universel, contrairement à la reconnaissance et au droit d'expression (Kagawa et Selby, 2012). D'après l'UNICEF, « l'inclusion va au-delà de la présence "à" l'école : elle couvre le sentiment de "faire partie" de l'école » (2011c, p. 20). Ainsi, en République démocratique populaire lao, plusieurs initiatives d'amélioration des écoles ont aidé les enfants à développer un sentiment d'appartenance ; citons, entre autres, l'affichage de leurs réalisations artistiques dans les salles de classe et la narration de leurs histoires personnelles.

La pratique sportive est un moyen efficace de forger des liens entre les enfants. Au Rwanda, grâce au sport, les enfants apprennent l'importance du travail d'équipe et satisfont leurs besoins émotionnels en matière de cohésion et d'appartenance. Ils socialisent facilement avec d'autres enfants en dépit des différences ethniques et de sexe. L'estime de soi et la confiance en soi augmentent, notamment chez les filles (UNICEF, ESARO, 2009). Plusieurs études de cas sur l'éducation pour la consolidation de la paix citées dans le présent rapport – Fambul Tok (*voir encadré 2*), le programme d'éducation pour la paix au Kenya (*voir encadré 3*), Generations for



Peace (voir encadré 12), le projet Peace Club au Nigéria (voir encadré 13), le programme « École sans violence » en Serbie (voir encadré 14) – font également état du recours au sport comme moyen d'instaurer la cohésion sociale et la compréhension mutuelle entre des groupes autrement divisés.

Afin que les enfants les plus vulnérables et marginalisés bénéficient de « l'inclusion par l'adhésion », les écoles peuvent : inviter les membres adultes des groupes marginalisés à visiter les salles de classe pour parler d'eux et s'affirmer en tant que personnes-ressources ; mettre au point des supports pédagogiques comprenant des études de cas sur les groupes minoritaires et relayant leur point de vue ; demander aux enfants issus de minorités de faire des exposés sur leurs communautés ; utiliser un apprentissage interactif individuel et en petits groupes pour insuffler un sentiment de sécurité aux enfants issus de groupes minoritaires avant qu'ils ne travaillent au sein de groupes plus importants ; avoir recours à l'apprentissage par les pairs pour créer des niveaux d'interaction entre les groupes d'élèves (Kagawa et Selby, 2012). En Colombie, l'Escuela Nueva (voir encadré 4) illustre l'approche « inclusive et proactive » ou de « l'inclusion par l'adhésion ». Elle aide les élèves à développer un sentiment positif d'appartenance en appliquant des méthodes d'enseignement et d'apprentissage centré sur l'enfant, en établissant des liens entre les écoles et les communautés et en créant des espaces de dialogue favorisant la participation des élèves à la vie scolaire et communautaire.

Encadré 4. Colombie : Escuela Nueva

Contexte et activités

Escuela Nueva (nouvelle école) est un modèle pédagogique souple, collaboratif et participatif, qui a vu le jour en Colombie au milieu des années 1970 visant à améliorer la qualité, l'équité, la pertinence et l'efficacité des écoles primaires rurales multiniveaux. Ce modèle a été largement repris à l'échelle nationale et internationale. À la fin des années 1980, le gouvernement colombien a intégré l'initiative à sa politique nationale sur l'enseignement primaire en milieu rural. En 2011, elle était en place dans environ 17 000 écoles sur le territoire national, dont un grand nombre se trouvent dans des régions en proie à la guerre civile, au mouvement révolutionnaire, aux cartels de la drogue et aux opérations paramilitaires. Plus d'une dizaine de pays d'Amérique latine l'ont également adoptée – l'UNICEF jouant un rôle crucial dans le processus d'élargissement – ainsi que plusieurs pays situés sur d'autres continents. Environ 5 millions d'enfants bénéficient aujourd'hui de ce modèle²⁶.

Escuela Nueva a pour objectif d'améliorer la réussite scolaire et de développer les « interactions coopératives et pacifiques qui contribuent à éliminer

les stéréotypes et les préjugés sexistes ou autres » et les « valeurs civiques et démocratiques, ainsi que les aptitudes sociales et entrepreneuriales indispensables au XXI^e siècle ». L'initiative promeut des environnements (salles de classe et écoles) où les élèves apprennent, participent et collaborent activement et pratiquent la démocratie, faisant ainsi glisser l'approche pédagogique appliquée dans les salles de classe d'un point de vue centré sur l'enseignant à une perspective « centrée sur l'enfant, active, participative et collaborative²⁷ ».

L'enseignement des matières scolaires est basé sur des « guides d'apprentissage », des supports pédagogiques basés sur l'auto-instruction soigneusement conçus pour promouvoir le dialogue et l'interaction entre les élèves. L'apprentissage modulaire est souple, s'adapte au rythme de chaque enfant qui apprend de manière autonome. Les élèves travaillent en binômes, en petits groupes et individuellement. Ils participent activement à l'acquisition de connaissances en exprimant leurs opinions et en discutant avec leurs camarades. La prise de décision coopérative les aide à se sentir autonomes et à développer un sentiment d'appartenance. Les enseignants jouent le rôle de

guides ou d'animateurs et entretiennent des relations horizontales plutôt que verticales avec leurs élèves. Leur formation comprend un atelier initial et des ateliers de suivi. Ils réfléchissent à leur pratique de l'enseignement en collaboration avec leurs pairs par le biais de cercles ou de micro-centres d'apprentissage²⁸.

Le gouvernement des élèves est une « stratégie scolaire » mise en place par Escuela Nueva. Il assume de nombreuses responsabilités liées à la gestion quotidienne de la vie scolaire et à la résolution des problèmes²⁹. Pour resserrer les liens entre les écoles et les communautés, les parents et les membres des communautés sont généralement intégrés à la vie scolaire et plus particulièrement au processus d'apprentissage. Les parents enrichissent le programme scolaire grâce à leurs connaissances et leurs expériences à l'aide d'outils divers : cartes communautaires, cartes familiales, monographies communautaires et calendriers agricoles ou de production. Un « carnet de voyages » permet l'établissement d'un dialogue entre l'école et les parents³⁰.

Les écoles et les communautés collaborent pour résoudre les questions qui leur semblent les plus importantes. Ainsi, dans les municipalités de Barbosa et Barichara, exposées au risque d'une tension sociale croissante due à de graves pénuries d'eau, les écoles de l'initiative Escuela Nueva ont encouragé les changements de comportement et d'attitude afin d'optimiser l'utilisation de l'eau par les enfants, les enseignants et les communautés. En outre, elles ont aidé les communautés à augmenter et à protéger les ressources en eau en recouvrant les puits et en plantant des centaines d'arbres. Suite à ces interventions, les tensions sociales ont diminué³¹.

En 2001, le modèle s'est enrichi avec le lancement du programme des cercles d'apprentissage d'Escuela Nueva ayant pour objectif de satisfaire les besoins des enfants vulnérables âgés de 6 à 15 ans déplacés et non scolarisés. Ce modèle d'apprentissage innovant à assise communautaire s'appuie sur de petits groupes de travail d'environ 15 élèves animés par des tuteurs qualifiés issus de la communauté et vise à encourager la cohabitation pacifique et les comportements constructifs en renforçant l'estime de soi, les capacités sociales et

les compétences pratiques des élèves. Il contribue également à effectuer une transition en douceur vers l'éducation formelle. Depuis 2006, le programme des cercles d'apprentissage répond également aux besoins des enfants ayant pris part aux combats³².

Impact concret de l'initiative

Plusieurs évaluations constatent des améliorations positives non seulement au niveau de la réussite scolaire mais également des relations entre les élèves, de l'ambiance dans les salles de classe, des comportements démocratiques et du développement socio-émotionnel. Les résultats les plus remarquables d'Escuela Nueva sont le renforcement de la participation et de la cohabitation pacifique dans les écoles, ainsi que les relations de confiance développées entre les élèves et les enseignants. La participation des élèves à la gouvernance des écoles a contribué aux « attitudes positives [des élèves] à l'égard de la démocratie et des compétences citoyennes »³³. D'après une étude de 2006, les méthodes d'Escuela Nueva ont eu des « répercussions positives sensibles sur l'interaction sociale pacifique des enfants »³⁴.

En 2008-2009, lorsque le projet Escuela Nueva a été lancé dans la municipalité de La Macarena, particulièrement touchée par les conflits, il visait spécifiquement le renforcement du gouvernement des élèves. Les membres de la communauté, inspirés et motivés par les actions menées par les enfants dans le cadre de leur gouvernement autonome, ont créé des « gouvernements parentaux » qui ont eu un effet catalyseur sur le renforcement des liens sociaux au sein de la communauté³⁵.

Citons parmi les changements positifs induits par les cercles d'apprentissage d'Escuela Nueva : l'augmentation de 20 % de l'estime de soi ; le développement de la disposition des enfants à résoudre les conflits de manière pacifique, à coopérer et à se respecter les uns les autres ; et l'attitude plus responsable des enfants et leur sentiment accru d'appartenance³⁶.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *apprentissage coopératif, apprentissage par les pairs, relations horizontales entre l'enseignant et les élèves ; développement*

d'une pensée indépendante ; renforcement de l'efficacité personnelle et de l'estime de soi ; amélioration des relations entre l'école et la communauté ; création de plateformes (par exemple, le gouvernement des élèves) favorisant les activités des élèves au sein de l'école et de la communauté ; satisfaction des besoins émotionnels, comme le sentiment positif d'identité et d'appartenance, l'efficacité et le contrôle, l'indépendance et l'autonomie.

L'initiative d'un point de vue socio-écologique

: lancée dans un premier temps au niveau microsystémique dans un nombre limité d'écoles, l'initiative a connu une croissance exponentielle. Désormais intégrée et renforcée au niveau macrosystémique en tant qu'élément de la culture nationale ainsi que dans les politiques et la pratique nationales, elle a entraîné des développements innovants en matière de consolidation de la paix au niveau exosystémique (mondial).

Le bilan positif des écoles amies des enfants en matière d'amélioration de l'accès inclusif à l'école et de création d'une culture scolaire inclusive a énormément contribué à la consolidation de la paix. Les approches « inclusives et proactives » ou de « l'inclusion par l'adhésion » s'alignent parfaitement avec l'accent placé sur la pertinence et l'adéquation culturelles et contextuelles dans le cadre de la consolidation de la paix (Bush et Saltarelli, 2000). Développer chez les enfants et les jeunes un sentiment positif d'appartenance est un moyen de renforcer leurs dispositions prosociales, comme l'estime de soi.

Nous reviendrons sur le lien entre la faible estime de soi et les attitudes et comportements interethniques négatifs, y compris la stigmatisation, dans la section 4.3.4.2 consacrée à l'estime de soi.

Tableau récapitulatif de la section 4.2

Dimension de l'école amie des enfants (au niveau de l'école)	Éléments qui constituent des lacunes du point de vue de la consolidation de la paix	Éléments en latence	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix
Philosophie et environnement scolaires		<div data-bbox="854 1367 1252 1413">Environnement physique</div> <div data-bbox="1003 1444 1401 1491">Culture scolaire non violente</div> <div data-bbox="1003 1507 1401 1554">Culture scolaire inclusive</div>	

4.3 Programme scolaire, enseignement et apprentissage

4.3.1 Contenu [latence<>effet]

Comme nous l'avons vu dans la partie 2, les documents d'orientation et d'évaluation contiennent rarement des propositions de programmes scolaires adaptés aux besoins des enfants. Celles-ci, lorsqu'elles existent, sont souvent incomplètes. Le Manuel des écoles amies des enfants (UNICEF, 2009a) considère que les « droits des enfants, les droits de l'homme et l'éducation pour la paix » sont des composantes importantes des programmes scolaires. Il propose un « programme de renforcement des aptitudes » qui inclut des « informations essentielles sur la nutrition et la santé, l'approvisionnement en eau et l'assainissement, l'éducation à l'environnement pour un développement durable, l'adaptation aux changements climatiques et les modalités de gestion du VIH et du sida » et qui encourage les élèves à participer à « l'éducation pour la paix à la faveur d'une culture [...] de non-discrimination » (chap. 5, p. 29).

D'après le Manuel des écoles amies des enfants, lorsque les programmes axés sur les compétences pratiques englobent l'éducation aux droits de l'homme, ils doivent veiller à ce que les enfants comprennent la nature des droits fondamentaux, appliquent les normes relatives aux droits de l'homme à des situations réelles et soient « confrontés aux problèmes qui se présentent lorsque les droits de différentes personnes en viennent à s'entrechoquer ». Les programmes axés sur les compétences pratiques doivent remettre en question les stéréotypes, renforcer l'appréciation des différences, lutter contre la stigmatisation et l'exclusion des groupes et permettre aux élèves d'étudier « ouvertement les questions liées à la discrimination et le déni des droits de l'homme dans le contexte des structures de pouvoir qui sont à l'origine de l'inégalité dans la société ». Dans l'éducation pour la paix, les élèves apprennent à éviter les conflits et à intervenir en qualité de médiateur afin de les régler, à contester les images de l'autre présenté comme l'ennemi, à examiner les avantages de la coopération et de la rivalité, la place de la confiance dans les relations interpersonnelles et la violence interpersonnelle (p. ex. maltraitance d'enfants, intimidation et harcèlement). Si le manuel ne se penche pas ouvertement sur la dimension globale de la paix – « les techniques de consolidation de la paix et de règlement des conflits peuvent avoir leur utilité lorsque des ressources telles que l'eau, l'alimentation et l'énergie domestique se font rares » – il se fait toutefois l'écho des ambitions de l'éducation pour la consolidation de la paix (UNICEF, 2009a, chap. 5, p. 30).

Il est cependant ardu de trouver dans les documents consacrés à l'éducation adaptée aux besoins des enfants des précisions sur le contenu des programmes scolaires couvrant ces domaines importants. Le soin est généralement laissé aux personnes sur le terrain de développer en détail les programmes en fonction du contexte et des besoins locaux ; parfois, certains éléments du « contenu local » sont intégrés aux programmes nationaux suivant les instructions d'un nombre croissant de gouvernements nationaux (Shaeffer, 2013). Le manque de services consultatifs et d'enseignants locaux complique souvent l'élaboration des programmes scolaires sur le terrain, et illustre la tendance des écoles amies des enfants à mettre en avant les « dimensions faciles et visibles (à savoir physiques) des écoles amies des enfants » (p. 66) plutôt que de relever les défis redoutables posés par l'élaboration des programmes scolaires et le renouvellement pédagogique.

À l'inverse, les propositions de programme scolaire tenant compte des questions de conflits et de consolidation de la paix sont plus spécifiques quant aux sujets et aux compétences. Pour le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE, 2013), les programmes scolaires axés sur la paix comprennent des compétences et des sujets transversaux, comme la réflexion critique, les droits de l'homme, l'éducation civique, la non-violence, la prévention et

la résolution des conflits, le tout sous des formes adaptées sur les plans linguistique, social et culturel, et représentent les points de vue et les expériences des deux sexes. Le Cluster Éducation mondial (2012a) définit le contenu et les compétences que doit cibler un programme scolaire contribuant à la consolidation de la paix comme suit :

- compétences interpersonnelles et sociales/affectives, communication et coopération interpersonnelles, techniques de refus, négociation et médiation, aptitudes, et appréciation de la cohésion sociale et de l'inclusion.
- consolidation de la paix et réconciliation entre les groupes, fortement orientées vers l'avenir.
- capacité de réflexion de niveau supérieur, y compris l'analyse et la compréhension des dynamiques de conflit et de paix, des solutions non violentes et de la pensée créative.
- connaissances et compétences en matière de citoyenneté, y compris les principes et les processus de participation et de citoyenneté démocratiques, les processus décisionnels non discriminatoires et la sensibilisation aux personnes marginalisées.
- compréhension du droit international humanitaire et du droit des droits de l'homme.

Selon Kotite (2012), les sujets suivants doivent faire partie des programmes scolaires promouvant la paix :

- éducation aux droits de l'homme ;
- principes démocratiques, dont la participation aux processus décisionnels et le respect des droits et des intérêts des minorités, des peuples autochtones, des groupes défavorisés et impopulaires ;
- État de droit, compréhension des normes et des processus d'une société prônant le règlement pacifique des différends, la réparation des préjudices et la responsabilité ;
- éducation pour la diversité culturelle ;
- éducation pour le désarmement.

Margaret Sinclair (2010, p. 288–292) s'interroge sur l'existence d'actions éducatives qui « peuvent réduire le risque que les individus abandonnant l'école soutiennent activement les conflits civils et la perpétration d'atrocités, dont les attaques contre l'éducation ». Elle se penche plus particulièrement sur les programmes scolaires et le renouvellement pédagogique, et a rassemblé des exemples de programmes ayant contribué de manière efficace à « renforcer la protection en renouvelant les programmes scolaires ». Citons un programme étudiant les principes du droit humanitaire destiné aux enfants de 14 ans et plus ; des programmes de niveau élémentaire et secondaire enseignant les compétences et les valeurs nécessaires à la résolution des conflits, à la réduction des conflits et à la médiation par les pairs ; des programmes étudiant les expériences de vie d'un point de vue des droits de l'homme ; et des programmes sur l'éducation civique couvrant toutes les années scolaires – la citoyenneté « étant une notion dépourvue des connotations déplaisantes que certains gouvernements associent à la "paix" ou aux "droits de l'homme" ».

Au Kenya, dans le programme d'éducation pour la paix (*voir encadré 3*), mis en place suite aux violences postélectorales de 2007–2008, la promotion des valeurs de cohabitation, de respect de la dignité humaine et d'appréciation de la diversité, ainsi que le développement de compétences en matière de réflexion critique et de pensée créative, la résolution des problèmes et la résolution non violente des conflits, sont des composantes essentielles des programmes scolaires. Au Kirghizistan,

l'éducation civique post-confliktuelle dispensée en troisième se centre sur les causes des conflits et les méthodes pacifiques de résolution des conflits, comme le dialogue, la médiation et l'engagement démocratique (voir étude de cas synoptique 3). Au lendemain du conflit, au Libéria (voir encadré 5), où les auteurs de violence pendant la guerre civile et leurs victimes vivent désormais côte à côte, vont parfois aux mêmes écoles et se retrouvent dans les mêmes salles de classe, l'enseignement des connaissances, des compétences, des attitudes et des comportements favorables à la cohabitation pacifique est devenu une priorité du Centre d'éducation pour la paix (2013).

Encadré 5. Libéria : « Désapprendre Les Comportements Violents »

Contexte et activités

La guerre civile au Libéria (1989-2003) s'est conclue par un accord de paix signé par les factions opposées à Accra, au Ghana. Elle s'est caractérisée par un factionnalisme ethnique et des combats violents dus aux scissions ethniques entre groupes armés. Les quatorze années de conflit ont causé des ravages parmi la population et les infrastructures du pays. Des milliers d'enfants ont été recrutés comme soldats, tandis que d'autres ont été témoins de l'assassinat et des tortures infligées aux membres de leur famille ou ont été eux-mêmes maltraités ou torturés. Des milliers de Libériens se sont exilés ou ont été déplacés dans le pays et l'on estime à plus de 200 000 le nombre de décès causés directement ou indirectement par la guerre. En dépit d'une vaste mission de maintien de la paix (la Mission des Nations Unies au Libéria, MINUL) déployée depuis 2003 afin de maintenir et de consolider la paix – et de l'accord de paix d'Accra appelant à la promotion de l'éducation aux droits de l'homme et à l'éducation et à la formation des anciens combattants dans le cadre du processus de désarmement, de démobilisation et de réintégration – les tensions demeurent élevées et le pays a le plus grand mal à tourner la page³⁷.

Reconnaissant le besoin d'instaurer un processus de guérison et de réconciliation au sein des salles de classe fréquentées par des élèves anciens soldats, déplacés, présentant un handicap physique ou victimes d'agressions sexuelles, le Centre d'éducation pour la paix (*Center for Peace Education*) a été créé en 2009 à Monrovia afin de promouvoir « une culture non violente en apprenant aux élèves les compétences, les connaissances et les attitudes nécessaires à la cohabitation

pacifique ». Il a d'abord réalisé une étude de référence sur les attitudes des élèves dans 14 collèges et lycées en s'appuyant sur des questionnaires et des groupes de discussion. L'étude a révélé que les élèves étaient « plus réceptifs aux comportements violents qu'aux autres. Ils encensent les seigneurs de guerre qu'ils considèrent comme des modèles à suivre ». Un autre constat était que les élèves manquaient « des compétences requises pour identifier les facteurs potentiels de conflits ou, le cas échéant, pour les résoudre de manière pacifique³⁸ ».

S'appuyant sur l'analyse de l'étude, le Centre d'éducation pour la paix a élaboré un programme d'éducation pour la paix d'un an, qui a été mis à l'essai dans sept écoles élémentaires, collèges et lycées. Les leçons sont « conçues et dispensées de manière à désapprendre les comportements violents à l'aide de processus thérapeutiques comme la discussion orale, le théâtre, la danse, la chanson et l'expression écrite³⁹ ». Trois ans plus tard, plus de 2 000 élèves participaient au programme, qui comprenait également une formation de médiation par les pairs destinée aux jeunes privés d'accès à la scolarisation. « En faisant participer d'anciens combattants, réfugiés et victimes, et en reconnaissant que de nombreux éléments du conflit récent et les malentendus se perpétuent sur les campus libériens », le programme vise à aider les jeunes à « comprendre et à s'approprier les éléments d'une société pacifique, par opposition aux forces promouvant les conflits violents⁴⁰ ». Le Centre d'éducation pour la paix recrute des enseignants bénévoles issus de tous les groupes ethniques et religieux, les forme à la résolution des conflits, à la médiation par les pairs et à la non-violence en s'appuyant sur des méthodologies libériennes⁴¹.

Impact concret de l'initiative

Le Centre d'éducation pour la paix atteste clairement de l'efficacité du programme. Ses créateurs font état d'une réduction significative des niveaux de violence et d'agressivité verbale émanant des élèves dans les écoles adhérant au programme, ainsi que d'un net recul du nombre de suspensions et de renvois⁴². Les enseignants et les élèves constatent également la diminution des comportements violents. « La violence a disparu du campus », déclare un élève. « Nous sommes tous des artisans de la paix », renchérit un de ses camarades⁴³. Un enseignant affirme que « les élèves prennent davantage conscience de leurs principes et de leurs valeurs. Les répercussions ne sont pas confinées à l'enceinte de notre école et, ce qui est plus important encore, nos élèves transmettent le message dans les communautés locales et contribuent à régler des différends qui, sans leur intervention, auraient dans la plupart des cas entraîné des conflits violents⁴⁴».

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *apprentissage interactif centré sur l'élève ; création d'opportunités d'apprentissage socio-émotionnel ; instauration d'une culture scolaire de la paix protectrice et favorable ; développement de la confiance et des compétences nécessaires à la participation proactive à la vie scolaire et communautaire ; et satisfaction des besoins émotionnels comme le sentiment positif d'appartenance, d'efficacité et de contrôle.*

L'initiative du point de vue socio-écologique : *initiative plus ou moins confinée au microcosme d'une organisation non gouvernementale et à un nombre restreint d'écoles entraînant quelques répercussions au sein des communautés avoisinantes mais qui jusqu'à présent n'est pas présente au niveau macrosystémique de la gouvernance et des politiques nationales, d'où une remise en question de sa pérennité.*

Si la théorie des écoles amies des enfants porte en elle les germes de l'examen par les programmes scolaires des structures de pouvoir sous-jacentes favorisant l'inégalité, c'est l'éducation pour la consolidation de la paix (comme nous l'avons signalé dans la section 3.2.2) qui, adoptant une approche « explicitement politique », aborde, et tente de remettre en question et de changer les moteurs fondamentaux de l'injustice, de l'inégalité et des conflits dans sa quête d'une « paix positive ». D'après Salm et Shubert (2012), l'éducation pour la consolidation de la paix doit aller au-delà de la prise en compte des questions de conflits pour instaurer une paix positive en s'attaquant, entre autres, aux causes des conflits – un aspect également mis en avant par l'UNICEF (2012d). Par conséquent, la consolidation de la paix intègre l'analyse des conflits aux programmes scolaires et aux processus d'apprentissage, et incite à l'étude des relations de pouvoir et des facteurs structurels et institutionnels alimentant les conflits (UNICEF, 2011d).

Il est fort probable que l'intérêt porté par les écoles amies des enfants à l'acquisition des compétences pratiques représente l'une des voies les plus prometteuses pour l'intégration de la consolidation de la paix à leurs programmes scolaires. Il convient de signaler « [qu']en matière de prévention de la violence et de consolidation de la paix », l'UNICEF plaide en faveur d'une « éducation basée sur l'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante » comme moyen d'encourager « les enfants, les jeunes et les adultes à : prévenir les conflits et la violence, à la fois déclarés et structurels ; régler les conflits par des moyens pacifiques ; et instaurer des conditions propices à la paix, que ce soit aux niveaux intrapersonnel, interpersonnel, intergroupes, national ou international ». Dans le cadre de cette approche, une compétence pratique, ou une combinaison de plusieurs, donne aux élèves la possibilité de trouver et de mettre en œuvre des solutions pacifiques pour régler un conflit ; de reconnaître et d'éviter des situations dangereuses ; d'évaluer les solutions violentes décrites comme efficaces dans les médias ; de résister aux pressions des pairs et des adultes incitant à recourir à la violence ; de jouer un rôle de médiateur et de calmer les belligérants ; de contribuer à prévenir la criminalité dans leur communauté ; et de lutter contre les préjugés et d'accroître la tolérance à la diversité (UNICEF, 2012g).

L'éducation amie des enfants et l'éducation pour la consolidation de la paix présentent une lacune : le manque de formulation claire des thèmes et des sujets appropriés aux différentes années scolaires, et des résultats d'apprentissage en matière de connaissances, de compétences et d'attitudes/de dispositions escomptés pour chaque année. Il est impossible de déterminer une approche systématique de la consolidation de la paix sur l'ensemble des niveaux scolaires. Comme nous l'avons signalé ci-dessus (voir section 2.3), l'éducation adaptée aux besoins des enfants s'étend désormais à l'enseignement préscolaire et secondaire. Il devient donc nécessaire d'élaborer un ensemble harmonieux de résultats d'apprentissage souhaités et de sujets et de thèmes permettant de les atteindre. L'introduction de l'éducation amie des enfants dans le secondaire doit également s'appuyer sur l'approfondissement, l'élaboration et la consolidation du contenu des programmes scolaires, une étape incontournable pour que les salles de classe amies des enfants deviennent des forums pour la consolidation de la paix.

La spécificité de l'éducation pour la consolidation de la paix, telle que nous la décrivons dans la présente partie, encouragée de manière judicieuse et bénéficiant d'une exposition répétée, peut contribuer à mieux familiariser les apprenants aux notions « d'engagement citoyen » et « d'esprit civique », tout en satisfaisant leurs besoins émotionnels comme la sécurité, le sentiment d'identité et d'appartenance, l'efficacité et le contrôle.

4.3.2 Éducation à la citoyenneté plurielle et parallèle [latence<>effet]

La citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté ne sont pas des termes très courants dans les documents consacrés à l'éducation amie des enfants. Seules deux études de cas en font brièvement mention dans le Manuel des écoles amies des enfants (UNICEF, 2009a, chap. 5, p. 28 et chap. 6, p. 13) tandis que le corps du texte n'y fait aucune allusion. Cependant, les principes amis des enfants, notamment l'inclusion et la participation démocratique, recèlent un fort potentiel en matière de citoyenneté active.

Le rapport *Child Friendly Schools Programming : Global Evaluation Report* (Rapport mondial d'évaluation de la programmation des écoles amies des enfants, UNICEF, 2009b) confirme que dans les six pays étudiés – Afrique du Sud, Guyana, Nicaragua, Nigéria, Philippines et Thaïlande – les établissements adhérant à l'approche amie des enfants consentent de grands efforts pour être inclusifs, atteindre les enfants dans les communautés, encourager leur participation et créer des climats physiques et émotionnels sûrs. Le rapport constate que les élèves se sentent « plus en sécurité, soutenus et engagés » (p. 18), en particulier lorsque le niveau de participation des familles et des communautés est élevé et que la pédagogie est centrée sur l'enfant. Ces deux aspects consacrent et reflètent les valeurs et les processus de la citoyenneté démocratique. Quant au principe de la participation démocratique, si de nombreuses écoles des six pays affichent un niveau élevé d'engagement des élèves et des parents, d'autres traînent le pas. Il signale en outre qu'un nombre croissant de données factuelles font état de la contribution formelle des élèves aux processus décisionnels, et que l'amélioration de leur estime de soi générée par leur engagement et leur participation à la vie scolaire est à son tour renforcée par l'engagement des parents et des communautés. Par conséquent, même si elle n'est pas ouvertement citée, la citoyenneté active est mise en pratique et considérée comme un modèle à suivre.

En revanche, il manque jusqu'à présent dans l'éducation amie des enfants une approche étudiée et structurée visant le développement d'une nouvelle notion de citoyenneté qui englobe les identités plurielles et parallèles – une notion qui intègre sans pour autant entamer la loyauté nationale. Cette approche revêt pourtant une grande importance du point de vue de la consolidation de la paix dans les situations d'après-conflit (Bush et Saltarelli, 2000). Elle a été décrite comme un élément de la « construction de l'État », qui garantit la cohésion sociale tout en reconnaissant, respectant et célébrant les différences et la diversité, par opposition à la notion de « construction de la nation » qui s'appuie sur une identité commune fédératrice de l'unité (UNICEF, 2011d).



Ainsi, tout en prêtant serment d'allégeance à son pays, un citoyen peut baser son identité sur un groupe particulier et éprouver un sentiment de loyauté à son égard, et s'identifier et se sentir loyal et solidaire envers la communauté multiethnique et multiconfessionnelle dans laquelle il vit, envers sa région, sa biorégion et la planète et/ou les personnes partageant les mêmes intérêts, idéologies et orientations à travers le monde. Il peut également adhérer à un ensemble de valeurs supranationales opposées à celles revendiquées par le groupe auquel il appartient, voire par son propre État-nation. Telles sont les notions d'esprit civique et d'engagement citoyen que nous avons citées dans la section 3.2.2 ; elles renvoient, d'une part, à la capacité d'avoir, de défendre et de maintenir un point de vue différent sur ce qui sert le mieux l'intérêt collectif de la nation et, d'autre part, la volonté de s'élever contre les préjugés, la cruauté et l'injustice, quelle qu'en soit la victime (Selby, 1994 ; Staub, 2005).

En Macédoine, où l'éducation adaptée aux besoins des enfants respecte tout particulièrement les « droits de l'enfant et le multiculturalisme », le programme scolaire des écoles amies des enfants pour le primaire s'aligne sur l'approche de la citoyenneté plurielle et parallèle. L'ensemble des programmes scolaires est d'abord basé sur l'enseignement de l'héritage culturel et religieux de toutes les communautés ethniques représentées dans le pays. L'éducation basée sur les compétences pratiques est par ailleurs devenue une nouvelle matière obligatoire dans les cinq niveaux du primaire et se concentre, entre autres, sur l'acceptation des similarités et des différences, sur la non-discrimination, sur la coopération et sur la résistance aux pressions sociales (UNICEF, 2009c).

Au Rwanda, le programme « Tirer les enseignements du passé pour construire l'avenir » (*voir encadré 6*) contribue à identifier et à lutter contre les tensions interethniques chez les jeunes générations qui, n'ayant pas connu le génocide, ont été acculturées à transcender leur ethnicité, mais demeurent cependant influencées par les préjugés des générations précédentes. Le dialogue ouvert et l'étude critique de l'histoire du pays sont des vecteurs de reconnaissance de l'identité ethnique et développent un état d'esprit et un système de valeurs liés à l'identité citoyenne plurielle et parallèle.

Encadré 6. Rwanda : « Tirer Les Enseignements Du Passé Pour Construire L'avenir »

Contexte et activités

Au Rwanda, en avril 1994, l'escalade des tensions ethniques entre la majorité Hutu et la minorité Tutsi a entraîné l'une des pires manifestations de la violence ethnique de l'histoire de l'humanité. Pendant 100 jours, mus par une frénésie génocidaire, les soldats et les milices hutu ont assassiné au moins 800 000 Tutsi et Hutu modérés. En avril 2012, la commémoration du dix-huitième anniversaire du génocide a eu lieu sous la devise « Tirer les leçons de l'histoire pour façonner un avenir radieux⁴⁵ ».

Cette devise trouve un écho dans le programme « Tirer les enseignements du passé pour construire

l'avenir » que le Centre commémoratif du génocide à Kigali destine aux enfants et aux adolescents rwandais. Inauguré en avril 2004, le centre s'érige sur un site où reposent 250 000 victimes du génocide. En partenariat avec le ministère de l'Éducation et la Commission nationale pour l'unité et la réconciliation, il a notamment pour mission de contribuer aux programmes scolaires nationaux d'éducation civique en réalisant des programmes éducatifs sur le génocide⁴⁶.

La plupart des élèves auxquels s'adresse le programme sont nés après le génocide. En soulevant la question de l'ethnicité, le programme peut parfois créer un malaise chez les Rwandais qui

ont été encouragés au nom de la réconciliation à « faire table rase des identités ethniques entraînant des divisions et à se considérer simplement comme des Rwandais ». Au début de l'atelier, les élèves doivent citer des exemples de conflit à caractère ethnique s'étant produits en milieu scolaire. Cet exercice est basé sur des « signes inquiétants » suggérant que les enfants et les jeunes « perpétuent les préjugés ethniques de leurs parents ». D'après un responsable de l'enseignement du centre, « on n'assiste pas à des affrontements physiques dans les écoles, mais les messes basses dans le dos des autres, les messages sur les murs et les lettres anonymes sont légion⁴⁷ ».

Comme le souligne le Dr James Smith, PDG de l'organisation partenaire anglaise du centre, Aegis Trust, « les parents et les communautés transmettent aux enfants des ressentiments et des idéologies qui constituent une menace pour la stabilité à long terme et le développement économique et social nationaux⁴⁸ ». Le programme vise à endiguer la transmission des préjugés aux générations n'ayant pas connu le génocide en démontrant comment la haine et les préjugés peuvent être source de violence en masse et pourquoi la réconciliation est un élément clé d'un avenir stable et pacifique.

Les ateliers du matin sont consacrés à l'étude de l'histoire du pays : jeux de rôle, narrations d'histoires, discussions et résolution des problèmes sont au programme. Les résultats escomptés de l'apprentissage sont la compréhension empathique et le développement d'une réflexion critique ainsi que d'aptitudes en matière de leadership. L'après-midi, les élèves découvrent l'exposition permanente du Centre commémoratif du génocide de Kigali, dont les différentes parties couvrent les causes du génocide, le génocide lui-même et ses suites, y compris ses répercussions sur les femmes et les enfants, et la reconstruction de la société rwandaise⁴⁹. La visite est suivie d'une séance de compte-rendu. En mars 2013, environ 11 000 élèves âgés de 15 à 24 ans avaient bénéficié du programme. Une exposition

itinérante a été mise au point afin d'étendre la portée du programme au-delà de la région de Kigali et d'atteindre un nombre plus élevé d'élèves⁵⁰.

Impact concret de l'initiative

L'analyse des répercussions du programme fait état d'un « effet positif remarquable » sur les attitudes et les comportements des élèves, assorti de retombées qui ne se limitent pas aux participants au programme mais atteignent l'ensemble des élèves de l'école. En outre, « l'empathie envers les élèves issus d'autres groupes ethniques et les personnes dans le besoin s'est accrue, un soutien matériel aux survivants du génocide vivant dans la pauvreté a été organisé et des clubs contre le génocide ont été créés⁵¹ ».

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *mise au jour et résolution des tensions interethniques par le biais du dialogue ouvert ; reconnaissance des multiples identités vivant ensemble ; réflexion sur l'histoire aux fins de la réconciliation, de la cohésion sociale et de la solidarité ; développement de l'empathie ; renforcement des aptitudes à la réflexion critique et au leadership actif ; réflexion sur les attitudes et les comportements indispensables à un avenir pacifique ; et satisfaction des besoins émotionnels liés au sentiment positif d'identité et de compréhension de la réalité.*

L'initiative du point de vue socio-écologique : *l'initiative relève essentiellement de l'exosystème et s'accompagne de répercussions positives au niveau du microcosme des écoles adhérant à l'initiative. Le programme est reconnu comme une contribution au programme national d'enseignement civique mais ne peut avoir des retombées sur le macrosystème en raison de contraintes géographiques et du manque de ressources.*

4.3.3 Négociation du programme scolaire [latence]

Si les enfants ont le droit d'exprimer librement leur opinion sur toutes les questions qui les intéressent (Convention relative aux droits de l'enfant, article 12), ils doivent pouvoir participer à l'élaboration de leur programme scolaire. L'éducation adaptée aux besoins des enfants adhère à cette idée, qui rejoint le principe de la participation démocratique qui sous-tend le modèle ami des enfants. Le Manuel des écoles amies des enfants affirme que « c'est uniquement par le biais de cette participation démocratique que les écoles amies des enfants peuvent prétendre faciliter l'exercice par les enfants de leur droit à l'éducation. Il s'agit simplement de la réaffirmation de principes rationnels relatifs à la conception des programmes d'études, qui encouragent la "négociation" de ces programmes par les diverses parties prenantes, et notamment les enfants » (UNICEF, 2009a, chap. 2, p. 10). Mais il met ensuite en garde contre les « rôles légitimes des diverses parties prenantes », le besoin d'une « expertise objective » et le risque de discréditer le programme scolaire en appliquant une rigueur académique et professionnelle (chap. 2, p. 11) : « La planification et le développement de programmes centrés sur l'enfant » (chap. 6, p. 28) par les adultes excluent généralement la participation significative et approfondie des enfants à ces processus.

Tout en reconnaissant ces préoccupations, du point de vue des droits de l'enfant et de la consolidation de la paix, il convient de se demander dans quelle mesure l'élaboration des programmes scolaires peut être démocratique et s'appuyer sur la participation des enfants, des parents et des membres adultes de la communauté. Les documents d'orientation en matière d'écoles amies des enfants font régulièrement référence à la nécessité « d'encourager l'association, la coopération et la participation des enfants, des enseignants, des chefs d'établissement et des parents aux fins du processus de réforme » (UNICEF, 2009a, chap. 5, p. 5).

Dans les situations de conflit, on peut envisager de créer un forum communautaire se réunissant régulièrement et rassemblant des adultes, des jeunes et des enfants représentatifs des différents segments de la population locale afin de discuter des programmes scolaires locaux formels et non formels et des besoins des enfants et de la communauté en termes d'apprentissage. Un tel forum peut également assurer le suivi des programmes tout en fournissant des orientations pratiques et un appui aux ressources pour les projets et initiatives axés sur les « enfants au sein des communautés » (voir 4.4.2). Les jeunes qui ont récemment terminé leurs études dans une école amie des enfants peuvent jouer un rôle central au sein d'un tel forum en rapprochant les adultes et les enfants, en présentant des modèles de pratiques démocratiques, et en garantissant la prise en compte des opinions des représentants des enfants (Kotite, 2012). En outre, une plateforme scolaire, comme le conseil ou le parlement des élèves, permettant aux enfants de soumettre leurs propositions au directeur, aux enseignants et au forum communautaire renforcerait l'élaboration démocratique du programme (voir 4.4.1).

Au Népal, au lendemain du conflit, un groupe consultatif multipartite rassemblant des groupes marginalisés a été créé à l'échelle nationale pour négocier le programme scolaire. Afin d'intégrer la paix, les droits de l'homme et l'éducation civique au programme scolaire formel, ce groupe a enrichi les documents et manuels didactiques révisés à l'aide d'histoires, d'études de cas et d'aspects linguistiques, ethniques et culturels. Il a également révisé les ressources créées par un groupe chargé de l'élaboration du programme scolaire pour s'assurer qu'elles reflétaient la diversité des points de vue et des expériences des différentes communautés (voir étude de cas synoptique 4).

Il importe de rappeler que les programmes scolaires ne constituent qu'un simple cadre et que leur contenu, au nom de la démocratie et du renforcement de la cohésion communautaire, peut être négocié au niveau de la communauté, de l'école et/ou de la classe. L'enseignant sûr de lui, libéré des manuels scolaires, peut encourager les enfants à choisir les investigations qu'ils vont réaliser, les sous-thèmes qu'ils vont étudier, les histoires qu'ils veulent entendre de la bouche de différents membres de la communauté et le choix du support qu'ils vont utiliser pour exprimer et partager leur

apprentissage. Le *Global Evaluation Report* (UNICEF, 2009b, p. 97) fait état d'élèves de certaines écoles amies des enfants proposant des activités à leurs enseignants.

La notion de programme scolaire négocié est assortie de l'évaluation régulière et structurée du programme et du processus d'apprentissage par les enfants. Si les ouvrages adaptés aux besoins des enfants mentionnent fréquemment la contribution des enfants au processus décisionnel et à l'enseignement (*voir, par exemple, UNICEF, 2009b, p. 80–81*), ils ne prévoient pas de structure adaptée à l'âge leur permettant d'exprimer leurs idées, leurs sentiments, leurs souhaits et leurs attentes par rapport aux matières enseignées et aux méthodes d'apprentissage. L'existence de ce type de micro-évaluation n'est pas seulement caractéristique de l'ancrage de la démocratie mais permet également à l'enseignant de traiter dans les leçons suivantes, de manière visible, les sujets qui n'ont pas été couverts.

4.3.4 Apprentissage centré sur l'enfant [latence<>effet]

Le modèle pédagogique ami des enfants s'appuie sur l'apprentissage centré sur l'enfant, une notion qui rassemble l'intérêt supérieur de l'enfant et les principes de participation démocratique et de focalisation sur l'enfant. Adoptant la terminologie de l'éducation pour la paix, cette approche marque une évolution décisive de la transmission verticale descendante des connaissances vers un apprentissage basé sur une dynamique horizontale axée sur l'échange d'idées, de perceptions et de points de vue entre les apprenants et l'enseignant (Cabezudo et Haavelsrud, 2013).

D'après les *Global Evaluation Reports on child-friendly schools*, rapports d'évaluation des écoles amies des enfants, les enseignants utilisent des pédagogies centrées sur l'enfant à bon escient, ce que confirment les études de cas de ces mêmes rapports. En Bosnie-Herzégovine, par exemple, les écoles amies des enfants ont permis, grâce à l'application d'une pédagogie centrée sur l'enfant, d'accroître l'expression personnelle et l'estime de soi (UNICEF, 2010a). Dans l'État de Palestine, l'adoption d'une pédagogie amie des enfants a renforcé la collaboration entre les élèves (UNICEF, 2011b). Cependant, le *Global Evaluation Report* de 2009 déplore que, dans de nombreux contextes, les enseignants ont tendance à revenir à des méthodes d'instruction traditionnelles (UNICEF, 2009b), par exemple en raison de la taille trop importante des classes (UNICEF, 2010b).

Les rapports susmentionnés ne recensent pas l'éventail des pédagogies centrées sur l'enfant utilisées, mais il semblerait que seul un nombre limité d'approches soit mis en pratique. Les ouvrages consacrés aux écoles amies des enfants ne font que rarement référence à :

- l'apprentissage basé sur l'investigation : les élèves réalisent des entretiens, conduisent des études communautaires, mènent des études de cas et font des recherches sur Internet.
- l'apprentissage par l'expérience : pratique ou de substitution (films, jeux, jeux de rôle, exercices de simulation et autres types d'apprentissage dans les salles de classe).
- l'apprentissage par l'action : les élèves participent aux initiatives de transformation du cadre local ou communautaire par le biais de campagnes d'affichage, de pièces de théâtre de rue, de présentations ou des médias sociaux.
- l'apprentissage par l'imaginaire : les élèves puisent dans leur imagination pour, par exemple, se projeter dans des événements historiques ou éloignés géographiquement, observer le monde d'un point de vue différent, ou construisent des scénarios d'avenir négatifs, positifs ou différents.

Ces approches ont le potentiel pour enrichir la pédagogie centrée sur l'enfant tout en contribuant dans les situations d'après-conflit à l'apprentissage participatif, axé sur l'action et destiné à « l'enfant dans son ensemble ». Dans le cadre de la consolidation de la paix, ces approches, juxtaposées de manière judicieuse et fréquemment revisitées, contribuent sensiblement à envisager le monde différemment, et aident les apprenants à transcender les réalités qu'ils tiennent

pour acquises, à développer un sentiment de pouvoir et d'efficacité et à construire une histoire et une mémoire communes en tant que groupe d'apprentissage réagissant à divers stimuli et défis d'apprentissage puissants (*voir note finale 4 sur la théorisation du contact*).

L'Escuela Nueva, l'approche d'apprentissage participative et interactive mise en place dans les écoles colombiennes, crée un lien organique entre le programme et la démocratie scolaires et fournit un modèle de pédagogie centrée sur l'enfant soutenue et intégrée (*voir encadré 4*). Dans le nord de l'Ouganda, les outils participatifs et adaptés aux besoins des enfants utilisés dans le cadre d'une évaluation réalisée en 2008 par Save the Children sur la participation des enfants aux clubs de la paix scolaires et aux associations communautaires dans les zones touchées par un conflit fournissent des informations utiles sur le potentiel de mise en œuvre d'un éventail plus large d'approches de l'apprentissage centré sur l'enfant (*voir encadré 16*).

Nous présentons en détail ci-dessous quatre techniques pédagogiques relativement absentes des débats sur l'éducation adaptée aux besoins des enfants : l'apprentissage coopératif, socio-émotionnel, basé sur une approche critique des médias et axé sur l'avenir. Chacune d'entre elles a un rôle important à jouer dans le cadre d'une pédagogie post-confliktuelle exhaustive pour la consolidation de la paix.

4.3.4.1 Apprentissage coopératif [latence]

Les documents d'évaluation et d'orientation en matière d'éducation adaptée aux besoins des enfants font parfois de vagues références à l'apprentissage coopératif en tant qu'élément de la pédagogie centrée sur l'enfant, par exemple, l'apprentissage collaboratif entre les élèves (UNICEF, 2009b), les cadres d'apprentissage ouverts caractérisés par la coopération intragroupe (UNICEF, 2009a) et les méthodes d'apprentissage démocratique, participatif, actif et coopératif (Shaeffer, 2013 ; UNICEF, 2012f). Unies aux appels prônant une instruction individualisée appropriée à chaque enfant (UNICEF, 2012f), ces références ne précisent pas comment l'enseignant va interpréter l'invitation à faciliter la coopération au sein des classes.

On considère souvent que le travail en groupe des élèves constitue un apprentissage coopératif, mais « la constitution de groupes n'a rien de magique » (Johnson et Johnson, non daté, p. 10). Il ne suffit pas de faire travailler les élèves en groupe pour qu'ils coopèrent ou tirent des avantages pédagogiques ou psychosociaux particuliers de leur interaction. Pour que cela ait lieu, il faut créer des conditions « d'interdépendance positive », qui amènent les membres des groupes à comprendre qu'ils ne peuvent pas réaliser la tâche demandée sans les autres membres du groupe et que le succès individuel est indissociable de la réussite du groupe (Johnson et Johnson, 1999, 2005).

L'interdépendance positive entraîne des formes d'interaction synergique au sein desquelles les membres du groupe promeuvent leurs efforts respectifs en vue d'atteindre leur objectif d'apprentissage, investissent une énergie psychologique positive dans leurs actions respectives et dans le groupe dans son ensemble, et une culture de la substituabilité prend corps, en vertu de laquelle ils se remplacent volontiers mutuellement et sont ouverts à l'influence des autres. Les résultats de l'interdépendance positive sont les suivants : réalisation de l'objectif commun recherché, assortie d'un sentiment d'accomplissement équitablement réparti au sein du groupe ; relations positives et solidaires entre diverses parties ; bien-être psychologique, accompagné d'un sentiment commun d'efficacité et d'estime de soi ; et développement d'un sentiment d'identité de groupe (Johnson et Johnson, 2005). L'apprentissage coopératif est par conséquent susceptible de satisfaire les besoins émotionnels en matière d'efficacité et de contrôle, de sécurité et de sentiment positif d'appartenance.

L'apprentissage coopératif peut englober des activités formelles (par exemple, un groupe d'élèves réalise un projet ou une étude pendant plusieurs semaines), informelles (séances de compte rendu

ou de discussion par des groupes temporaires composés ponctuellement) ou relevant du tutorat ou du « groupe de base » (groupes hétérogènes, stables et à long terme, dont les membres se soutiennent et s'appuient mutuellement pour consolider leurs progrès académiques et sociaux).

Pour évaluer la réussite de toute activité d'apprentissage coopératif, il convient de déterminer dans quelle mesure la dynamique de groupe a fonctionné, d'identifier les moyens d'améliorer la qualité de leur coopération individuelle et collective et de célébrer les réussites de chacun (Johnson et Johnson, non daté, p. 3). L'approche passe nécessairement par le recours récurrent à un éventail clé d'aptitudes sociales et compétences pratiques adaptées aux besoins des enfants, comme l'écoute, la prise de décision, la recherche de consensus, la résolution des conflits, la négociation et la réalisation de comptes rendus, ainsi que les capacités en matière de communication orale et écrite.

L'apprentissage coopératif se distingue de l'apprentissage individualiste, qui dissocie les résultats d'un enfant de ceux de ses camarades, et de l'apprentissage compétitif, qui amène l'enfant à croire qu'il ne peut réussir que s'il fait mieux que les autres. Si l'apprentissage coopératif promeut l'interaction positive, l'apprentissage individualiste se caractérise par l'absence d'interaction et l'apprentissage compétitif par une interaction potentiellement basée sur l'opposition ou l'obstruction (Johnson et Johnson, non daté).

Il est essentiel de reconnaître que l'apprentissage coopératif constitue l'une des principales pédagogies amies des enfants, qui revêt un potentiel non négligeable en tant que stratégie éducative pour la consolidation de la paix dans les situations d'après-conflit :

C'est au sein des groupes d'apprentissage coopératif que s'épanouissent les relations personnelles et le soutien émotionnel permettant de maintenir des conversations franches sur le conflit précédant l'accord de paix. Ces conversations s'appuient sur l'échange honnête et précis des expériences, de la douleur et des points de vue liés à la guérison post-traumatique. Même dans le cas de conflits extrêmes, apparemment insolubles, ces conversations favorisent la réconciliation, le pardon et l'abandon du statut de combattant ou de victime (Johnson et Johnson, 2005, p. 286).

Les salles de classe deviennent alors des espaces d'immersion continue dans une philosophie de motivation vertueuse et de pratique régulièrement renforcée de micro-gestion constructive des conflits et des différends. Diverses études font état d'avancées significatives en matière d'attitude et de comportement. Les attitudes positives et les affinités se développent entre les enfants issus de groupes ethniques différents à la lumière de l'immersion coopérative continue. Les tensions interraciales et interethniques, quant à elles, diminuent (Pike et Selby, 1988, p. 54–56).

Aborder les sujets contestés et controversés de manière coopérative constitue une stratégie particulièrement efficace. Il apparaît que les schémas d'apprentissage coopératifs, par lesquels les élèves sont répartis aléatoirement dans des groupes hétérogènes et prennent part à des « polémiques constructives » entraînent d'importants bénéfices émotionnels et cognitifs. À cette fin, ils doivent se frayer un passage dans les « avenues contestées » de l'apprentissage en faisant des recherches et en défendant une position particulière, en maintenant des discussions animées où ils s'adressent mutuellement des réponses critiques, en adoptant et en argumentant les points de vue inversés, en négociant une synthèse concertée et, finalement, en examinant la qualité de la dynamique du groupe. Citons parmi les avantages de cette approche que « le débat efficace autour de questions sensibles promeut le développement du courage moral et la capacité de susciter l'opposition d'autrui et de récuser ses points de vue. [L'apprentissage coopératif] favorise la volonté de s'exprimer et d'agir pour soutenir des valeurs importantes face à l'opposition de certains » (Johnson et Johnson, 2005, p. 287–288). Il existe donc des liens très étroits entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage promouvant les aptitudes et les dispositions propres à l'engagement citoyen et à l'esprit civique.

4.3.4.2 Apprentissage socio-émotionnel [latence]

En vertu du principe de protection, l'éducation amie des enfants attache une importance particulière au bien-être psychosocial (émotionnel et psychologique) et physique de l'enfant afin de le protéger contre les injures et la cruauté mentale et contre le traumatisme causé par le harcèlement sexuel, la discrimination raciale, les préjugés ethniques ou les atteintes à la vie privée par les enseignants et leurs camarades. La garantie et le maintien des « espaces amis des enfants » dès la petite enfance dans les situations d'urgence humanitaire fait également l'objet d'une attention appuyée (UNICEF, 2009a).

Les orientations sur l'inclusion de l'apprentissage émotionnel en tant qu'élément d'une pédagogie centrée sur l'enfant dans le programme scolaire formel sont plus rares. Si l'école amie des enfants apporte un soutien psychosocial dans l'ensemble de son fonctionnement et de sa philosophie, le soutien émotionnel systématique, intentionnellement structuré par le biais du processus d'apprentissage est moins évident. Le *Global Evaluation Report on child-friendly schools* (UNICEF, 2009b) identifie le manque systématique et intentionnel « d'apprentissage social et émotionnel » comme un élément clé (p. xi, p. 41) et conclut qu'il « peut améliorer les objectifs immédiats et à long terme des écoles amies des enfants. L'apprentissage social et émotionnel aide les élèves à poursuivre leur scolarité et à participer à l'instruction centrée sur l'enfant (par exemple, l'apprentissage coopératif), promeut la participation démocratique (à savoir l'affirmation culturellement appropriée et les compétences interpersonnelles), et contribue à un climat scolaire plus civique et moins violent ». En outre, l'apprentissage social et émotionnel peut contribuer à encourager la citoyenneté active (p. 134).

L'apprentissage émotionnel, ou « affectif », consiste à donner aux élèves des occasions structurées de partager leurs sentiments, leurs espoirs, leurs craintes et leurs expériences affectives ; permet d'associer les réponses émotionnelles aux expériences de l'apprentissage ; et couvre l'exercice de l'empathie (Que ressent-on dans cette situation ? Comment voit-on le monde de leur point de vue ?), ainsi que des occasions d'exprimer des sentiments par le biais de multiples supports, comme la danse, la musique, l'art ou la sculpture humaine (Selby et Kagawa, 2013, p. 93–94).

De telles approches d'apprentissage peuvent être très efficaces pour les personnes victimes d'exclusion, de marginalisation, d'oppression et d'autres manifestations de la violence directe et structurelle. En tant que telles, elles doivent être mises en place de manière extrêmement sensible, mesurée et nuancée. Cela peut s'avérer particulièrement difficile pour les enseignants et les autres animateurs (notamment les enfants et les jeunes) qui ont été directement confrontés à la violence et ont eux-mêmes besoin d'un soutien psychosocial (INEE, 2013, p. 30). En outre, « les enseignants peuvent avoir besoin d'aide pour se rétablir et d'orientations pour savoir comment aborder l'éducation afin de soutenir le processus de guérison » (INEE, 2010, p. 54).

Il importe de garder à l'esprit que l'enseignant ou l'animateur n'a ni le mandat, ni la formation ni les compétences nécessaires pour réaliser une thérapie. Il peut en revanche « apporter un appui psychosocial aux apprenants en adaptant son interaction avec eux, en créant un cadre sûr et favorable où les apprenants peuvent exprimer leurs émotions et partager leurs expériences et en incluant des activités psychosociales structurées spécifiques au processus d'enseignement/d'apprentissage » (CPI, 2007, p. 152–153). L'apprentissage émotionnel structuré au sein des salles de classe contribue sensiblement à la satisfaction des besoins émotionnels élémentaires (voir 3.2.2) et joue un rôle de catalyseur des efforts de consolidation de la paix à l'école, mais il requiert une formation basée sur au moins un élément de la guérison psychosociale, notamment dans les situations touchées par un conflit.

Le programme de l'UNICEF « Retour au bonheur » (voir *étude de cas synoptique 5*), lancé en Colombie en 1996, a apporté un appui psychosocial urgent à un nombre élevé d'enfants touchés par la guerre civile ; des adolescents bénévoles sont devenus les acteurs du rétablissement

psychosocial. Ils ont préalablement été formés à la thérapie par le jeu et ont appris à instiller la confiance et l'espoir chez les jeunes enfants par le biais de jeux, de l'art, de marionnettes, de chansons et de contes. Les membres de leur communauté les ont épaulés en leur fournissant des « sacs à dos de rêves » contenant des objets faits main, tels que des poupées de chiffon, des marionnettes, des jouets en bois et des livres, qu'ils utilisaient pour réaliser leur mission psychosociale (UNICEF, 2004b). Le programme « We Care » (*voir étude de cas synoptique 6*), lancé pendant l'Intifada de 2000-2003 dans l'État de Palestine s'appuie également sur le conseil par les pairs, en l'occurrence des étudiants formés intervenant dans 58 établissements du secondaire pour aider les élèves à instaurer la confiance, à avoir des discussions ouvertes, à développer leur confiance en soi et leur estime de soi et à acquérir les compétences nécessaires pour participer de manière constructive aux projets de développement communautaire (UNICEF, 2004a).

Dans la théorie de l'éducation amie des enfants, à l'instar de l'apprentissage émotionnel, le renforcement et la protection de l'estime de soi ne sont généralement pas pris en compte par le programme scolaire, l'enseignement ou l'apprentissage. Le Manuel des écoles amies des enfants (UNICEF, 2009a) cite l'estime de soi à sept reprises, précisant qu'elle est cultivée par des facteurs tels que le concours des parents et un climat positif dans l'enceinte scolaire, la participation communautaire et un sentiment accru d'identité culturelle, la formation des enseignants en matière de conseil et la contribution des jeunes au dialogue social, et que l'intimidation peut contribuer à sa destruction. Il comporte également deux références au développement de l'estime de soi en tant qu'élément de l'acquisition des compétences pratiques.

Du point de vue de la consolidation de la paix, la théorie des écoles amies des enfants doit accorder une place plus importante à la dimension scolaire du renforcement de l'estime de soi. Celle-ci a été définie comme l'évaluation par l'apprenant de l'écart entre son image propre (la façon dont il se perçoit) et son moi idéal (ce qu'il souhaiterait être). Les conclusions de plusieurs études incitent fortement à intégrer le renforcement de l'estime de soi aux programmes d'apprentissage et d'acquisition des compétences pratiques. Elles suggèrent que l'estime de soi et l'accomplissement vont de pair. Un enfant ayant une haute opinion de soi, chez qui l'écart entre l'image de soi et le moi idéal est étroit, est plus susceptible d'être sûr de ses capacités académiques (et sociales) et d'aspirer à de nouveaux défis d'apprentissage. À l'inverse, un enfant ayant une faible estime de soi, chez qui l'écart entre l'image de soi et le moi idéal est prononcé, aura tendance à ne pas tirer parti des occasions d'apprentissage ou sociales qui s'offrent à lui, car il s'attend à ce qu'elles se soldent par un échec ou une humiliation (Pike et Selby, 1999).

L'élève ayant une haute opinion de soi est en outre susceptible d'être plus altruiste et positif envers les autres, tandis que la faible estime de soi peut entraîner des attitudes négatives envers autrui, en particulier ceux qui sont différents, sans compter la tendance à chercher des boucs émissaires. L'estime de soi est liée en outre à des indicateurs d'ajustement prosocial comme l'attention, la générosité et le partage, assortis d'un engagement envers les valeurs et les processus démocratiques, y compris le courage moral de prendre position et de critiquer l'injustice, et d'une attitude proactive face aux situations de crise (Pike et Selby, 1999). En bref, un enfant ayant une bonne estime de soi a plus de chances de se rallier à l'esprit civique et à l'engagement citoyen (Davies, 2009 ; Staub, 2005). Pour des raisons propres, mais également afin de mieux contribuer à la consolidation de la paix, il convient d'accorder une place plus structurée et systématique aux activités qui renforcent l'estime de soi au sein des programmes scolaires, de l'enseignement et de l'apprentissage relevant des écoles amies des enfants.

Les études de cas de l'Escuela Nueva (*voir encadré 4*) et du Rwanda (*voir encadré 6*) comprennent des exemples de renforcement structuré de l'estime de soi. L'initiative Butterfly Peace Garden lancée dans la province de l'est du Sri Lanka se concentre également sur le renforcement de l'estime de soi au sein d'une approche globale et systématique de l'apprentissage socio-émotionnel (*voir étude de cas synoptique 7*). Les enfants traumatisés de moins de 12 ans, issus à



parts égales des communautés tamoule et musulmane, participent à un programme de neuf mois les aidant à se « redécouvrir » et à se reconstruire tout en préparant un avenir nouveau. Cette transformation personnelle s'appuie sur une palette d'activités et de supports créatifs et sur des disciplines renforçant l'équilibre entre le corps et l'esprit, comme le yoga. Des conseils individuels sont également fournis (Butterfly Peace Garden, 2011). Une autre initiative, le programme d'éducation pour la paix de Help the Afghan Children (voir encadré 7) apporte systématiquement un soutien aux enfants, en accordant une attention particulière aux traumatismes et au renforcement de la confiance et de l'estime de soi, et enseigne les compétences propres à la résolution des conflits et à la médiation.

Encadré 7. Afghanistan : Programme D'éducation Pour La Paix De Help The Afghan Children

Contexte et activités

Les enfants afghans sont confrontés à des cycles de violence depuis plus de 30 ans. La plupart d'entre eux a été exposée de manière prolongée à la violence, y compris à des châtiments corporels à l'école et à des abus au sein du foyer. Cette exposition à la violence a limité leur capacité à apprendre et inhibé chez ces enfants le développement de « la conscience affective, de la confiance en soi, de l'empathie et de l'aptitude à résoudre les problèmes de manière active ». Parce qu'ils se sentent menacés et qu'ils subissent des abus, les enfants, surtout les garçons, acceptent la violence comme norme⁵².

Afin d'encourager les enfants afghans à rejeter la violence et à vivre de façon pacifique, Help the Afghan Children (HTAC), une organisation caritative non partisane et à but non lucratif établie en 1993, a lancé en 2002 un programme formel d'éducation pour la paix dans les écoles. En dix ans, l'initiative a bénéficié à plus de 54 000 élèves, dans 54 écoles réparties dans cinq provinces du pays⁵³.

Ce programme de soutien psychosocial, qui cible les élèves âgés de 13-14 ans, s'est fixé les six objectifs suivants :

1. Aider les enfants à mieux gérer les traumatismes émotionnels causés par une exposition passée ou présente à la violence.
2. Aider les enfants à mieux comprendre les concepts fondamentaux du « vivre en paix », tels que la résolution non violente des conflits.

3. Aider les enfants à accepter et à respecter les différences individuelles, religieuses, ethniques et de genre.
4. Former les enseignants à donner le bon exemple en appliquant les principes de l'éducation pour la paix.
5. Aider les enfants à mettre en application ce qu'ils ont appris dans des situations de la vie quotidienne.
6. Travailler avec les parents et les communautés locales pour veiller à ce que les principes de l'éducation pour la paix soient soutenus et renforcés à la maison.

Ce programme d'éducation pour la paix est unique à plusieurs égards. Il s'articule autour de « Journey of Peace », une collection originale de livres d'histoires illustrés (en dari, pashto et anglais). Ces histoires réalistes mettent en scène des enfants afghans et leurs familles en proie à des difficultés, des traumatismes et des sentiments douloureux (colère, peur, tristesse) et font intervenir des qualités humaines comme la patience, la compassion, le courage, le pardon et l'altruisme. Les élèves incarnent différents rôles à l'aide de marionnettes et de théâtres miniatures, en s'inspirant des enseignements tirés de la lecture des histoires. Dans le cadre de cet exercice, « on demande souvent aux élèves agressifs de jouer le rôle de médiateur afin qu'ils découvrent les effets bénéfiques de la résolution non violente des conflits et qu'ils en tirent des enseignements utiles. À l'inverse, on propose parfois aux élèves timides et introvertis d'incarner le rôle de personnages plus expressifs afin qu'ils aient

davantage confiance en eux et qu'ils acquièrent une plus grande estime d'eux-mêmes.⁵⁴ »

Chaque école participante aménage une salle de la paix (ou centre de la paix), un lieu « accueillant, stimulant et sûr » où « les élèves peuvent apprendre, partager leurs opinions et leurs sentiments et participer à des exercices qui stimulent la coopération et la résolution des problèmes »⁵⁵. Dans ce nouvel espace, les élèves s'assoient autour d'une grande table pour discuter, très loin de l'organisation traditionnelle des salles de classe. Deux enseignants formés sont responsables de la salle ou du centre de la paix de l'école, qu'ils gèrent avec l'aide d'élèves formés à la médiation par les pairs. Les élèves médiateurs facilitent les processus de résolution des problèmes entre les élèves, en recourant à des jeux de rôle (marionnettes et théâtre) et à des techniques de médiation⁵⁶.

Les enseignants bénéficient d'un atelier de formation intensive de cinq jours. Ils apprennent comment utiliser les livres illustrés de façon stimulante, se familiarisent avec les concepts, principes et approches de l'éducation pour la paix et acquièrent des techniques de résolution non violente des conflits et des compétences de communication et de plaidoyer qui leur permettent d'adopter des comportements positifs, dans et en dehors de la classe, et de montrer ainsi le bon exemple. Le programme prévoit la mise en place de conseils scolaires au sein des communautés locales, composés de dirigeants communautaires, d'anciens, de parents, d'enseignants et d'autres membres de la communauté œuvrant en faveur de l'éducation pour la paix. D'autre part, HTAC surveille et évalue l'évolution des attitudes (au moyen d'enquêtes comportementales) et les changements de comportement des élèves grâce à « une série d'objectifs et d'indicateurs de performance testés sur le terrain, qui nécessitent de suivre, recueillir et communiquer en permanence des données issues de l'observation de certains comportements »⁵⁷.

HTAC, qui bénéficie du soutien du ministère afghan de l'Éducation depuis 2011, a entrepris d'élaborer un programme scolaire d'éducation pour la paix à l'échelle nationale pour les élèves âgés de 13 à 18 ans. À l'issue de la phase pilote, ce programme a reçu l'agrément du ministère et son introduction prochaine au plan national devrait bénéficier à 4 millions d'enfants⁵⁸.

Impact concret de l'initiative :

Dans les écoles participantes, les enseignants, le personnel administratif, les parents ainsi que des observateurs spécialement formés font état de changements dans le comportement des élèves, des garçons en particulier. Pour la première année seulement, ils ont constaté une baisse de près de 70 % des comportements agressifs (bagarre, intimidation et harcèlement) et une augmentation de près de 85 % de la proportion d'élèves reproduisant de manière constante des comportements positifs et non violents. Dans une province, des bandes rivales formées par des élèves de trois groupes ethniques différents ont mis fin aux bagarres et aux agressions récurrentes et les élèves ont même développé des relations amicales. Les enseignants formés ont complètement mis fin aux châtimements corporels. Enfin, les parents ont signalé que leurs enfants se comportaient de manière plus attentionnée, plus responsable et plus coopérative à la maison⁵⁹.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants :

renforcement de la confiance en soi et de l'estime de soi ; gestion des émotions difficiles ; établissement de relations de confiance et de compréhension mutuelle entre les différents groupes ethniques ; tissage de liens entre les écoles et les communautés ; renforcement des compétences de communication ; promotion des valeurs du « vivre en paix », de l'altruisme et de l'empathie ; adoption de comportements non violents dans la vie quotidienne ; acquisition de compétences en matière de résolution des conflits ; recours à la médiation par les pairs pour résoudre des problèmes entre les élèves ; aménagement d'un espace sûr et dédié pour se réunir, apprendre et partager au sujet de questions relatives à la paix et prise en compte du besoin émotionnel de sécurité, d'efficacité et de maîtrise.

L'initiative d'un point de vue socio-écologique :

il s'agit d'une initiative au niveau microsystémique mise en œuvre dans un nombre important d'écoles et ayant certains effets sur la communauté (impact exosystémique), finalement intégrée dans l'élaboration des programmes scolaires nationaux (niveau macro-systémique), mais dont les mécanismes de contrôle qualité pendant la période d'expansion ne sont pas clairs.

4.3.4.3 Apprentissage tourné vers l'avenir [lacune]

Le Manuel des écoles amies des enfants s'appuie sur le principe d'inclusion pour attirer l'attention sur les dangers des supports pédagogiques qui présentent de manière négative les personnes d'origines différentes et appelle à remplacer les contenus négatifs et préjudiciables « par des matériels pédagogiques supplémentaires achetés ou élaborés par les enseignants et d'autres spécialistes participant à la promotion des modèles amis des enfants » (UNICEF, 2009a, chap. 6, p. 22). Cette position suscite deux réflexions. Tout d'abord, elle peut être interprétée comme l'annonce d'une période de transition – en particulier, peut-être, dans les contextes éducatifs post-conflits où les ressources sont limitées – jusqu'à ce que de nouveaux supports spécialement conçus pour refléter et affirmer le principe d'inclusion sociale puissent être introduits en suivant un calendrier aligné sur le cycle d'élaboration des programmes nationaux. Ensuite, on notera que – selon le Manuel – il revient aux « enseignants et (...) autres spécialistes » de trouver une solution pour remplacer les documents partiels, et non pas, semble-t-il, aux enfants, un point sur lequel nous reviendrons plus tard dans cette section.

Dans les situations d'après-conflit fragiles et tendues, l'importance de corriger ou de remplacer les textes et les autres supports pédagogiques contenant des descriptions négatives et stéréotypées de certains groupes ethniques est un thème courant de l'éducation tenant compte des questions de conflits que l'on retrouve également dans l'éducation pour la consolidation de la paix. Dans cette optique, les récits historiques partiels qui visent à manipuler et à créer la division et qui privilégient une vision dominante doivent être éliminés (Sinclair, 2010).

L'INEE (2013, p. 30) souligne que, dans les contextes touchés par un conflit, la réforme des programmes scolaires doit suivre un processus « progressif, participatif et éclairé par l'analyse du conflit », ce qui passe, dans la phase de relèvement précoce, par l'abandon des documents partiels. Un document d'examen stratégique d'Education Above All (Sigsgaard, 2012) recense des procédures pour évaluer les contenus textuels et le cas échéant les remplacer, comme notamment : l'analyse des programmes et des manuels scolaires pour détecter les préjugés susceptibles de générer des conflits, la mise en place d'une équipe technique chargée de la révision des programmes et des manuels et d'un groupe consultatif représentant la société civile et les groupes marginalisés, ainsi que le renouvellement des manuels et des autres documents pédagogiques suivant un plan d'une durée de cinq à sept ans. Le Cluster Éducation mondial (2012a, p. 10) propose également de créer un groupe de travail sur les programmes et les manuels ayant pour mission « de réviser les aspects sensibles du programme et les manuels, y compris pour l'enseignement de l'histoire ». Le groupe de travail doit être composé de « femmes et d'hommes issus des différentes parties à tout conflit ethnique ou religieux ».

La marche à suivre en classe pendant la période s'étendant de l'abandon de l'ancien programme à l'adoption du nouveau est loin d'être claire. Les stratégies mises en œuvre dans le cadre de l'éducation adaptée aux besoins des enfants et dans le cadre de l'éducation tenant compte des questions de conflits et pour la consolidation de la paix coïncident très largement pour ce qui est de la nécessité de diffuser des textes impartiaux et non discriminatoires. L'analyse du contenu des manuels scolaires est en général plus poussée dans l'approche tenant compte des questions de conflits et dans le modèle d'éducation pour la consolidation de la paix (dans lesquels elle est intégrée à l'analyse du conflit) que dans le modèle des écoles amies des enfants (dans lequel elle est intégrée à l'analyse de la situation). Ce dernier, comme mentionné plus haut, tend à placer davantage l'accent sur la fourniture d'une documentation complémentaire variée. Il est possible que cela soit en partie lié à une disposition de la Convention internationale des droits de l'enfant invitant les États à veiller à ce que l'enfant « ait accès à une information et à des matériels provenant de sources nationales et internationales diverses » (article 17). En revanche, on constate l'absence d'une quelconque réflexion sur le rôle que peuvent jouer les enfants pour identifier des partis pris et des préjugés.

On ne trouve ainsi qu'une seule référence à l'esprit critique dans le Manuel des écoles amies des enfants (UNICEF, 2009a, chap. 6, p. 1). En outre, la section consacrée aux « aspects du programme scolaire ayant trait à la protection » fait référence à certains éléments de l'esprit critique, notamment les compétences pratiques, les droits fondamentaux, la paix et l'éducation dispensée sur une base non discriminatoire (chap. 5, p. 29-30). L'un des aspects essentiels de cette approche consiste pour les enfants à faire face aux stéréotypes à mesure qu'ils apprennent à comprendre, à accepter et à apprécier les différences et qu'ils « apprennent à (se) poser des questions sur les connaissances que leur transmettent les livres, les médias, les adultes et les autres enfants » (chap. 5, p. 30).

La promotion d'une approche critique des médias (qui est une composante de l'esprit critique essentielle à l'exercice d'une citoyenneté active et de la démocratie), à laquelle il n'est fait que vaguement référence, doit jouer un rôle fondamental du point de vue de la consolidation de la paix. Les objectifs d'une éducation aux médias encourageant une approche critique et faisant la promotion de la paix sont les suivants (d'après Pike et Selby, 2000) :

- Aider les apprenants à comprendre que les médias (y compris les manuels scolaires) sont des constructions de la réalité soigneusement élaborées et non la réalité elle-même.
- Aider les apprenants à acquérir les connaissances, les compétences, la confiance et les aptitudes critiques nécessaires pour interpréter la façon dont les médias construisent la réalité.
- Encourager les apprenants à prendre conscience des répercussions et des effets (culturels, sociaux, économiques et politiques) potentiellement négatifs du travail des médias et de la manière dont ces derniers peuvent être manipulés pour soustraire des situations et des tendances sociales considérées comme acquises, et néanmoins injustes et inéquitables, à l'attention critique.
- Développer la capacité des apprenants à décrypter et déconstruire les médias, à appréhender les procédés et les techniques utilisés pour « vendre » un message et à lire entre les lignes.
- Donner aux apprenants les clés pour remettre en question et interpréter les motivations (y compris celles liées à un intérêt personnel) de ceux qui fabriquent des messages ou au nom desquels des messages sont fabriqués, et leur faire prendre conscience que les médias sont souvent utilisés pour relayer les idéologies dominantes et renforcer l'ordre social existant.

Comme l'a écrit Lynn Davies (2009, p. 192), « l'extrémisme repose sur l'idée qu'il n'existe qu'une seule réponse, qu'une seule vérité, qu'un seul chemin, et qu'il n'y a pas d'alternative ». L'éducation à l'esprit critique offre un remède à ce fléau reposant sur « l'acceptation de réalités multiples, la capacité à se sentir à l'aise avec l'ambiguïté et la recherche de vérités diverses et variées ». Davies (2013, p. 1) a fait la constatation suivante concernant l'extrémisme violent :

Une partie du problème est liée à l'absence d'une éducation à l'esprit critique qui permette aux apprenants de décrypter et de questionner le grand nombre de messages qu'ils reçoivent. Les enseignants rechignent particulièrement à encourager leurs élèves à critiquer les textes religieux. Pourtant, si les jeunes n'acquièrent pas des réflexes et des compétences pour analyser les messages (véhiculés sur Internet, dans les médias, par les dirigeants politiques et religieux, ou encore par les textes sacrés eux-mêmes), ils deviendront des proies faciles à manipuler par certaines autorités pas toujours bien intentionnées. Les écoles doivent prendre le risque de former les élèves à questionner l'autorité.

Par l'importance qu'il accorde à fournir aux apprenants des contenus variés pour contrebalancer les messages véhiculés par les manuels, le modèle de l'éducation amie des enfants illustre le concept de « réalités multiples » propre à l'approche critique des médias. Mais ce concept amène également à remettre en cause une approche de la révision des manuels qui se contente

de remplacer un contenu, véhiculant une certaine interprétation de la réalité, par un nouveau contenu véhiculant une autre vision unilatérale de la réalité (quel que soit le degré du consensus qu'elle suscite), sauf dans le cas où le nouveau contenu est organisé de manière à juxtaposer différentes perspectives, positions et visions du monde pour susciter une conscience critique de ces différences.

Il est utile de rappeler que Klein (1990) s'est demandé – dans une étude sur les moyens de combattre le racisme dans la littérature jeunesse et dans les supports pédagogiques – si l'objectif était d'« assainir » ou de « sensibiliser ». On peut envisager, une fois que les tensions sont retombées dans une zone sortant d'un conflit, d'utiliser des passages des anciens manuels, soigneusement sélectionnés, pour renforcer et mettre en pratique les compétences de lecture critique des médias.

L'objectif de consolidation de la paix dans le cadre d'une classe amie des enfants nécessite d'examiner attentivement les textes, quel que soit le support. Il s'agit, par exemple, de faire faire aux enfants un travail critique sur les contenus pédagogiques en sollicitant, au sein de la communauté, différents avis sur leur validité, d'analyser les similitudes et les différences entre les récits du même événement historique dans plusieurs médias (y compris dans des manuels scolaires d'autres pays), de comparer la couverture de l'actualité de différents journaux, d'apprendre à décrypter et à déconstruire les procédés par lesquels les affiches, les dessins et les films véhiculent leurs messages et se poser des questions sur le texte et les sous-entendus (les « messages implicites ») des photos (Pike et Selby, 2000).

L'esprit civique et l'engagement citoyen ne peuvent avoir lieu sans lecture critique des médias. Par exemple, en 1996, peu de temps après l'indépendance de la Slovénie, l'éducation aux médias a été formellement intégrée aux programmes scolaires nationaux, avec un cours spécifique dans les classes de 5^e, 4^e et 3^e et des activités interdisciplinaires dans les classes des autres niveaux (voir encadré 8). L'objectif principal est de renforcer les compétences de lecture critique des médias. D'autres pays des Balkans issus de la partition violente de la Yougoslavie ont par la suite suivi l'exemple de la Slovénie. Dans l'ex-République yougoslave de Macédoine, des enseignants des écoles amies des enfants ayant reçu une formation pour analyser les préjugés sexistes ont aidé leurs élèves à acquérir des compétences de lecture critique des médias en recherchant des préjugés sexistes dans leurs manuels d'histoire. Constatant l'absence des femmes, les élèves ont élaboré une alternative à leurs manuels en concevant des affiches et des documents sensibles à l'égalité entre les sexes proposant une représentation des femmes dans l'histoire du pays. Ils ont ensuite utilisé leurs productions pour sensibiliser l'ensemble des élèves à l'importance des problématiques sexospécifiques (UNICEF, 2009c).

Encadré 8. Slovénie : Education Aux Médias

Contexte et activités

La Slovénie est devenue indépendante en 1991, après avoir quitté la fédération de Yougoslavie. Au cours de la période de construction de la nation et de transformation qui a suivi, l'éducation aux médias a été considérée comme un moyen d'encourager une citoyenneté active et une émancipation démocratique propices au changement social. En 1996, elle est

devenue partie intégrante du programme scolaire national, de l'école maternelle jusqu'à l'université. Cette éducation se définit comme « un processus d'enseignement des médias avec les médias » qui donne aux apprenants « les moyens d'analyser de manière critique les messages des médias et reconnaît le rôle actif que le public joue pour leur donner du sens »⁶⁰.

Pour les élèves âgés entre 4 et 6 ans, l'éducation aux médias consiste simplement à les aider à comprendre la différence entre la réalité et la fiction, entre la publicité et l'information, entre ce qui est vrai et ce que l'on croit être vrai. Dans les classes de 5^e, 4^e et 3^e, l'éducation aux médias est une matière optionnelle proposée une heure par semaine (35 heures sur l'année). En classe de 5^e, l'accent est mis sur la presse écrite, notamment sur ses fonctions dans une démocratie et sur l'importance de l'accès à une pluralité d'opinions pour encourager la participation des citoyens. L'objectif sous-jacent est d'aider les élèves à comprendre que les médias façonnent et construisent le monde plus qu'ils ne le reflètent, et que les messages qu'ils véhiculent sont élaborés à des fins sociales, politiques et économiques. Le cours dispensé en classe de 4^e offre aux élèves l'occasion de découvrir la radio et de s'initier à ce média tout en se penchant sur certains thèmes comme la représentation de la violence, des héros et des stéréotypes dans les médias. Enfin, en classe de 3^e, l'enseignement est consacré à Internet et à la télévision. Les élèves analysent de manière critique et déconstruisent les contenus médiatiques et créent leur propre émission en collaboration avec une chaîne de télévision locale. Ce programme optionnel suscite une forte demande et les élèves l'apprécient pour son approche pédagogique participative, pratique et fondée sur des expériences personnelles, ainsi que pour sa pertinence⁶¹.

Outre le cours optionnel de trois ans, l'éducation aux médias est une composante obligatoire des cours de slovène du CM2 à la 3^e, et des cours d'éducation civique et éthique en 5^e et en 4^e). Il en va de même au lycée où l'éducation aux médias est systématiquement intégrée à d'autres enseignements (slovène, sociologie, psychologie ou histoire de l'art)⁶².

Impact concret de l'initiative :

Des études montrent que l'éducation aux médias est moins efficace lorsqu'elle est intégrée à d'autres matières que lorsqu'elle fait l'objet d'un enseignement à part. Dans le premier cas, la réalisation des objectifs de l'éducation aux médias semble dépendre du degré d'implication personnelle des enseignants. Sans formation, ils maîtrisent mal les objectifs et les processus de l'éducation

aux médias et ne disposent ni de directives ni de ressources pédagogiques pour les guider⁶³.

Cependant, des études montrent également que le cours optionnel d'éducation aux médias proposé aux élèves slovènes de la 5^e à la 3^e est l'un des plus appréciés. La plupart d'entre eux estiment qu'il leur permet d'acquérir des connaissances et des compétences pratiques nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté active dans un monde saturé par les médias⁶⁴ : « Ils veulent se préparer avant d'intégrer ce monde ultra-médiatisé »⁶⁵. La qualité de l'enseignement est également importante. La faculté des sciences sociales de l'Université de Ljubljana propose depuis quelques années un cours d'éducation aux médias à l'intention des professeurs désireux d'enseigner le cours optionnel de trois ans pour leur permettre de se familiariser avec les études sur les médias et d'acquérir des compétences pédagogiques adaptées.

D'autres ex-pays communistes, comme la Croatie et la Serbie, se sont inspirés de l'initiative de leur voisin slovène en réformant leur système scolaire pour y inclure l'éducation aux médias et ainsi refléter la transition démocratique ayant suivi l'éclatement de la Yougoslavie⁶⁶.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *acquisition de compétences pour décrypter et déconstruire les messages des médias (en tant que compétences fondamentales pour l'autonomisation et l'engagement démocratique des apprenants) ; approches pratiques et actives de l'éducation aux médias ; développement de compétences de communication par les médias et opportunité pour les enfants de faire entendre leur voix en utilisant les médias dans le cadre de leur apprentissage actif ; incitation à l'engagement citoyen ; satisfaction des besoins émotionnels (interdépendance, autonomie et sentiment positif d'appartenance).*

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *il s'agit d'une initiative lancée au niveau macro-systémique qui a bien fonctionné au niveau de l'enseignement primaire mais n'a pas été à la hauteur de ses ambitions en raison de l'absence de soutien systématique et constant aux niveaux exosystémique et microsystémique.*

Les principes d'inclusion et de participation démocratique qui sous-tendent le modèle des écoles amies des enfants requièrent des apprenants qu'ils fassent preuve de discernement critique à l'égard des médias et qu'ils sachent les exploiter pour faire entendre leurs propres idées, vues et opinions dans l'espace public. Nous étudierons plus en détail cette dimension créative de l'éducation aux médias en tant qu'aspect de la participation des élèves au sein de la communauté à la section 4.4.2.

4.3.4.4 Apprentissage tourné vers l'avenir [lacune]

On pourrait s'attendre à ce que les programmes et pédagogies centrés sur l'enfant offrent à ce dernier des opportunités d'apprentissage lui permettant de penser et d'exprimer les espoirs, les rêves, les inquiétudes, les craintes et les attentes qu'il nourrit face à l'avenir, et ce à tous les niveaux (du niveau personnel au niveau mondial). Nous avons cependant constaté que cette dimension de l'apprentissage « tournée vers l'avenir » n'est abordée ni dans la théorie, ni dans la pratique des écoles amies des enfants, et qu'elle occupe une place relativement modeste dans le discours sur l'éducation pour la consolidation de la paix. Parmi toutes les études de cas de situations d'après-conflit présentées ici, seule celle sur l'Ouganda (*voir encadré 16*) et l'étude de cas synoptique 7, sur le « Butterfly Peace Garden » au Sri Lanka (*voir annexe 1*), intègrent clairement une dimension de réflexion sur l'avenir.

L'apprentissage tourné vers l'avenir s'articule autour de trois concepts : l'avenir « probable » qui a de grandes chances de se concrétiser compte tenu des conditions et des tendances dominantes, l'avenir « possible » dont la réalisation n'est pas exclue et enfin, l'avenir « souhaité » qui est l'avenir auquel chacun aspire en fonction de ses espoirs et de ses attentes, de ses valeurs et de ses priorités. Les activités liées à cette approche conduisent les enfants à identifier les scénarios d'avenir auxquels ils aspirent et ceux qu'ils redoutent, à réfléchir à des scénarios alternatifs pour l'avenir que ce soit sur le plan personnel ou au niveau mondial, à comprendre les liens étroits qui unissent le passé, le présent et le futur et enfin et surtout à réfléchir à la façon dont ils peuvent agir pour que l'avenir soit conforme à leurs attentes puis à mettre en œuvre leurs plans d'action. Afin d'inciter au changement les individus, les institutions et les communautés, l'avenir est représenté comme une « zone de potentiel » dans laquelle les scénarios d'avenir auxquels chacun aspire peuvent être déplacés de la marge vers le centre, au moyen d'actions individuelles ou collectives (Selby, 2008).

Dans les situations fragiles et volatiles, marquées par des divisions, l'implication des enfants et des communautés dans une réflexion tournée vers l'avenir renferme un potentiel considérable. Imaginer l'avenir et partager les espoirs et les craintes qu'il suscite – et ce faisant, mettre en évidence une communauté de vues sur ce qui constituerait un avenir meilleur – peut être un facteur de cohésion sociale et d'engagement et ainsi contribuer à dépasser les divisions, à condition que l'exercice soit mené intelligemment. Cela est notamment le cas lorsque le processus d'apprentissage débouche sur des idées concrètes de changement sur la base desquelles les enfants et les adultes peuvent travailler de concert pour influencer l'avenir (favoriser la réalisation de leurs aspirations ou éviter une situation non désirée). L'apprentissage tourné vers l'avenir peut ainsi agir comme levier pour faciliter l'inclusion et la participation au sein de la communauté. Les enfants peuvent jouer un rôle important dans cette évolution, et même en être les principaux moteurs (*voir 4.4.2*).

L'encouragement à une pensée tournée vers l'avenir se fonde sur l'idée que l'avenir n'est pas figé et qu'il revient à chaque individu de le façonner, au travers de ses entreprises et réalisations présentes. Ce message peut être un puissant remède, sur le plan psychologique, contre le sentiment de désespoir et d'errance qui caractérise les contextes fragiles et touchés par des conflits. La réflexion tournée vers l'avenir permet de satisfaire le besoin émotionnel primaire de transcendance, c.-à-d. la capacité à s'identifier à des réalités différentes, dans l'espace mais aussi dans le temps. Il s'agit également d'un moyen de satisfaire d'autres besoins comme

l'indépendance et l'autonomie en encourageant la démocratie « par anticipation » (imaginer l'avenir auquel on aspire et agir dans le présent pour qu'il adienne demain).

Tableau récapitulatif de la section 4.3

Dimension de l'école amie des enfants (au niveau de l'école)	Éléments qui constituent des lacunes du point de vue de la consolidation de la paix	Éléments en latence	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix
Programmes scolaires, enseignement et apprentissage	<div data-bbox="613 1129 1027 1171">Approche critique des médias</div> <div data-bbox="613 1192 846 1266">Apprentissage tourné vers l'avenir</div>	<div data-bbox="873 615 1401 657">Contenu des programmes scolaires</div> <div data-bbox="873 699 1271 772">Éducation à la citoyenneté plurielle et parallèle</div> <div data-bbox="873 793 1133 867">Négociation du programme scolaire</div> <div data-bbox="873 888 1385 930">Apprentissage centré sur l'enfant</div> <div data-bbox="873 951 1117 1024">Apprentissage coopératif</div> <div data-bbox="873 1045 1117 1119">Apprentissage socio-émotionnel</div>	

4.4 L'école comme communauté – l'école dans la communauté

4.4.1 Participation des élèves à l'école [latence<>effet]

La participation démocratique est l'un des principes fondamentaux de l'éducation adaptée aux besoins des enfants. Elle se traduit par le recours à des processus d'apprentissage actifs, l'existence d'espaces négociables dans le programme et la prise en compte de l'avis des enfants dans les processus décisionnels concernant l'école. C'est également au nom de ce principe que les élèves se voient offrir l'opportunité de participer activement à certains aspects de la vie scolaire et – l'école étant implantée au sein de la communauté – de contribuer à améliorer la situation de leur communauté (UNICEF, 2009a).

Dans une étude récente sur des programmes éducatifs de réduction des risques de catastrophe visant à faire des écoles des lieux sûrs portant sur le Cambodge, la Chine et l'Indonésie, Kagawa et Selby (2013) distinguent le modèle hiérarchique de participation des enfants, caractérisé par

l'encadrement des adultes et des enseignants (le modèle dominant dans l'étude) du modèle horizontal, dans lequel la participation est consultative, négociée et proactive, donc plus conforme à la lettre et à l'esprit de la Convention relative aux droits de l'enfant. L'étude invite les chefs d'établissement, les enseignants et les membres de la communauté à mieux appréhender la participation des enfants « afin que celle-ci ne soit plus seulement conçue comme obéissant à la volonté des adultes mais soit davantage perçue comme un espace et un droit d'expression favorisant l'engagement à toutes les étapes du processus d'apprentissage. [...] Autrement dit, il est nécessaire de passer d'une participation passive dans laquelle l'enfant est suiveur à une participation active dans laquelle l'enfant est *leader* [en italique dans le texte original] » (p. 75).

Lansdown (2011) distingue trois formes de participation des enfants :

La participation consultative, qui implique de la part des adultes de solliciter l'avis des enfants avant de prendre leurs décisions. Il s'agit d'un processus initié, dirigé et géré par les adultes, qui n'offre aucune possibilité aux enfants de contrôler directement si leurs contributions ont un impact sur les décisions. Ce modèle admet néanmoins la validité des perceptions des enfants, puisque le résultat des délibérations peut être influencé par leur prise de position.

La participation collaborative, qui implique un partenariat plus étendu entre les adultes et les enfants. S'il s'agit là encore d'un processus initié par les adultes, il permet néanmoins aux enfants de faire valoir leurs idées et de remettre en cause certains éléments, tant au niveau du déroulement du processus de participation qu'au niveau des résultats. La participation collaborative fournit aussi aux enfants un espace pour agir de leur propre autorité.

La participation dirigée par les enfants, dans le cadre de laquelle les enfants reçoivent ou revendiquent un espace dans lequel ils peuvent initier et entreprendre certaines activités. Les enfants déterminent les questions à l'ordre du jour en fonction de leurs préoccupations et contrôlent le processus en choisissant de faire intervenir (et quand le faire) les adultes en tant que facilitateurs et référents.

Tout en étant conformes aux dispositions de la Convention relative aux droits de l'enfant, ces différentes formes de participation n'offrent pas toutes les mêmes chances aux enfants d'influencer les décisions qui les concernent et, par conséquent, ne conduisent pas toutes au même degré d'autonomisation. Dans une perspective de consolidation de la paix, où l'accent est mis sur l'engagement proactif des enfants et des jeunes en faveur du changement social, les deux derniers modèles sont les plus pertinents, car ils offrent plus d'espace aux enfants pour mettre en pratique leurs compétences d'action, réduire la rivalité intergroupes et revendiquer davantage d'autonomie. Ces deux modèles d'engagement des élèves marquent clairement le passage du concept de « participation » à celui de « participation démocratique ». Il convient de noter toutefois que, selon les contextes et les objectifs, chacun des modèles présente potentiellement des avantages.

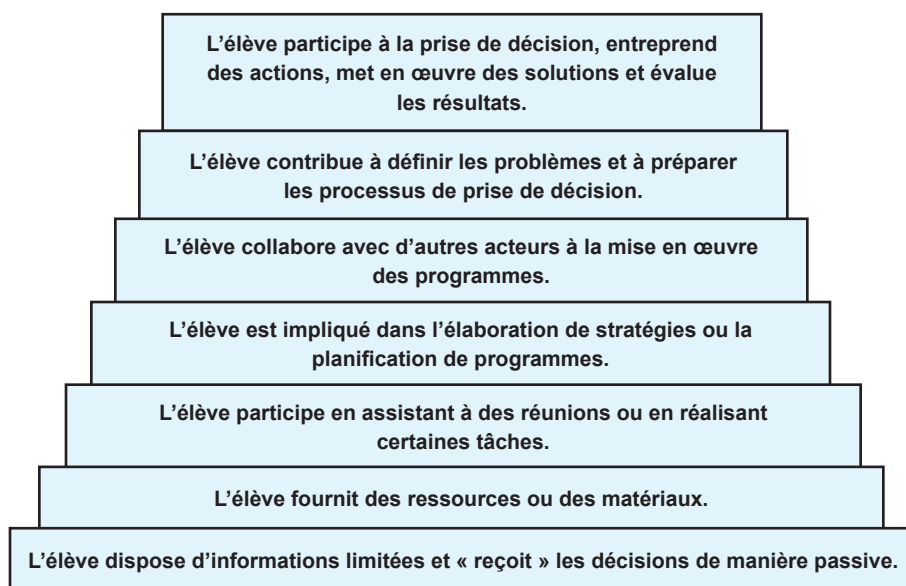
Dürr (2005, p. 33–35) établit une typologie à sept niveaux de la participation des élèves, où chaque niveau représente un certain degré de participation. Dans ce schéma, la qualité et la richesse de la participation démocratique augmentent à chaque niveau (voir figure 6, ci-dessous). L'auteur identifie également huit domaines potentiellement propices à la participation des élèves ainsi que cinq modèles de participation des élèves au niveau des établissements scolaires (niveau microsystémique).

Ces huit domaines, avec les questions et les sujets de conflits qui s'y rattachent, sont les suivants : (1) *questions individuelles* (articulation des intérêts et des problèmes individuels) ; (2) *questions relevant des pairs* (relations entre élèves ou groupes d'élèves) ; (3) *questions relevant de la classe* (classe et enseignant, activités et projets, résolution des conflits par les pairs) ; (4) *questions liées à l'école* (ensemble de la communauté scolaire, communication avec la communauté locale, fêtes et environnement scolaire) ; (5) *questions relevant de l'organisation* (aspects de la vie scolaire, relations entre les élèves et le personnel, infrastructures, problèmes administratifs et de transport)

; (6) *questions de contenu et de méthodologie* (sélection du contenu des cours et méthodes d'enseignement) ; (7) *questions liées aux programmes et aux politiques éducatives* (règlements liés au cursus et leur interprétation, choix des sujets et évaluation des élèves) ; (8) *liens avec les activités extrascolaires* (relations entre l'école et la communauté, activités extrascolaires et collaboration avec des organismes extérieurs).

Les cinq modèles de participation sont les suivants : (1) *la participation de type parlementaire* dans des structures formelles (classe, école) ou extrascolaires, au travers de l'élection de représentants ; (2) *la participation ouverte*, dans laquelle on retrouve des types informels de participation se manifestant par une action spontanée ou ponctuelle, déclenchée après avoir défini et diagnostiqué les problèmes constatés, rassemblé des informations et déterminé les priorités et les solutions ; (3) *la participation dans le cadre d'un projet* qui se limite à un sujet précis (un sujet d'actualité, une méthode d'apprentissage ou un thème) ; (4) *la participation simulée*, un jeu de simulation permettant de s'exercer à la participation et à la pratique de la démocratie ; (5) *les approches participatives de la résolution des problèmes* (il peut s'agir par exemple de l'organisation par les élèves d'un processus de résolution des conflits au sein de la classe ou de l'école, ou de l'action collective d'élèves pour éliminer des facteurs de division et contribuer à une meilleure entente entre des groupes à l'intérieur de l'école ou dans la communauté).

Figure 6. Les sept niveaux de la participation des élèves (Dürr, 2005, p. 33)



Le CFS Global Evaluation Report (UNICEF 2009b), le rapport d'évaluation mondiale du programme des écoles amies des enfants, offre un tableau contrasté s'agissant du niveau d'implication des élèves dans les écoles participantes des six pays sélectionnés pour l'évaluation (voir 4.3.2). Il fait également état de la diversité des modes de participation des élèves à la vie scolaire. La plupart des cas étudiés correspondent aux modes « consultatif » et « collaboratif » de participation, c.-à-d. aux niveaux inférieurs de la pyramide de Dürr, dans lesquels l'essentiel de la participation est encadré par des adultes (la priorité est donnée à la participation de l'enfant en tant que sujet passif plutôt qu'à une véritable participation démocratique). Le rapport fait état de plusieurs expériences de participation non formelle, comme des projets d'embellissement des écoles, la confection de poubelles pour l'école et la participation au ramassage des déchets, le



nettoyage et la décoration des salles de classe, le partage de la responsabilité de tâches confiées aux différents groupes d'élèves et l'inspection et le contrôle de la qualité de la nourriture par des élèves volontaires.

Dans les écoles amies des enfants des six pays étudiés, la participation des enfants se fait fréquemment par l'intermédiaire d'organes officiels mis en place à cette fin, tels que des structures de gouvernance scolaire, des parlements scolaires ou des conseils d'élèves, au sein desquels les enfants peuvent s'exprimer. Le Global Evaluation Report (UNICEF 2009b, p. 82) note que :

Les groupes d'élèves se réunissent souvent pour discuter des problèmes auxquels sont confrontés les élèves et la communauté scolaire dans son ensemble. Généralement, chaque classe désigne un représentant qui est chargé de certaines tâches au sein d'un comité (p. ex. comité de rassemblement ou comité de l'assainissement). Les élèves occupent ces postes à tour de rôle afin que chacun ait l'occasion de participer à un comité (et pour enrichir l'expérience des enfants).

Le rapport n'indique pas clairement si la structure et les activités de ces lieux d'échange formels sont entièrement conçues et introduites par des adultes, ou si les enfants y ont contribué d'une manière ou d'une autre. De même, le rapport ne permet pas de déterminer dans quelle mesure les enfants sont associés aux décisions concernant les tâches informelles dont ils sont chargés (nature et organisation des activités). Aucun des éléments disponibles ne permet d'attester l'exercice, par les enfants, de leur droit à la liberté de réunion et d'association (Convention relative aux droits de l'enfant, article 15), en dehors de leur participation à des clubs scolaires. Le rapport fait état de rares cas dans lesquels les enfants élaborent eux-mêmes la structure et le programme de leur participation.

En outre, le rapport n'évalue pas de manière précise le degré d'ingérence des enseignants dans les délibérations des organes constitués par les élèves, ni le degré d'attention et le poids accordés par la direction aux recommandations et aux résolutions qui en émanent. Enfin, le rapport ne permet pas de déterminer dans quelle mesure les aspects du programme ayant trait à l'équité, à la protection, à l'inclusion et à la résolution des conflits figurent – d'une façon adaptée à l'âge des élèves – parmi les priorités des groupes formels d'élèves dans le contexte des écoles amies des enfants. D'autres études sont nécessaires pour déterminer si ces organes sont en mesure d'organiser des projets encadrés ou dirigés par les enfants ayant trait au fonctionnement de l'école, y compris – le cas échéant – lorsqu'il s'agit de remettre en cause le statu quo.

Les clubs scolaires constituent l'un des modes formels de participation. Ils sont l'occasion pour les enfants de se rassembler et de travailler sur une problématique précise, dans un contexte périscolaire. Dans le cadre de l'initiative éthiopienne pour les écoles amies des enfants, les clubs scolaires permettent aux filles de participer à des activités liées aux droits de l'enfant, au VIH/sida, aux médias et à la protection de l'environnement (UNICEF, 2010d). Dans l'État de Palestine, les écoles amies des enfants comptent près de 240 clubs thématiques grâce auxquels les élèves peuvent participer à des activités périscolaires et récréatives faisant également office de soutien psychosocial (UNICEF, 2012d). Les clubs scolaires offrent d'importantes possibilités en termes de collaboration entre les élèves et de créativité, et aident à instaurer un climat de confiance mutuelle et à renforcer leurs capacités de leadership. Il convient cependant de veiller à ce que l'attention portée aux activités périscolaires ne conduise pas à négliger la mise en œuvre de changements plus importants dans les programmes, les classes ou l'école (Selby et Kagawa, 2013).

Le Manuel des écoles amies des enfants (UNICEF, 2009a, chap. 5, p. 26) affirme qu'il est fondamental que les enfants soient libres d'évoquer les « questions de protection des enfants qui les touchent ou touchent autrui. Les enseignants et les autres membres du personnel scolaire doivent être à l'écoute des filles et des garçons pour prendre conscience de la violence dont ils font l'expérience. Il faut mettre en place des systèmes qui tiennent compte de opinions des

enfants et associent les filles et les garçons à l'élaboration de moyens permettant de remédier à des environnements violents ou susceptibles de le devenir. Les enfants doivent apprendre à se protéger et participer à la formulation d'un règlement scolaire et de mesures disciplinaires applicables aux infractions de ce règlement, notamment les solutions alternatives aux châtimens corporels ». Les clubs d'enfants au Népal (*voir encadré 1*) et les clubs Tuseme au Rwanda (*voir étude de cas synoptique 1*) constituent des lieux d'échange au sein desquels les enfants peuvent mener des actions relatives à leur protection.

En s'appuyant sur la documentation consacrée à la réduction des risques de catastrophe (Back, Cameron et Tanner, 2009), on distingue cinq domaines d'engagement actif des enfants dans la transformation des conflits au sein de la communauté ou à l'école. À chacun de ces domaines (qui englobent l'ensemble des modèles de participation, de la participation collaborative à la participation dirigée par les enfants) correspond un rôle particulier de l'enfant :

- *Analyse* des risques de conflit et activités de réduction des risques (p. ex., évaluations du risque de conflit à l'école ou dans la communauté, enquête et analyse des opinions à l'école et au sein de la communauté, présentation des résultats devant l'ensemble des élèves).
- *Conception et mise en œuvre* d'interventions en faveur de la paix dans le cadre scolaire et dans la communauté (p. ex., organisation d'événements scolaires au cours desquels les élèves partagent leurs espoirs et leur conception de la paix et peuvent interroger les responsables communautaires à ce sujet).
- *Communication* sur les risques de conflit et sur les initiatives de réduction des risques (p. ex., affiches et campagnes de sensibilisation du public, expositions photographiques illustrant et encourageant le débat sur la paix et le renforcement de la résilience dans la communauté, publication d'une lettre d'information de l'école pour mettre en avant la diversité et la pluralité de la communauté).
- *Mobilisation* autour d'initiatives scolaires ou communautaires favorisant la résilience aux conflits (p. ex., participation active aux comités, conseils et séances de sensibilisation du public organisées par l'école).
- *Construction* de réseaux sociaux et d'un capital social (p. ex., création et participation à des médias sociaux visant au rapprochement entre les communautés, intervention de tuteurs et de mentors auprès des plus jeunes pour leur inculquer la bienveillance à l'égard d'autrui).

Ces formes d'engagement des enfants dans la vie scolaire et dans la communauté mettent davantage l'accent sur la démocratie participative, tout en conservant les formes intéressantes de démocratie représentative élaborées dans les écoles amies des enfants. Elles marquent aussi le passage d'une approche participative excessivement tournée vers la réalisation de « corvées scolaires » à une approche qui offre aux enfants un espace pour intervenir et exercer un rôle prépondérant sur des questions (concernant l'école ou la communauté) qu'ils considèrent comme très importantes. Ces formes d'engagement créent ainsi un terrain plus propice à l'émergence de formes nouvelles et plus approfondies de relations interpersonnelles et intergroupes.

En Colombie, des jeunes ont intégré les « équipes de sensibilisation » (composées d'enseignants, de parents et d'élèves) dans toutes les écoles participant au Youth Peace Builders Project, un projet de participation des jeunes à la consolidation de la paix. Ces jeunes sont activement impliqués dans les activités évoquées plus haut (analyse, conception et mise en œuvre, communication, mobilisation et construction) afin de promouvoir la non-violence dans leur école et dans leur communauté (*voir encadré 9*).

Encadré 9. Colombie : Projet de Résolution des Conflits par les Adolescents

Contexte et activités

La Colombie connaît depuis plus de quarante ans une guerre civile et des tensions internes qui se sont aggravées et complexifiées en raison de l'implication de groupes armés dans le trafic de drogue. Les taux de criminalité sont très élevés et les enlèvements par la guérilla ou d'autres groupes, ainsi que la violence domestique, sont très répandus⁶⁷.

Le projet de résolution des conflits par les jeunes a été mis en œuvre entre 2003 et 2009 par Plan International et volontairement harmonisé au Programme national d'éducation à la citoyenneté lancé par le ministère de l'Éducation en 2003. Ce projet avait pour objectif de « sensibiliser et d'éduquer les jeunes, les enseignants et les parents aux méthodes de consolidation de la paix et de renforcement de la citoyenneté afin qu'ils puissent promouvoir, de façon concrète, une coexistence pacifique à différents niveaux stratégiques (école, domicile et communauté)⁶⁸. L'une des caractéristiques originales du projet réside dans la constitution d'« équipes de sensibilisation » composées de deux parents, deux enseignants et six garçons et filles des classes de 5^e et 4^e dans chaque école participante. Grâce à une solide formation (dont huit ateliers de renforcement des compétences de base tous les trois mois pendant deux ans, des visites de suivi et d'autres ateliers), ces équipes ont joué un rôle prépondérant dans le projet. Par exemple :

- elles ont présidé à l'élaboration et à la mise en œuvre de propositions intégrées de consolidation de la paix à partir de leur propre analyse et diagnostic des problématiques liées à la coexistence pacifique dans leur école ou leur communauté ;
- elles ont organisé et dirigé – en collaboration avec les autorités municipales – des activités de mobilisation communautaire, comme des « Journées de la paix » et des festivals (incluant des activités culturelles, sportives et de protection de l'environnement), avec pour objectif de promouvoir la non-violence et la démocratie à la maison, à l'école et au sein de la communauté.

Grâce à ces activités, les élèves ont pu s'exprimer de manière créative et personnelle, en faisant du théâtre ou du sport. Les équipes ont également piloté l'élaboration d'une stratégie pour encourager les parents à s'impliquer dans la mise en œuvre des propositions intégrées de consolidation de la paix, fondée sur le dialogue et des échanges organisés lors de réunions rassemblant les élèves et leurs parents/tuteurs. En collaboration avec les chefs d'établissement, les équipes n'ont pas ménagé leurs efforts pour impliquer les conseils et les associations de parents d'élèves dans la mise en œuvre d'activités de sensibilisation auprès des autres parents.

Dès le début du projet, les composantes des propositions intégrées ont été appliquées au système scolaire et au fonctionnement des écoles par le biais de divers mécanismes, notamment : le recours à l'éducation formelle et non formelle pour renforcer les compétences citoyennes des élèves ; la révision des codes de conduite et des fonctions des organes scolaires conformément aux principes démocratiques ; l'intégration dans le programme scolaire des composantes liées à la citoyenneté ; la formation et le soutien des enseignants ; la création d'espaces de médiation et de négociation – dirigés et gérés par des élèves – dédiés à la résolution des conflits au sein de l'école ; l'allocation de temps et d'espace pour la formation des nouveaux membres des équipes par les équipes elles-mêmes.

Le projet de résolution des conflits par les jeunes a permis aux jeunes agents de sensibilisation formés de mettre en pratique les compétences de leadership nouvellement acquises et d'influencer le comportement des autres élèves. Le projet a également soutenu la mise en place de plus de 25 organisations de jeunes ainsi que d'un réseau national de la jeunesse, créé par les élèves désireux de poursuivre leur travail de consolidation de la paix après avoir quitté l'école.

Impact concret de l'initiative

En 2005, après deux années de mise en œuvre du programme, la moitié des jeunes agents de

sensibilisation avaient renforcé leurs compétences, notamment dans les domaines de la communication, du plaidoyer, du leadership, de l'animation de groupe et de la résolution des conflits. Nombre d'entre eux ont acquis une plus grande confiance en eux grâce à leur action de consolidation de la paix⁶⁹. Des systèmes participatifs de suivi et d'évaluation, intégrés au projet, ont permis aux élèves de s'impliquer activement dans la collecte et l'analyse des données. Le projet a également réalisé une étude longitudinale pour « recenser les changements d'attitude des élèves vis-à-vis de la justice, de l'équité et de la participation démocratique ». Cette étude a mis en lumière des changements de comportement positifs chez les élèves participants, se manifestant notamment par des attitudes de plus en plus positives s'agissant de la participation politique, de la coexistence pacifique et de l'équité⁷⁰.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *recours à des méthodes d'autonomisation par les pairs ; développement des capacités de leadership, de communication et de*

résolution des conflits chez les jeunes ; utilisation de moyens d'expression créatifs pour promouvoir la paix ; resserrement des liens entre l'école et la communauté (en particulier en mobilisant les parents) ; réforme de la politique, de la pratique et de la culture scolaires par l'inculcation des principes de consolidation de la paix ; installation d'espaces dédiés aux initiatives menées par les élèves et au dialogue entre les élèves, l'école et la communauté ; prise en compte des besoins émotionnels fondamentaux (efficacité, maîtrise, sentiment positif d'appartenance, indépendance et autonomie).

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *il s'agit d'une initiative conçue pour avoir un impact maximum grâce à des synergies créées dès le début entre l'école (niveau microsystemique) et la communauté (niveau exosystemique). Elle a été volontairement alignée sur le Programme national d'éducation à la citoyenneté, mais les informations disponibles ne permettent pas de déterminer dans quelle mesure cela a permis au projet d'avoir une portée plus vaste ou de pérenniser les résultats après sa clôture en 2009.*

4.4.2 Participation des élèves au sein de la communauté [latence<>effet]

Dans la théorie des écoles amies des enfants, il existe entre les écoles et les communautés « un lien organique qui prend de multiples formes » et ce lien « [constitue] un impératif intrinsèque à l'école amie des enfants » (UNICEF, 2009a, chap. 4, p. 1 et 4). Les liens qui unissent écoles et communautés ont une dimension pédagogique puisque les convictions, les connaissances, les perceptions, les espoirs, les expériences, les attentes et les comportements acquis par les enfants dans la communauté et reproduits dans le milieu scolaire constituent le point de départ des processus d'apprentissage centrés sur l'enfant. Parallèlement, les enfants introduisent dans leur famille et dans leur communauté toutes les connaissances, compétences et attitudes qu'ils acquièrent à l'école. Les liens pédagogiques entre l'école et la communauté sont renforcés par le soutien de l'école au développement de la communauté et par le fait que « l'apprentissage se déroule pour l'enfant dans différents contextes » au sein de son environnement élargi et par le biais de partenariats entre les écoles et des parties prenantes et organismes locaux qui visent à mettre en œuvre « tous les aspects liés au bon accueil des enfants » (chap. 4, p. 18).

Alors que la participation des élèves des écoles amies des enfants aux activités communautaires est considérée comme un moyen de renforcer l'action d'éducation de proximité de l'école dans la communauté (UNICEF, 2009a), elle n'en semble pas moins être conçue comme une activité parascolaire ou périscolaire et non pas comme une activité entièrement liée et intégrée au programme scolaire et aux activités de la classe. La combinaison des éléments de l'approche des écoles amies des enfants en matière de liens école/communauté (en particulier pour ce qui

concerne l'apprentissage de l'enfant dans son environnement immédiat et sa participation aux activités de la communauté) est très prometteuse en termes de consolidation de la paix, mais hélas encore largement inexploitée. On peut néanmoins envisager qu'à l'avenir, des approches d'apprentissage structurées soient intégrées au programme afin que les élèves puissent s'exercer à être des agents de changement et à mettre en pratique la démocratie participative dans le cadre du renforcement des liens et de la résilience de la communauté.

À ce titre, l'approche des écoles amies des enfants pourrait s'inspirer de pratiques émergentes dans le domaine de la formation à la réduction des risques de catastrophe (RRC) et à l'adaptation aux changements climatiques (ACC) (*voir* 3.3). L'éducation en matière de RRC/ACC implique la communauté de deux façons : la première consiste à mener des enquêtes auprès de la communauté et à impliquer les élèves dans des activités d'apprentissage extrascolaires (cartographie et évaluation de la vulnérabilité de la communauté, réalisation de transects de vulnérabilité intercommunautaire, recueil de l'avis des populations autochtones, mise à contribution de l'expérience des anciens pour gérer les dangers et les risques de catastrophe) pour ensuite – sur la base des résultats des enquêtes – confier aux enfants et aux adultes le soin d'élaborer conjointement un plan d'action pour la résilience. La seconde, qui découle de la première, consiste à faire participer les enfants à des actions communautaires pour renforcer la résilience en cas de catastrophe, et même le cas échéant à leur faire diriger de tels projets (Selby et Kagawa, 2013).

La double approche de l'engagement des élèves au sein de la communauté peut s'appliquer également à la consolidation de la paix. En collaboration avec les adultes, les enfants et les jeunes peuvent d'une part réaliser des enquêtes destinées à mieux comprendre les causes, conséquences et dynamiques des conflits dans la communauté et à trouver des solutions auxquelles ils pourraient contribuer. D'autre part, ils peuvent mettre en œuvre des actions pour partager des connaissances, mettre en place des lieux d'échange, renforcer la valorisation des différences et développer au sein de la communauté des pratiques relevant de l'engagement démocratique participatif.

Parmi les initiatives d'écoles amies des enfants en Thaïlande, on trouve un exemple de projet d'enquête dans le cadre duquel les élèves réalisent une étude de cas sur les questions de santé dans la communauté (UNICEF, 2009f). Le Mozambique et la Sierra Leone offrent quant à eux des exemples d'actions entreprises par des élèves. Dans les écoles amies des enfants au Mozambique, certains élèves sont formés à l'« animation sociale » et interviennent avec des troupes de théâtre locales afin d'inciter les communautés à débattre et à résoudre les problèmes locaux. Ces interventions mobilisent des stations de radio locales, des unités mobiles de radio et les troupes de théâtre elles-mêmes (UNICEF, ESARO, 2009). Dans le district de Poyamba, en Sierra Leone, une station de radio communautaire gérée par des enfants, la Children's Awareness Radio, produit un programme hebdomadaire d'une heure sur la réduction des risques de catastrophe (Plan International, 2010).

« L'apprentissage par le service communautaire » est une forme d'action communautaire fondée sur l'engagement bénévole pour répondre à des besoins concrets de la communauté. Ce type d'apprentissage a lieu en dehors de l'environnement scolaire formel et est généralement placé sous la responsabilité d'organisations communautaires spécialisées dans les interventions auprès des personnes fragiles (notamment les personnes âgées, les réfugiés et les personnes handicapées). Ainsi, grâce à l'apprentissage par le service communautaire, des jeunes Palestiniens ont pu s'engager auprès de groupes différents et mobiliser eux-mêmes d'autres jeunes. Ce type d'apprentissage leur offre un cadre pour impliquer la communauté et les aide à développer un sens positif d'appartenance et à améliorer leur sociabilité et leurs compétences civiques (*voir encadré 10*).

Encadré 10. Etat De Palestine : Projet D'apprentissage par le Service Communautaire pour L'autonomisation des Jeunes de Ruwwad

Contexte et activités

Les jeunes Palestiniens forment une « majorité prise au piège », ghettoïsée, qui cherche à se « définir dans un contexte où la notion de construction nationale est incertaine et où les jeunes sont marginalisés au sein de leur propre culture ». Privés d'une éducation (dans leur famille ou à l'école) qui leur permette de pratiquer le civisme et des moyens d'expression pour communiquer leurs opinions et leurs besoins, en proie à l'ennui et confrontés à des perspectives d'emploi limitées, ces jeunes « ne s'intéressent plus à la vie politique et civique » et se montrent indifférents au statu quo. Le désespoir et la frustration conduisent parfois à des comportements destructeurs. La culture palestinienne traditionnelle, dans laquelle les jeunes ne sont pas considérés comme aptes à l'engagement citoyen, aggrave leur marginalisation⁷¹.

Pour les mobiliser, Ruwwad, une organisation non gouvernementale palestinienne créée en 2005, a choisi une approche axée sur l'apprentissage par le service communautaire, en dehors de l'environnement éducatif formel. Le double objectif était de donner la chance à des Palestiniens âgés de 18 à 28 ans de participer à des projets d'aide humanitaire et de stimuler une citoyenneté positive grâce au service communautaire et à des initiatives locales menées par des jeunes⁷².

Ruwwad utilise un modèle dit « modèle de 30/30 ». Tous les 30 jours, un nouveau groupe de 30 jeunes s'engage dans un programme d'apprentissage par le service communautaire comprenant une journée d'orientation suivie de trois jours de formation intensive puis 26 jours de service proprement dit, pendant lesquels les jeunes répondent aux besoins concrets de la communauté. Le recrutement est effectué par des jeunes eux-mêmes dans des cafés, à l'université, dans des clubs de jeunes ou des endroits fréquentés par les jeunes, ainsi que par le biais des médias et des réseaux sociaux. Les jeunes sont sélectionnés de manière à ce que chacune des trois zones de Cisjordanie soit représentée le plus équitablement possible. La

formation porte sur le leadership, le travail en équipe, le plaidoyer et la mobilisation communautaire, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service du développement communautaire, l'élaboration de programmes et de budgets, la communication efficace et la planification d'initiatives de service communautaire. En termes d'approches d'apprentissage, la formation comprend le renforcement des capacités en matière de participation ainsi que des jeux ou activités de groupe de type collaboratif⁷³.

Un aspect essentiel du programme de Ruwwad est le temps consacré, pendant la période de formation, à l'élaboration par les jeunes de plans pour mettre en œuvre leurs propres initiatives de service communautaire afin de répondre aux besoins urgents de la communauté. Chaque équipe se compose de quatre membres minimum, issus de différents gouvernorats de Cisjordanie. L'équipe dont l'initiative est sélectionnée par un jury reçoit un soutien financier et en nature afin que les jeunes mettent en œuvre leur projet, avec l'aide du personnel de Ruwwad. Parmi les initiatives concluantes, on peut citer : le nettoyage des plages à Gaza, la coordination de camps d'été pour les enfants, l'organisation de campagnes de sensibilisation sur le cancer du sein, la création d'un site Internet pour l'éducation informelle des 16-17 ans et l'organisation de journées de la santé au niveau local pour les communautés qui ont peu ou pas accès aux soins médicaux.

Les coordonnateurs de Ruwwad ont le même âge que les jeunes qui participent au programme. Cette « structure hiérarchique horizontale » vise à mettre les participants en confiance pour qu'ils expriment librement leurs opinions⁷⁴.

Impact concret de l'initiative

Les participants au programme 30/30 ont fait état d'un sentiment plus fort de responsabilité et d'identité citoyenne, un résultat qui laisse entrevoir « le développement d'une citoyenneté active et participative pour un État palestinien

indépendant »⁷⁵. La cohésion et le réseautage sociaux semblent avoir progressé de manière significative. Les jeunes déclarent que c'est parce qu'ils admiraient les participants au programme qu'ils ont eu envie d'y participer à leur tour. Cette formation, qui attire des jeunes de toute la Cisjordanie et débouche sur une initiative de service communautaire à laquelle participent des jeunes d'horizons très divers, semble encourager un sentiment d'émancipation et d'identité partagée parmi les jeunes Palestiniens. Les groupes donnent lieu à des discussions « libres et sincères » au sujet des problèmes de la Palestine.

Le fait de travailler ensemble sur des projets donne l'occasion aux jeunes de réfléchir aux processus d'apprentissage dans lesquels ils sont engagés et d'en discuter entre eux. Ils apprennent également à mieux connaître les communautés auprès desquelles ils interviennent. Enfin, ils doivent apprendre à penser différemment pour surmonter les obstacles à la réalisation de leurs initiatives. Plusieurs jeunes participants ont déclaré qu'ils avaient acquis une meilleure connaissance d'eux-mêmes et une plus grande capacité à penser de manière critique et à résoudre les problèmes. Le projet a eu des impacts socio-économiques positifs sur les jeunes : sentiment d'appartenance plus fort, renforcement de

la confiance en soi et de l'estime de soi, sentiment d'avoir la responsabilité de son propre destin, affirmation d'un sentiment d'identité plus fort et plus large en tant que citoyen palestinien.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *collaboration entre divers groupes de jeunes dans le cadre de services communautaires ; renforcement de l'identité citoyenne ; autonomisation des jeunes par d'autres jeunes ; développement du sens critique, de la créativité et de la capacité à penser par soi-même ; renforcement des compétences de résolution des problèmes et de leadership ; développement des aptitudes d'auto-régulation et de sociabilité ; contribution à la cohésion sociale ; satisfaction des besoins émotionnels fondamentaux (sentiment positif d'appartenance, indépendance, autonomie et transcendance).*

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *une initiative d'une organisation non gouvernementale intervenant au niveau des agents (niveau microsystemique) et à l'intention des communautés (niveau exosystemique), et dont l'impact élargi est essentiellement d'influencer les attitudes et les systèmes culturels.*

En République démocratique du Congo, la mise en place de groupes de discussion a permis aux adolescents et adolescentes de s'exprimer librement sur les sujets qui leur sont importants et les a aidés à prendre confiance dans leur capacité d'assurer eux-mêmes leur protection dans leur environnement immédiat (voir encadré 11).

Encadré 11. République Démocratique du Congo : Groupes de Discussion pour les Adolescents et les Adolescentes

Contexte et activités

Dans le cadre de l'initiative mondiale de l'UNICEF « A Strengthened Response to Gender Equality and Women and Girls' Empowerment in Emergency » (2008–2009), des groupes de discussion séparés pour les filles et les garçons ont été mis en place au sein de populations déplacées (PDI) en République

démocratique du Congo. Organisés dans des espaces amis des enfants, ils constituent un lieu d'éducation informelle sûr permettant aux filles et aux garçons de discuter, de partager et d'approfondir les questions qu'ils estiment importantes pour eux (par exemple, les violences sexuelles, les relations entre les garçons et les filles, l'hygiène personnelle dans le camp)⁷⁶. Ces lieux d'échange servent également

à apporter un soutien psychosocial aux enfants affectés par le conflit. Ils sont aussi l'occasion pour les adolescents participants d'identifier et de mettre en œuvre des solutions pilotées par la communauté⁷⁷.

Des adultes qualifiés travaillant dans des organisations non gouvernementales animent les discussions de groupe. Les filles et les garçons participants sont encouragés à s'interroger et à remettre en cause les coutumes discriminatoires et les causes profondes de l'inégalité et de la violence sexiste. La discussion se poursuit en dehors des groupes de discussion, à propos des difficultés, des tabous et des habitudes néfastes rencontrés. En 2009, 22 groupes de filles et autant de garçons ont été constitués, avec une moyenne de 15 participants par groupe. La moitié a été mise en place dans les camps de déplacés et l'autre moitié dans les zones de retour. Depuis 2008, environ 2 300 adolescents âgés de 13 à 17 ans ont participé à ces groupes de discussion⁷⁸.

Impact concret de l'initiative

Grâce aux discussions de groupe, les filles se sont senties valorisées, plus autonomes et ont fait état d'une plus grande confiance en elles pour exprimer

leurs besoins et rechercher des opportunités qui leur étaient auparavant refusées. Dans certains cas, les groupes de discussion ont évolué en un mouvement plus large visant à réduire le risque de violence sexiste dans les villages et les camps. Par exemple, certains groupes de garçons ont aidé l'UNICEF à trouver des soutiens et à créer des groupes de vigilance communautaires afin de signaler les inquiétudes de la communauté en termes de protection aux dirigeants locaux et à la police⁷⁹.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *création d'un espace sûr où les adolescents peuvent exprimer librement leurs inquiétudes et leurs opinions ; apprentissage par les pairs ; soutien et autonomisation ; réflexion critique sur les inégalités entre les sexes et sur les normes et pratiques culturelles néfastes ; action concrète au niveau de la communauté ; satisfaction de certains besoins émotionnels fondamentaux comme la sécurité, l'efficacité et la maîtrise.*

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *une initiative fonctionnant principalement au niveau macrosystémique mais avec des retombées au niveau exosystémique. Viabilité difficile à déterminer.*

La participation des enfants à la production et à la diffusion de médias (radio communautaire, spectacles de musique et de danse, théâtre interactif, art, photographie, vidéos et réseaux sociaux) pour promouvoir la paix offre des avantages spécifiques, et les enfants sont particulièrement attirés par le travail créatif que cela implique. En outre, dans les situations d'après-conflit, ce travail peut avoir une valeur thérapeutique : « Lorsque les enfants et les jeunes ont l'occasion de s'exprimer et de créer et diffuser leur propre contenu, cela déclenche un processus de transformation qui accroît leur confiance en eux, renforce leur estime de soi et leur permet de transformer leur douleur ou leur ressentiment en action positive et constructive » (Spadacini, 2013, p. 9).

De plus, les communautés ont tendance à davantage écouter, accepter, discuter et intérioriser les messages conçus par les enfants ; ces messages peuvent être ensuite relayés par des personnes influentes ou toucher des décideurs politiques. Par exemple, une exposition publique de dessins d'enfants sur le thème de la paix réalisée dans le cadre d'un concours national au Burundi a permis aux parents et aux enfants d'échanger sur ce thème (*voir étude de cas synoptique 8*). En Afrique de l'Ouest, des groupes d'enfants et de jeunes ont utilisé différents médias (bandes dessinées, radio, sites Internet et art) pour sensibiliser d'autres jeunes ainsi que les adultes à la violence contre les enfants (*voir étude de cas synoptique 12*).

Dans les situations d'après-conflit potentiellement incertaines et risquées, plutôt que d'organiser des interventions directes au sein des communautés, il peut être préférable (dans certaines

conditions) de privilégier la production et la diffusion de médias pour promouvoir la paix et permettre aux enfants d'accéder à l'espace public, et de plaider et d'agir en faveur du changement (Spadacini, 2013).

Dans les situations de conflit, il est important, lorsque les écoles amies des enfants vont à la rencontre de la communauté (impliquant une présence et un engagement actifs et visibles dans une localité et/ou le recours aux médias), que la composition des équipes soit aussi variée que possible. « En planifiant ensemble, en se mobilisant pour une même cause et en réalisant un objectif final dont tous bénéficient, chacun parvient à se redéfinir mutuellement et à transcender les divisions responsables du conflit » (Spadacini, 2013, p. 25). Faire collaborer des enfants d'origines diverses au sein d'équipes hétérogènes pour être des acteurs du changement peut les aider à retrouver confiance et à être plus respectueux, à transcender les divisions et à canaliser les énergies négatives pour susciter un changement positif. Les messages de paix produits dans le cadre de ce type de collaboration ont une portée certaine, car ils émanent de groupes visiblement hétérogènes.

Comme mentionné plus haut (voir 4.2.2.2), le sport peut également contribuer efficacement à la consolidation de la paix en rassemblant les communautés divisées et en incitant au dialogue, à la collaboration, à la bienveillance mutuelle et au renforcement de la confiance, comme l'illustrent les exemples de Generations for Peace (voir encadré 12) et du projet Peace Club au Nigéria (voir encadré 13). Dans les deux cas, les activités sportives parviennent à créer un sentiment positif d'appartenance parmi les jeunes participants. Le sport est également un moyen d'éliminer les barrières et de renforcer les relations intra et intercommunautaires, comme le montrent les cas suivants.

Encadré 12. Moyen-Orient, Afrique, Asie et Europe : Generations for Peace

Contexte et activités

Fondée en 2007 par SAR le Prince Feisal al Hussein et SAR la Princesse Sarah Al-Feisal, Generations for Peace (GFP) est une organisation mondiale à but non lucratif basée en Jordanie, qui œuvre pour consolider la paix et transformer les conflits de manière durable par le sport. GFP vise à autonomiser des jeunes volontaires « pour piloter le changement et le diffuser dans leur communauté, en encourageant la tolérance active, la citoyenneté responsable et les actions locales pour apaiser les conflits et les violences dans les communautés⁸⁰ ». L'organisation définit la « tolérance active » comme « la compréhension active, le dialogue et la relation positive avec autrui basée sur la confiance et le respect »⁸¹.

Le programme de certification des pionniers (Pioneer Certification Programme) de GFP est un stage intensif de 10 jours, au cours duquel sont

organisées des activités sportives au service de la paix. Il rassemble près de 80 jeunes vivant dans des environnements violents et touchés à divers degrés par les conflits, et qui se distinguent par leur engagement. Depuis 2007, GFP a formé plus de 8 100 jeunes volontaires dans 46 pays et territoires au Moyen-Orient, en Afrique, en Asie et en Europe. Ce programme de formation unique (qui comprend des modules sur le sport au service de la paix, la consolidation de la paix, la mise en œuvre de projets auprès des enfants et des jeunes, la formation des formateurs, le plaidoyer et les partenariats, différents sports, comme le softball, le football, le basketball et le volleyball, ainsi qu'un guide de l'animateur) permet aux participants de se familiariser, en théorie comme en pratique, avec la consolidation de la paix et d'acquérir des compétences en entraînement sportif. Ils apprennent également à mettre en application le concept du sport au service de la consolidation de la paix dans les situations de conflit et de violence au niveau local.

Les participants se fixent des objectifs en ce qui concerne les activités à mettre en œuvre dans leurs communautés pour y engendrer des changements durables. Ils doivent s'engager à réaliser un ou plusieurs des programmes de GFP :

- *Action de plaidoyer* : une conférence d'une journée, un séminaire, un atelier, une conférence ou une présentation sur le thème de la tolérance, de l'entente, de la paix, des programmes de GFP et/ou la promotion du sport au service de la consolidation de la paix.
- *Événement sportif* : une rencontre sportive d'une journée rassemblant des membres divers de la communauté pour pratiquer des sports à différents niveaux.
- *Programme sportif pour les enfants et les jeunes* : organisation d'activités sportives variées (activités sportives adaptées à la culture locale et jeux traditionnels) sur une période de deux mois minimum au profit d'enfants et de jeunes appartenant à différents segments de communautés divisées.
- *Formation au plaidoyer* : les candidats sélectionnés sont formés au plaidoyer pour soutenir les activités de GFP et la formation de partenariats.
- *Formation de jeunes éducateurs sportifs* : elle permet à des jeunes d'apprendre à organiser des événements sportifs et à mettre en œuvre des programmes sportifs pour les enfants et les adolescents. Cette formation aborde non seulement le rôle d'entraîneur sportif, mais aussi les techniques de consolidation de la paix et les stratégies pour encourager des enfants et des jeunes d'origines diverses à tisser des liens.
- *Formation des formateurs* : elle organise la formation de nouveaux formateurs pour diffuser plus largement les initiatives de GFP⁸².

Après le stage de 10 jours, GFP continue d'aider et de conseiller les jeunes volontaires pour l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de leurs propres initiatives de transformation des conflits⁸³. Ainsi, 38 participants aux programmes de GFP originaires d'Aden, au Yémen, ont bénéficié d'un cours de

remise à niveau de quatre jours en mai 2013, destiné à renforcer leurs connaissances et leurs compétences dans le cadre des deux initiatives qu'ils mettaient en œuvre dans leurs communautés. La première concernait des activités sportives, rassemblant des enfants de réfugiés somaliens, des enfants de familles yéménites déplacées par le conflit et des enfants des communautés locales. La seconde concernait des programmes rassemblant des jeunes rivaux appartenant à différents partis politiques pour les inciter à dialoguer afin de traiter et résoudre leurs querelles politiques, et pour encourager la compréhension mutuelle et la tolérance active⁸⁴.

Une fois leurs objectifs remplis, les jeunes volontaires reçoivent le certificat de « Generations for Peace Pioneers ». À ce titre, ils continuent par la suite à former d'autres jeunes et à sensibiliser aux activités de GFP dans leurs pays respectifs. Les plus actifs d'entre eux reçoivent une formation supplémentaire afin de devenir à leur tour animateurs du programme des pionniers. Grâce à son approche en cascade, GFP a d'ores et déjà touché plus de 210 000 enfants, adolescents et adultes.

Impact concret de l'initiative

Plusieurs pionniers de GFP ayant élargi la prise de conscience et suscité le changement en participant aux initiatives de l'organisation ont témoigné à propos de leurs expériences. Mohammad Asideh, un jeune Palestinien qui dirige aujourd'hui des programmes de GFP auxquels participent plus de 3 000 enfants, déclare ainsi : « Avant, je pensais que les conflits ne pouvaient se régler que par la violence, que la seule façon de les gérer était de répondre à la violence par la violence. Mais j'ai changé après avoir participé aux stages de GFP ». Jyldyz Sattarova, du Kirghizistan, a observé que les activités de GFP « rassemblent vraiment des jeunes d'origines sociales diverses et parviennent à renforcer la compréhension mutuelle et la paix grâce à des activités sportives et ludiques ». En participant à la mise en œuvre d'activités en faveur de personnes déplacées du camp de Jalozai au Pakistan, Zihid Johnson a peu à peu gagné la confiance des familles et fini par entrer en contact avec les chefs tribaux. Cela lui a permis de

commencer un « véritable travail de consolidation de la paix » en invitant des adultes à se réunir pour discuter des attentes et des espoirs qu'ils nourrissent pour les enfants et en contribuant à faire reculer les stéréotypes et à rapprocher les différents groupes tribaux⁸⁵.

Grâce à un partenariat avec les universités de Georgetown et d'Oxford, GFP a mis en place en 2010 son propre département de recherche, le Generations for Peace Institute, pour étudier, suivre et évaluer ses activités. Il semblerait que ce département conduise actuellement des travaux de recherche, mais aucune précision n'est disponible pour le moment.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *autonomisation des jeunes pour susciter le changement et le diffuser au sein de leur communauté ; participation active des enfants à l'action sociale et au changement ; résorption des divisions intracommunautaires par le sport ; ouverture au dialogue par le sport ; collaboration, compréhension mutuelle et tolérance active ; prise en compte des besoins émotionnels fondamentaux (efficacité, maîtrise et sentiment positif d'appartenance).*

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *programme d'envergure intervenant à tous les niveaux socio-écologiques, garantissant ainsi la pérennité de son impact.*

Encadré 13. Nigéria : Projet « Peace Club »

Contexte et activités

Depuis 2009, des groupes islamistes radicaux du nord du Nigéria ont lancé plusieurs séries d'attaques contre les forces de l'ordre, les bâtiments publics, y compris les écoles, et des populations considérées comme favorables au gouvernement. Ces groupes exploitent les frustrations et le mécontentement générés par la pauvreté, la corruption du gouvernement, les divisions ethniques et religieuses et les abus commis par les forces de l'ordre afin de prêcher un Islam radical. De ce fait, « l'activité sociale et économique s'est nettement ralentie dans les états du Nord, les communautés se divisent et la population est de plus en plus inquiète »⁸⁶. La radicalisation est particulièrement visible chez les jeunes qui cherchent une cause à laquelle s'identifier, dans un contexte régional marqué par le niveau élevé du chômage des jeunes, le manque de perspectives économiques et la pauvreté persistante malgré les importantes ressources en pétrole dont dispose le pays.

Le projet Peace Club a été lancé en 2006 à l'initiative du Peace Initiative Network, en partenariat avec le

British Council⁸⁷. Son objectif est de promouvoir le dialogue et les sports d'équipe parmi des jeunes d'origines diverses afin d'atténuer les tensions ethniques et religieuses, d'aider les participants à développer leurs capacités de leadership et de résolution des conflits, ainsi que leurs compétences interculturelles. Le Peace Club, qui comptait au départ 50 membres répartis dans sept lycées, en compte aujourd'hui plus de 8 000 dans 60 établissements. Environ 1 625 participants ont déjà obtenu le diplôme du Peace Club⁸⁸. Le programme est ouvert aux enfants âgés de 7 à 18 ans et les participants sont divisés en trois groupes d'âge : 7-10 ans, 11-13 ans et 14-18 ans⁸⁹.

Des jeunes de confessions musulmane et chrétienne issus d'ethnies différentes sont formés au rôle de médiateur et d'accompagnateur individuel afin de promouvoir les valeurs de tolérance et d'ouverture, et de faciliter la résolution non violente des conflits. Ces médiateurs, qui travaillent parfois en collaboration avec des responsables communautaires membres d'ONG ou de groupes religieux, apprennent aux participants à s'interroger sur les stéréotypes et les préjugés liés à l'ethnicité.

Les membres du Peace Club se réunissent une fois par semaine et les sessions commencent en général par une rencontre sportive au sein de l'école ou entre les élèves de plusieurs écoles. Les points de friction (bagarres, disputes ou manque de participation de certains joueurs) servent à susciter une discussion au sein du groupe concernant l'équité, la résolution des conflits et l'inclusion. D'autres activités sont également mises à profit pour encourager la non-violence.

Hormis les réunions hebdomadaires organisées dans l'école, des conférences publiques, des programmes interscolaires et des camps d'été pour la paix sont également organisés pour promouvoir une réflexion et des approches positives de la diversité. Ces événements sont très importants, car les écoles sont généralement organisées de manière à instaurer une séparation entre les filles et les garçons et entre les groupes ethniques. Les médiateurs du Peace Club organisent également des échanges et des réunions interconfessionnels dans les mairies, auxquels participent les jeunes et « les parents, les responsables communautaires et les groupes religieux afin d'établir une coexistence pacifique durable entre tous les groupes »⁹⁰.

Une fois par mois, les responsables et les représentants de l'ensemble des écoles participantes se réunissent pour présenter des rapports de situation et décider de l'orientation future du programme.

Impact concret de l'initiative

Les élèves membres du Peace Club font état des effets positifs de leur participation sur leurs attitudes envers leurs concitoyens d'autres religions ou groupes ethniques. « Les compétences pratiques acquises dans le cadre du Peace Club ont permis aux jeunes participants de gagner en autonomie, d'améliorer leur bien-être psychosocial et leur estime de soi, d'entretenir de meilleures relations avec les autres, et d'être plus résilients et plus respectueux⁹¹. » L'attitude des parents a aussi évolué grâce à leur participation aux événements interconfessionnels et intercommunautaires du Peace Club. Comme en témoignent de très nombreuses anecdotes, on constate que des adultes appartenant à des groupes ethniques différents se rencontrent et participent

aux rites de passage de leurs familles respectives (baptême, mariage, funérailles, etc.).

Bien que trop modeste en termes d'échelle pour offrir le moyen de lutter contre la radicalisation des jeunes séduits par l'extrémisme, le Peace Club ouvre néanmoins quelques perspectives. Hormis les solutions permettant de remédier aux causes économiques de ce sentiment d'aliénation, l'expérience montre que les jeunes qui succombent à l'extrémisme peuvent en sortir si on leur transmet un nouveau sentiment d'appartenance. Permettre aux communautés pluriethniques et multiconfessionnelles « de trouver leur propre voix par le dialogue⁹² », comme s'y est attaché le Peace Club, peut aider à renforcer le sentiment d'appartenance et cette démarche mérite d'être généralisée.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *promotion de la tolérance et de l'ouverture interethniques ; renforcement des capacités de résolution des problèmes et des conflits par la collaboration ; mise en place d'un dialogue interconfessionnel et entre les groupes pour les jeunes et les communautés (codirigé par les jeunes) ; création d'un nouveau sentiment d'appartenance au sein des communautés mélangées en leur donnant les moyens de s'exprimer comme elles le souhaitent et de se construire des valeurs et une identité partagées ; prise en compte des besoins émotionnels fondamentaux (sentiment positif d'appartenance, indépendance et autonomie).*

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *un programme efficace mis en œuvre dans un nombre significatif, bien qu'encore limité, d'écoles (niveau microsystémique), ayant une influence sur la communauté (niveau exosystémique), mais qui n'est pas intégré au niveau macro-systémique.*

4.4.3 L'école comme lieu d'échange avec la communauté [latence<>effet]

Hormis les liens pédagogiques et participatifs qui unissent une école amie des enfants et la communauté, d'autres liens existent compte tenu du soutien financier que doivent fournir à l'école les parents et les membres de la communauté. De manière plus fondamentale, le droit de l'enfant à une éducation de qualité ne peut être pleinement réalisé que grâce à une collaboration entre l'école, les parents et la communauté. « Lorsque l'approche de l'éducation fondée sur les droits est prise au sérieux, comme dans le cas des écoles amies des enfants, les parents et les communautés doivent être étroitement associés à tous les aspects de la vie de l'école » (UNICEF, 2009a, chap. 4, p. 4). Une école amie des enfants doit faire corps avec la communauté et favoriser le dialogue et l'ouverture entre les chefs d'établissement, les enseignants, les parents et les membres de la communauté : « Ce dialogue est ce qui distingue les écoles amies des enfants des autres écoles. Elles deviennent souvent des oasis pour la communauté, car elles sont parfois les seuls espaces permettant d'organiser des réunions et des réjouissances » (chap. 4, p. 18).

Les écoles amies des enfants engagées dans une démarche de consolidation de la paix font donc office de lieu de rencontre ou d'accès à la communauté en ce qui concerne la sécurité environnementale et communautaire ; elles constituent un lieu neutre dans lequel les membres de la communauté peuvent se rencontrer sur un pied d'égalité afin de se réconcilier, de bâtir une nouvelle identité collective, de renforcer le respect mutuel et la reconnaissance des différences et d'établir leur propre programme de promotion de la paix et de renforcement de la résilience. Autrement dit, les écoles sont des « lieux de rencontre communautaires irremplaçables pour les programmes multisectoriels intervenant dans les communautés » (UNICEF, 2012c, p. 23). Le projet « Support to Child-Friendly Environments through Community Participation in Port-au-Prince, Haïti », qui applique une approche traditionnelle du concept d'école amie des enfants à l'ensemble de la communauté, a été conçu pour améliorer les conditions de vie et l'environnement des populations vulnérables, en particulier les enfants, et pour rapprocher davantage les différentes initiatives de l'UNICEF en Haïti. Le programme, qui a été mis en œuvre dans 19 écoles publiques des quartiers de Port-au-Prince les plus pauvres et les plus touchés par la violence, s'est notamment efforcé d'impliquer activement les communautés locales et le secteur privé dans la réalisation des travaux proposés (UNICEF, Haïti, 2009).

C'est dans un cadre comme celui-ci que le plaidoyer et les actions des enfants en faveur du changement et de la paix sont les plus susceptibles d'être bien acceptés et couronnés de succès. « Il y a de bonnes raisons de faire des écoles des lieux de rencontre pour la communauté, où les élèves peuvent apprendre à partir d'expériences authentiques, enrichissantes et pratiques », écrit Stephen Skoutajan (2012, p. 35). On retrouve cette même conviction dans un projet de réduction des risques de catastrophe mis en œuvre en Amérique centrale, dans lequel les écoles jouent un rôle de leadership biorégional en tant que promoteurs de « sécurité territoriale ». Pour que les écoles assurent leur mission éducative de gestion des risques territoriaux, il est essentiel que « les enfants et les jeunes soient formés à être des acteurs sociaux » en participant à des initiatives de renforcement de la résilience (UNISDR *et al.*, 2008, p. 76). De la même façon, les écoles amies des enfants peuvent remplir de manière plus active leur rôle de lieu de rencontre local pour la consolidation de la paix, en promouvant la sûreté, la sécurité et la résilience au niveau local et en confiant aux enfants un rôle d'ambassadeurs et de mobilisateurs. Les écoles zones de paix au Népal (*voir encadré 1*) sont ainsi devenues des lieux d'échange communautaire pour les questions liées à la paix, au plaidoyer, à la sécurité et à la protection.

Faire des écoles des lieux de rencontre et d'accès offrant une formation en renforcement des capacités aux membres des comités scolaires et des associations de parents d'élèves est essentiel, car ces derniers peuvent non seulement contribuer à une meilleure prise en compte des conflits et de la consolidation de la paix au sein de l'école, mais aussi devenir eux-mêmes

des acteurs du changement au sein de la communauté tout entière. Le programme conjoint des Nations Unies pour la prévention des conflits et la consolidation de la paix au Soudan (2009-2012) en fournit une illustration. Dans l'État du Kordofan du Sud – où sévit un conflit d'une grande complexité – les membres d'une association de parents d'élèves, composées de femmes et d'hommes des villages alentours et appartenant à des tribus différentes (et, pour certaines, rivales de longue date) ont reçu une formation dans le domaine de l'administration scolaire, de la comptabilité, du plaidoyer éducatif et de la résolution des conflits.

Le rapport final du projet (Fonds pour la réalisation des OMD, 2013) souligne que l'association de parents d'élèves a joué « un rôle crucial au sein de la communauté, non seulement pour assurer la gestion et la viabilité de l'école, mais aussi pour offrir un espace de communication aux différentes tribus ». Le rapport constate que désormais, lors des réunions mensuelles, l'association « discute et résout non seulement les problèmes de l'école, mais aussi ceux de la communauté. Grâce à la formation de ses membres, l'association contribue à établir des relations de confiance entre les différentes tribus à l'intérieur de la communauté et à prévenir d'éventuels litiges ou conflits » (p. 6).

Tableau récapitulatif de la section 4.4

Dimension de l'école amie des enfants (au niveau de l'école)	Éléments qui constituent des lacunes du point de vue de la consolidation de la paix	Éléments en latence	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix
L'école comme communauté/l'école dans la communauté			<div data-bbox="997 1010 1414 1052">Participation des élèves à l'école</div> <div data-bbox="922 1079 1419 1121">Action des élèves dans la communauté</div> <div data-bbox="902 1148 1377 1213">L'école comme lieu d'échange avec la communauté</div>

4.5 L'école comme espace d'apprentissage

4.5.1 Auto-évaluation de l'école et planification de l'amélioration [effet]

Les modèles d'école amie des enfants « comportent par définition un processus permanent de changement et d'amélioration conduisant à la qualité » (UNICEF, 2009a, chap. 8, p. 7). Pour pouvoir s'auto-améliorer, les écoles amies des enfants doivent pouvoir compter sur l'implication et la collaboration actives de toutes les parties prenantes de l'école (enseignants, personnel administratif, élèves, parents et communauté) dans les processus de changement.

L'auto-évaluation et la planification de l'amélioration de l'école ont été mises en œuvre – selon divers mécanismes – par plusieurs pays dans le cadre de programmes d'amélioration continue des écoles, les parties prenantes de la communauté scolaire jouant alors un rôle majeur dans l'étude et l'analyse de la situation de l'école locale. Un outil d'évaluation central (comprenant un ensemble d'indicateurs et de normes) est généralement utilisé. En s'appuyant sur leurs travaux d'analyse, les parties prenantes établissent des priorités et élaborent leurs propres visions, stratégies et plan d'amélioration, afin que l'école puisse s'adapter davantage aux besoins des

enfants. Viennent ensuite les phases de mise en œuvre, de suivi, de réflexion et d'examen, puis, à nouveau, la planification et la mise en œuvre. Ce processus cyclique est conforme à l'approche de l'apprentissage participatif et à la démarche de recherche-action utilisées dans le développement communautaire pour permettre aux parties prenantes d'identifier elles-mêmes les problèmes et de définir les priorités en fonction de leurs besoins (UNICEF, 2009b ; UNICEF, EAPRO, 2006).

Ce type de démarche de développement communautaire fait écho, dans une large mesure, à l'esprit de participation locale, de renforcement des capacités, d'appropriation et d'autonomisation caractéristique de la démarche de consolidation de la paix. Les processus d'auto-évaluation et d'amélioration de l'école permettent à toutes les parties prenantes (femmes et hommes, filles et garçons, toutes origines ethniques confondues) de se réunir et dialoguer afin de parvenir à un consensus. Ce type d'approche est particulièrement profitable, dans la mesure où les parties prenantes établissent leurs propres visions et entreprennent des actions concrètes sur la base de priorités ayant fait l'objet d'un consensus et en utilisant des ressources et des capacités locales, plutôt que de mettre en œuvre des solutions imposées de l'extérieur. Enfin, en rapprochant ouvertement les membres de communautés divisées ou en encourageant la participation des enfants et des adultes de communautés marginalisées, ces processus peuvent donner lieu à un apprentissage mutuel, lui-même susceptible de contribuer à établir un climat de confiance et des relations positives entre les personnes et les groupes.

Il est également possible d'orienter davantage les exercices d'auto-évaluation et de planification vers la consolidation de la paix en intégrant l'analyse des risques de conflit aux cadres et outils d'évaluation de l'école. Cette approche prévoit donc la réalisation d'analyses de conflit à tous les niveaux (élèves/école, communauté, secteur éducatif, niveau national et section de l'éducation de l'UNICEF [UNICEF, 2011c, p. 27]) conformément à la proposition du programme « Consolidation de la paix, éducation et plaidoyer » de l'UNICEF (et à la réflexion socio-écologique qui la nourrit).

4.5.2 Suivi et évaluation [latence<>effet]

Dans le modèle d'école amie des enfants, le suivi et l'évaluation sont « le moyen d'aller de l'avant dans le processus dynamique du changement tout en surveillant les progrès réalisés du point de vue de l'efficacité, de l'efficience et de l'impact » (UNICEF, 2009a, chap. 8, p. 5). C'est pourquoi enseignants, élèves, administrateurs scolaires, parents et membres de la communauté doivent être pleinement engagés dans le processus de suivi-évaluation en tant qu'« intervenants clés qui ont besoin de tirer des enseignements de leurs propres pratiques afin de procéder à une réflexion et à des changements améliorant ces pratiques ». Dans les écoles amies des enfants, le suivi et l'évaluation communautaires font partie intégrante du processus. C'est la raison pour laquelle développer les capacités de la communauté de manière à la faire participer à ce processus est essentiel. Le modèle d'école amie des enfants propose également, afin de contribuer à l'autonomisation des parties prenantes, de partager les résultats avec la communauté et de former les enseignants et les chefs d'établissement (bien qu'il ne soit pas fait mention d'agents multiplicateurs de la communauté) pour renforcer leur réflexion professionnelle et leurs compétences en matière de recherche-action.

Les professionnels de la consolidation de la paix qui insistent sur l'importance de renforcer leurs capacités pour mieux appréhender les processus de changement considèrent « le suivi et l'évaluation comme un apprentissage » (Lederach, Neufeldt et Culbertson, 2007). Ces professionnels, affirme-t-on, doivent être capables de réflexion et « d'élaborer et de susciter des changements en profondeur, de les suivre et de les intensifier dans le temps, dans des contextes de conflit imprévisibles » (iii). A cet égard, le cadre de suivi et d'évaluation des écoles amies des enfants contient de nombreux éléments applicables à la consolidation de la paix.

S'agissant de la participation des parties prenantes de l'éducation à l'ensemble du processus de suivi et d'évaluation, notamment les enfants, plusieurs modèles, de forme et de degré variables,

sont envisageables (voir 4.4.1). Le modèle « consultatif » de participation des enfants au suivi-évaluation semble être – en théorie comme en pratique – le plus couramment utilisé. Ainsi, le Manuel des écoles amies des enfants ne mentionne que brièvement la possibilité pour les enfants de tenir un journal personnel dans lequel ils consignent leurs réflexions et de se former aux méthodes de recherche de base (UNICEF, 2009a, chap. 8, p. 24). Un autre moyen d'autonomiser les enfants consiste à développer leurs capacités, en particulier celles des adolescents et des jeunes, afin qu'ils deviennent des co-chercheurs voire des « chercheurs actifs » (Kellet, 2005). Cette démarche insiste sur la valeur et l'originalité de la contribution des enfants, dans la mesure où ceux-ci ne partageant pas les mêmes préoccupations que les adultes, ils observent la réalité avec un regard neuf, posent des questions que les adultes ne songent pas à poser et sont totalement immergés dans la culture des enfants de leur âge (Kellet, 2005 ; Plan International, 2010). Une conviction qui n'est pas sans rappeler les tenants de l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Ainsi, dans le cadre d'une récente initiative de recherche participative des jeunes mise en œuvre par le bureau régional de l'UNICEF en CEE/CEI, des jeunes de la République russe de Tchétchénie, de Géorgie, du Kosovo et du Tadjikistan ont démontré qu'ils étaient capables, avec la formation et le soutien appropriés, de planifier et de conduire des travaux de recherche et de réaliser des actions de plaidoyer. Le fait que les filles soient interrogées par des filles et les garçons par des garçons a permis à chacun, et surtout aux filles, de s'exprimer librement et en toute franchise : « Demander aux jeunes d'interroger d'autres jeunes a non seulement permis d'améliorer l'efficacité, mais aussi d'accorder plus d'autonomie aux jeunes chercheurs » (UNICEF, 2011a, p. 6). Au lycée J. F. Kennedy de Dakar, au Sénégal, un groupe de recherche-action composé de filles (ayant bénéficié d'une formation), d'enseignants et de personnel administratif a réalisé une étude sur la violence en milieu scolaire. Les filles ont participé à toutes les phases de la recherche (identification des causes profondes et des manifestations de la violence à l'école, diffusion des résultats de l'étude dans l'école et élaboration de plans d'action). Leur expérience et leur autorité sur les questions de violence ayant été reconnues par les enseignants et les autres élèves, leur estime de soi s'est améliorée (voir étude de cas synoptique 9). Le modèle du lycée J. F. Kennedy peut être reproduit intégralement dans le cadre de projets d'étude sur les problèmes et les relations entre les groupes.

Toutes les compétences fréquemment mises en avant par la documentation consacrée à l'éducation pour la consolidation de la paix – telles que l'esprit critique, la communication (questionnement et écoute dialogiques), la résolution des problèmes, la négociation et la prise de décision – sont mobilisées dans le cadre de la recherche-action participative. La démarche consistant à confier ce type de recherches aux enfants et aux jeunes sera un point d'entrée important dans le cursus des écoles amies des enfants tournées vers la consolidation de la paix.

Tableau récapitulatif de la section 4.5

Dimension de l'école amie des enfants (au niveau de l'école)	Éléments qui constituent des lacunes du point de vue de la consolidation de la paix	Éléments en latence	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix
L'école comme espace d'apprentissage			<div data-bbox="1138 1709 1446 1850" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Auto-évaluation de l'école et planification de l'amélioration </div> <div data-bbox="992 1864 1230 1900" style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center; margin-top: 5px;"> S & E </div>

Partie 5



L'éducation Adaptée aux Besoins des Enfants dans le Système Scolaire du Point de vue de la Consolidation de la paix

5.1 Développement professionnel [latence]

Dans le modèle des écoles amies des enfants, le développement professionnel revêt une importance majeure. Ainsi, « la réforme qui vise à adapter les écoles aux enfants à l'échelle du système éducatif ne peut aboutir que dans la mesure où il est possible de constituer une masse critique d'enseignants, de responsables de l'éducation et de professeurs d'école normale qualifiés et dévoués » (UNICEF, 2009a, chap. 6, p. 9). Pour parvenir à réformer le système éducatif, il convient à la fois d'offrir une formation continue aux enseignants déjà en poste et de proposer aux candidats à l'enseignement une formation initiale sur la théorie et la pratique des écoles amies des enfants, afin que le processus de réforme se poursuive (p. 6 et 7). Aujourd'hui, l'intégration de l'éducation amie des enfants dans la formation initiale des futurs enseignants demeure une préoccupation secondaire puisque la priorité est donnée « à la conception de programmes de formation en cours d'emploi qui puissent préparer les enseignants déjà en poste à affronter les exigences et les difficultés des modèles profondément innovants des écoles amies des enfants » (chap. 6, p. 9).

L'éducation pour la consolidation de la paix et tenant compte des questions de conflits accorde aussi une grande importance à la formation des enseignants. Selon l'INEE (2013, p. 31), « dans un contexte touché par un conflit, la formation des enseignants, leur développement professionnel et l'appui dont ils bénéficient sont l'occasion d'influer sur la population pour qu'elle devienne plus pacifique, respectueuse et civique ».

Dans les écoles amies des enfants, l'enseignant est chargé non seulement de mettre en œuvre la pédagogie centrée sur l'enfant et d'instaurer un climat de travail agréable pour les élèves, mais aussi de contribuer au changement global impliquant l'établissement et le reste de la communauté. Par conséquent, les enseignants devraient être formés à ce type de pédagogie et acquérir des compétences en matière de plaidoyer et de capacité d'action pour le changement qu'ils pourraient mettre à profit pour élaborer une culture amie des enfants au sein de l'école. D'autres aspects de la formation (programme spécifique, formation conjointe ou séparée des chefs d'établissement et des enseignants) relèvent de décisions prises au niveau national.

En général, la formation comprend : les pratiques pédagogiques centrées sur l'enfant, le recours à des modèles de discipline adaptés aux enfants, le renforcement des capacités nécessaires pour participer activement aux processus d'auto-évaluation de l'école (*voir 4.5.1*) ainsi qu'à la planification et l'application des mesures d'amélioration. Afin de jauger l'élément essentiel qu'est l'appropriation du processus de réforme par les enseignants, il convient de vérifier

« dans quelle mesure les enseignants [sont] associés à la planification de la réforme au lieu d'être simplement invités à la mettre en œuvre » (chap. 6, p. 11). Si l'objectif est de renforcer le sentiment d'appropriation des enseignants, leur formation (généralement couplée à celle des chefs d'établissement) couvre l'évaluation et l'amélioration de l'école. Cependant, il n'existe pas de cadre global commun pour la formation des enseignants au modèle d'école amie des enfants, bien qu'il semble que la formation se concentre surtout sur les questions de discipline.

En Ouganda, la formation professionnelle aux méthodes des écoles amies des enfants est systématiquement dispensée aux enseignants comme aux chefs d'établissement et couvre les domaines suivants : méthodologies centrées sur l'enfant, création d'un environnement d'apprentissage adapté aux enfants, éducation psychosociale et discipline bienveillante et constructive (UNICEF, 2010e, 2012h). En Bosnie-Herzégovine, les enseignants des écoles amies des enfants ont reçu une formation de base suivie d'un module spécialisé consacré aux méthodologies centrées sur l'enfant, tandis que les chefs d'établissement et les administrateurs scolaires ont été formés à la planification des programmes d'amélioration. De ce fait, toutes les écoles du pays ont mis en œuvre au moins un des principes des écoles amies des enfants (UNICEF, 2010a). En République démocratique populaire lao, la formation est dispensée via un réseau de conseillers pédagogiques au niveau du district, chargés de soutenir le développement des écoles amies des enfants (UNICEF, 2011e).

Pour parvenir à une description plus cohérente et plus unifiée du modèle d'école amie des enfants qui synthétise les principes fondamentaux, les pratiques communes, les approches efficaces et les retours d'expériences, l'UNICEF s'est associé au Commonwealth of Learning pour intégrer l'approche de l'école amie des enfants dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants (Umar, Kinakin et McEachern, 2012). Ce partenariat a notamment permis l'élaboration d'un premier ensemble de normes et d'indicateurs applicables à la formation des enseignants dans le modèle d'école amie des enfants (Irvine et Harvey, 2010), que les instituts de formation des maîtres peuvent utiliser dans le cadre de l'auto-évaluation, tandis que les pays sont encouragés à l'adapter à leur propre approche de formation des enseignants.

Les normes et les indicateurs du modèle d'école amie des enfants (qui s'articulent autour des principes fondamentaux du modèle d'école amie des enfants dont ils relèvent : focalisation autour de l'enfant, inclusion et participation démocratique) permettent d'appréhender, de façon exhaustive et rigoureuse, la formation des enseignants prenant en compte tous les aspects du modèle d'école amie des enfants. Orientés principalement vers la gestion de classe, ils prennent également en compte la contribution potentielle des enseignants à des changements intervenant à l'échelle de l'établissement. La liste des normes de qualité des programmes de formation des enseignants (Irvine et Harvey, 2010), présentée ci-dessous, récapitule les éléments les plus pertinents de la formation des enseignants à la mise en œuvre du modèle d'école amie des enfants, dans le cadre d'une approche orientée vers la consolidation de la paix.

Focalisation autour de l'enfant : le programme de formation encourage une pédagogie, un enseignement et un apprentissage centrés sur l'enfant dans la mesure où il :

- reflète l'intégration effective des compétences pratiques dans le programme scolaire ;
- introduit des stratégies efficaces pour un enseignement basé sur des activités pratiques ;
- a recours à des méthodes d'apprentissage en individuel, en binôme ou en groupe, qui mobilisent les capacités de résolution des problèmes, la créativité, l'esprit critique et l'entraide ;
- garantit la maîtrise des compétences nécessaires pour travailler avec des enfants ayant un handicap ou des difficultés émotionnelles et sociales ;
- renforce les compétences en matière d'éducation inclusive, de sécurité et de sensibilité aux questions de genre.

Focalisation autour de l'enfant : le programme de formation garantit la sensibilisation aux questions de violence, de sûreté, de protection et de discipline en lien avec les enfants dans la mesure où il :

- sollicite le soutien d'organisations gouvernementales et non gouvernementales pour fournir une formation de qualité en matière de protection de l'enfant, notamment en cas de conflit ou de situation d'urgence ;
- forme les futurs enseignants à détecter les signes d'abus, de violence, de harcèlement et de souffrance chez l'enfant, et se conforme aux stratégies relatives à l'orientation des enfants « à risque » ;
- permet d'acquérir des compétences et des connaissances quant aux méthodes de discipline non violentes.

Inclusion : le programme scolaire adopte une approche intégrée pour promouvoir et garantir les droits des enfants dans la mesure où il :

- prévoit des activités pratiques pour promouvoir une meilleure connaissance des droits de l'enfant ;
- étudie les conséquences de la discrimination (de genre, raciale, religieuse, ethnique ou culturelle) sur le développement intellectuel, social et personnel des enfants ;
- bannit les préjugés et les stéréotypes religieux, sexistes, ethniques, culturels et géographiques.

Inclusion : le programme scolaire prévoit des stratégies pour garantir l'inclusion et la diversité et pour répondre aux besoins des enfants, dans la mesure où il :

- sensibilise aux questions liées à la diversité et encourage l'inclusion au sein de la classe comme de l'établissement ;
- introduit des stratégies pour garantir des pratiques inclusives et non discriminatoires en classe ;
- encourage la création et le développement continu d'environnements d'apprentissage sensibles au genre.

Participation démocratique : le programme de formation promeut la participation active des enfants, de leurs parents et de la communauté par l'intermédiaire de l'enseignant et de l'école, dans la mesure où il :

- explique quels sont les occasions, les canaux et les lieux où les enfants peuvent exprimer leurs opinions (« la voix des enfants »), faire des suggestions et enrichir leur éducation ;
- introduit des modèles de conseils scolaires où siègent les représentants des élèves, qui participent régulièrement à des réunions avec l'administration scolaire afin de relayer les opinions de leurs camarades ;
- démontre l'importance de solliciter régulièrement et proactivement les suggestions des enfants et d'encourager leur participation à ce processus.

Le principe de participation démocratique compte moins d'indicateurs sur la participation des enfants, la plupart concernant la mise en place de partenariats communautaires ou entre les écoles qui impliquent des adultes (Irvine and Harvey, 2010). Il n'en reste pas moins que les indicateurs élaborés par le Commonwealth of Learning constituent un schéma assez complet à partir duquel des programmes de formation des enseignants des écoles amies des enfants peuvent être élaborés et évalués. Certains de ces indicateurs, notamment ceux liés au développement de l'esprit critique, à la coopération et à la formation des enseignants (reconnaître et lutter contre les

diverses formes de violence, combattre la discrimination et les stéréotypes, encourager l'inclusion, offrir des espaces et des modes d'expression démocratiques aux enfants et aux jeunes) sont tout à fait conformes à l'éthique de la consolidation de la paix. D'autres indicateurs, considérés dans leur ensemble, fournissent généralement un cadre propice à l'éducation pour la paix.

Afin de développer les compétences et les dispositions des élèves pour la consolidation de la paix dans les situations de conflit (*voir partie 3*), la formation professionnelle des enseignants tournée vers le modèle d'école amie des enfants doit :

- familiariser les enseignants avec les programmes en abordant les droits de l'homme, les principes, modes et processus de la participation démocratique, les relations intercommunautaires, l'apaisement et la résolution des conflits et les méthodes pour aborder ces questions dans des contextes de crise ou de conflit ;
- expliquer et présenter les concepts de citoyenneté plurielle, d'esprit civique et d'engagement citoyen, ainsi que les méthodes à adopter pour aider les élèves à surmonter les difficultés relationnelles et d'apprentissage liées à leur application ;
- indiquer comment négocier certains éléments du programme avec les enfants ;
- permettre aux participants de tester diverses formes d'apprentissage centrées sur l'enfant et expliquer comment les utiliser en classe à des fins de consolidation de la paix ;
- tenir compte de l'apprentissage coopératif, y compris sa gestion pratique ;
- former les enseignants à se montrer réceptifs et à maîtriser l'apprentissage socio-émotionnel, en particulier dans les contextes touchés par les conflits ;
- veiller à ce que les contenus et supports pédagogiques filtrent autant que possible les préjugés et les stéréotypes et proposer des stratégies pour adapter les contenus discriminatoires et provocants ou les utiliser comme outil pour un apprentissage positif ;
- apprendre aux enseignants à développer et à exercer l'esprit critique de leurs élèves à l'égard des médias ;
- former les enseignants pour qu'ils puissent aider leurs élèves à réfléchir à leur avenir (scénarios probables, possibles et souhaités) ;
- former les enseignants à promouvoir différentes formes et différents espaces de participation démocratique des élèves, notamment des projets orientés vers l'action réalisés dans le cadre scolaire ou communautaire.

Ces normes et indicateurs peuvent être adaptés au niveau local en fonction des spécificités liées à la formation des enseignants, au contexte socioculturel et à la situation du pays après le conflit.

Les ressources existantes pour la formation des enseignants, comme les supports pédagogiques du programme « Healing Classrooms » du Comité international de secours consacrés à l'apprentissage socio-émotionnel dans les contextes touchés par les conflits (*voir étude de cas synoptique 10*) et le programme de formation initiale et continue des enseignants « Emerging Issues » en Sierra Leone (*voir étude de cas synoptique 11*) ont intégré certains des éléments mentionnés ci-dessus.

L'intégration d'une composante « consolidation de la paix » plus étoffée dans la formation des enseignants au modèle d'école amie des enfants complique quelque peu le double objectif de « généralisation de la méthode et [de] maintien de la qualité » (Irvine et Harvey, 2010, p. 9) de la formation. La formation continue est souvent dispensée par le biais d'ateliers uniques dont la durée est limitée, ou bien en formant des formateurs qui forment à leur tour d'autres formateurs et ainsi de suite jusqu'à l'échelon voulu (au risque parfois d'une dilution des priorités initiales et d'un affaiblissement de la dynamique de départ). Dans les deux cas, faute d'un suivi et d'un soutien

post-formation, les enseignants ne seront pas toujours bien préparés à assumer leurs nouvelles fonctions ou à recourir à des approches d'apprentissages innovantes. Dans ce cas-là, les éléments de consolidation de la paix inclus dans la formation (qui ont de fortes chances d'être considérés, quoiqu'il arrive, comme une source de difficultés supplémentaire) risquent d'être les premiers sacrifiés.

Les initiatives d'écoles amies des enfants appliquent fréquemment une approche « sectorielle » à la formation professionnelle des enseignants. Cette approche permet de proposer, sans interruption, une formation localisée s'appuyant sur un petit réseau d'établissements dont les enseignants, ayant participé à une ou plusieurs formations initiales, partagent leurs expériences, idées et ressources et apportent un soutien à leurs pairs grâce à des formations, des observations et des évaluations. « Dans la pratique, les groupements scolaires présentent, entre autres avantages importants, celui de donner aux enseignants la possibilité de participer à une formation professionnelle continue sans avoir à parcourir de longues distances et celui de faciliter l'utilisation d'une formation axée sur les besoins, déterminée par la demande et reposant sur le modèle de formation en cours d'emploi sur place, en vertu duquel "un enseignant enseigne à un autre enseignant" » (UNICEF, 2009a, chap. 6, p. 12). Le groupe s'articule généralement autour d'un centre de ressources pédagogiques et de l'enseignant qui en a la charge.

Il convient cependant de noter que la pertinence de l'approche sectorielle dépend d'un certain nombre de paramètres qui sont à prendre en compte (distance entre le centre de ressources et les établissements desservis, calendrier de l'accès des enseignants au centre, qualité et modalités du soutien) (Irvine et Harvey, 2010). Néanmoins, une approche sectorielle d'écoles amies des enfants intégrant une dimension de consolidation de la paix ouvre tout de même la voie à des réseaux dépassant les lignes de fractures communautaires et permettant aux enseignants d'aborder collectivement la question de la qualité du processus d'apprentissage dans leur classe. Elle permet également d'envisager des stratégies pour diminuer les tensions intercommunautaires grâce aux écoles, au travail de réconciliation, à la création de relations amicales, à des stratégies de renforcement de la participation des enfants à l'école et dans la communauté, et à des initiatives visant à renforcer la coopération entre les établissements. Placer ainsi les enfants et les jeunes au centre des activités de ces « groupes sectoriels », dans un rôle de rapprochement entre les communautés, pourrait s'avérer extrêmement bénéfique.

Pour l'heure, l'idée d'impliquer les enfants en tant que personnes-ressources dans le cadre d'un programme de formation des enseignants tourné vers la consolidation de la paix, qui constituerait une approche originale de plaidoyer, ne s'est pas encore concrétisée.

5.2 Analyse de situation [latence]

L'analyse de situation joue un rôle important dans la planification de tous les programmes de pays soutenus par l'UNICEF, ainsi qu'au niveau du renforcement des capacités nationales et infranationales et de l'élaboration des politiques nationales visant à la réalisation des droits des enfants et des femmes (UNICEF, 2012e). L'analyse de situation dans le secteur éducatif s'attache spécifiquement à étudier les lacunes et opportunités liées à la réalisation des objectifs généraux de qualité de l'éducation (UNICEF, 2012a). L'analyse de situation tenant compte des questions de conflits peut influencer les politiques publiques, les plans nationaux en matière d'éducation et l'approche sectorielle de l'éducation.

L'élaboration de stratégies et d'interventions en faveur d'une éducation pour la consolidation de la paix tenant compte des questions de conflits doit impérativement s'appuyer sur une analyse du conflit, c'est-à-dire l'étude systématique du contexte, de l'histoire, des causes, des acteurs et des dynamiques d'un conflit. Le programme de consolidation de la paix, éducation et plaidoyer de l'UNICEF repose par exemple sur une analyse de conflit à cinq niveaux (enfants/école, communauté, programmes d'éducation de l'UNICEF, secteur de l'éducation et niveau national) qui suit une démarche et un processus appropriés au contexte.

L'analyse de situation et l'analyse de conflit servent d'appui à l'élaboration de programmes d'école amie des enfants. Elles doivent être appréhendées de manière conjointe et complémentaire, dans la mesure où, comme le remarque l'UNICEF, « l'analyse de situation est l'un des éléments fondamentaux qui permettent de relier l'analyse de conflit au programme pays de l'UNICEF » (UNICEF, 2012c, p. 16). Le document « Guidance on Conducting a Situation Analysis of Children's and Women's Rights » présente certains éléments de l'analyse de conflit (UNICEF, 2012e). Il suggère notamment que l'analyse de situation « prenne en compte les risques réels ou potentiels de survenue d'une situation d'urgence (conflit, catastrophe et autres chocs potentiels), la probabilité de leur survenue, les vulnérabilités sous-jacentes, la nature du danger et les groupes particulièrement vulnérables risquant d'être affectés. Il recommande également d'évaluer les capacités et les mécanismes d'adaptation des familles, des communautés et des institutions locales pour atténuer ces risques et faire face aux chocs » (p. 5).

L'intégration conforme aux directives susmentionnées de différents aspects de l'analyse de conflit dans l'analyse de situation nationale et infranationale permettra aux programmes d'école amie des enfants d'être davantage axés sur la consolidation de la paix. Cette démarche peut également constituer une approche prudente et indirecte de l'analyse de conflit dans les contextes où l'emploi des termes « paix » et « conflit » est extrêmement délicat. Dans la mesure où l'analyse de conflit permet de faire participer un large éventail de parties prenantes et de développer une compréhension commune du contexte, faire participer des groupes hétérogènes (en termes d'origine ethnique, de religion, d'âge et de sexe) à l'analyse et leur donner l'opportunité de s'exprimer est une démarche essentielle pour renforcer la cohésion sociale. Une équipe chargée de l'analyse de la situation dont la composition transcende les lignes de fracture de la communauté peut être un symbole fort et très visible de cohésion.

Il est important que le processus d'analyse de situation prévoie des voies concrètes pour faire remonter au niveau national les résultats des évaluations auxquelles les élèves ont participé (auto-évaluation ou suivi et évaluation de l'école, par exemple).

5.3 Approches multisectorielle, multiniveau et partenariale [effet]

Child-friendly models commonly employ a multi-sector (or inter-sector) approach as the best means Les modèles d'écoles amies des enfants adoptent généralement une approche multisectorielle (ou intersectorielle), considérée comme le meilleur moyen de prendre en compte l'ensemble des besoins des enfants (UNICEF, 2009a). Dans ce cadre et en fonction des priorités du pays, les représentants de différents secteurs (éducation, santé, eau, assainissement, nutrition et affaires sociales) se réunissent pour travailler ensemble, sous la direction du secteur de l'éducation.

Par exemple, au Mozambique, les ministères de la Santé, des Femmes, de l'Action sociale et des Travaux publics et l'Institut national de la communication ont collaboré, sous la direction du ministre de l'Éducation et de la Culture, au développement des écoles amies des enfants en adoptant des normes minimales de qualité multisectorielles, pour une durée de quatre ans minimum, ayant pour objet d'accélérer la mise en œuvre du modèle (UNICEF ESARO, 2009).

Les modèles d'école amie des enfants peuvent également recourir à une approche multiniveau (ou approche socio-écologique) faisant appel au renforcement des capacités aux niveaux national, infranational et de la communauté/de l'école. Certains pays, comme l'ex-République yougoslave de Macédoine et la République démocratique populaire lao, interviennent systématiquement à tous les niveaux dès le début de l'initiative (UNICEF, 2009c, 2011e). D'autres accordent la priorité aux initiatives politiques nationales, avant de les déployer de manière descendante. C'est l'approche qu'a adoptée la République-Unie de Tanzanie pour élaborer et mettre en place des normes minimales nationales en matière d'écoles amies des enfants (UNICEF ESARO, 2009). D'autres enfin, comme le Nicaragua ou le Sri Lanka, adoptent une approche verticale ascendante (UNICEF, 2009d, 2009e).

Les modèles d'école amie des enfants peuvent également adopter une approche partenariale, qui recouvre pour certains aspects les approches multisectorielle et multiniveau. La mise en place d'un partenariat stratégique avec d'autres organismes des Nations Unies, des donateurs, des organisations non gouvernementales nationales et internationales et des organisations de la société civile permet de soutenir la mise en œuvre du modèle ami des enfants. L'Érythrée a adopté une approche multisectorielle et multipartite pour élaborer une définition des écoles amies des enfants et des indicateurs, concevoir un cadre logique/de résultats et de suivi-évaluation et conduire une étude de référence. En Éthiopie, le programme conjoint et les partenariats stratégiques entre le gouvernement, les organismes des Nations Unies et les organisations non gouvernementales ont eu un impact positif en termes de partage des ressources et d'accélération de la mise en œuvre du modèle d'école amie des enfants (UNICEF ESARO, 2009).

Les différentes approches abordées dans cette section sont toutes pertinentes en termes de consolidation de la paix et de prise en compte des questions de conflits. Elles peuvent être efficaces pour remédier aux difficultés multidimensionnelles (politiques, sécuritaires, sociales et économiques) de la consolidation de la paix, qui nécessitent des partenariats entre différents groupes de parties prenantes représentant le gouvernement, la société civile, le système des Nations Unies ainsi que d'autres acteurs nationaux ou internationaux (UNICEF, 2012c). L'installation d'une paix durable requiert également une transformation des relations à tous les niveaux de la société, de l'échelon communautaire à l'échelon national. Les partenariats pour le changement qui transcendent les divisions ethniques et les autres lignes de fracture peuvent, par l'exemple qu'ils donnent d'une collaboration positive et déterminée, influencer les perceptions des enfants, des jeunes, des écoles et des communautés.

5.4 Élaboration de politiques et de cadres nationaux [lacune<>latence]

Les changements proposés et suscités dans le cadre des initiatives d'école amie des enfants doivent être soutenus par des engagements politiques fermes et des mécanismes de responsabilité nationaux et régionaux (UNICEF, 2009a). L'une des principales stratégies des initiatives d'école amie des enfants partout dans le monde consiste à collaborer avec le gouvernement pour intégrer dans les cadres stratégiques, la législation et les structures nationales et infranationales les principes, critères et/ou normes liées aux écoles amies des enfants identifiées au niveau des pays. Selon le contexte et les priorités du pays, la mise en œuvre peut se faire de manière ciblée ou avoir une portée plus large. L'Ouganda, qui a développé la politique nationale sur l'égalité des sexes dans les politiques éducatives (Gender in Education Policy) au travers de l'approche de l'école amie des enfants, fournit un exemple de mise en œuvre ciblée. En Thaïlande à l'inverse, les concepts d'école amie des enfants ont été intégrés dans différents aspects du système éducatif national (normes pour les écoles et pour les élèves, formation des enseignants, réforme des programmes scolaires, formation des superviseurs, normes de suivi et d'évaluation). Les indicateurs du modèle d'école amie des enfants ont également été intégrés dans les outils et les mécanismes internes et externes d'assurance de la qualité (UNICEF, 2009f).

Le programme « École sans violence » en Serbie (*encadré 14*) est intervenu dès le début à plusieurs niveaux (politique à l'échelon national, école et communauté) aboutissant ainsi à l'institutionnalisation de mécanismes de prévention de la violence dans l'ensemble du système éducatif.

Encadré 14. Serbie : Programme « École Sans Violence »

Contexte et activités

En Serbie, des années de transition marquées par des sanctions, des guerres et des crises politiques et économiques ont dégradé la qualité de la vie scolaire et accru la tolérance à la violence. Loin d'être un phénomène nouveau dans le pays, la violence entre les enfants et à leur encontre en milieu scolaire était délibérément ignorée depuis longtemps. En 2005, l'UNICEF lance le programme École sans violence après qu'une enquête menée auprès de la population serbe a révélé que l'éducation et la montée de la violence à l'école constituaient des préoccupations majeures de l'opinion publique. Cette initiative avait pour but de prévenir et de réduire la violence entre les enfants et à leur encontre dans les écoles grâce à la création, au soutien et à la stimulation d'environnements scolaires sûrs et de communautés locales agissant proactivement pour les enfants.

Lors de l'étude réalisée au tout début du programme, 65 % des enfants ont répondu être concernés par un type ou un autre de comportement violent à l'école et 22 % ont rapporté avoir subi la violence d'adultes dans leur établissement. Les formes de violence les plus courantes étaient les moqueries, les insultes, les ragots et l'intimidation. La violence physique était fréquente elle aussi, surtout chez les garçons. Un nombre significatif d'enfants étaient à la fois auteurs et victimes d'actes de violence⁹³.

La mise en place d'un comité de pilotage de haut niveau sous l'égide du ministère de l'Éducation, auquel participaient divers secteurs du gouvernement (par exemple, santé, politique sociale, police, jeunesse et sports) jusqu'au niveau le plus élevé (ministériel), a constitué une étape initiale cruciale pour assurer la coordination et la collaboration intersectorielles à tous les échelons⁹⁴.

Le programme s'attaquait à la violence physique, psychologique et sociale à l'école. Son approche globale assignait un rôle actif à toutes les parties prenantes (enfants, enseignants, chefs d'établissement, autre personnel scolaire, parents et membres de la communauté locale). Il cherchait non

seulement à sensibiliser mais aussi à encourager une attitude de zéro tolérance à l'égard de la violence tout en enseignant des compétences pratiques en résolution constructive des conflits. Un adulte formé dénommé « mentor » aidait chaque établissement à adapter le programme à son contexte et à ses besoins. Il formait également les parties prenantes du milieu scolaire et apportait son appui au processus de mise en œuvre et de suivi⁹⁵.

Au niveau des établissements, le programme comportait en général les composantes suivantes :

- réalisation d'une enquête sur la violence à l'école ; communication de ses résultats à toutes les parties prenantes de l'école ; intégration des résultats dans le plan de prévention de l'établissement ;
- formation des enseignants et des autres membres du personnel scolaire à la communication constructive, au dialogue ouvert, à la gestion des conflits, à leurs rôles respectifs dans la prévention et la réparation des actes de violence, à la discipline positive et à la gestion des classes ; création de réseaux de protection ;
- aide aux élèves afin qu'ils identifient les différents types de violence, refusent des modes de comportement tels que la violence et l'intimidation, créent et aient recours à des équipes de protection par les pairs ;
- formation des parents et implication dans des activités de prévention de la violence ;
- promotion de la collaboration avec la communauté locale, le secteur privé et les médias ;
- mise en place de mécanismes institutionnels d'appui à la prévention de la violence et aux comportements non violents⁹⁶.

Une campagne assortie du slogan « *ti si faca* » (tu es cool) a été menée dans les écoles afin de promouvoir les comportements positifs en les présentant comme « cool » pour les élèves. La remise par leurs camarades de badges de différentes

couleurs correspondant à des comportements désirables tels que la gentillesse, la solidarité, le fair-play et le respect de la différence a incité les élèves à adopter des attitudes positives. Une série d'événements sportifs a permis de promouvoir le fair-play dans le sport, à l'école et dans la vie .

Impact concret de l'initiative

En 2010, le programme a été lancé dans 197 établissements primaires et secondaires, soit environ 12 % des écoles du pays, et 101 d'entre eux ont reçu un certificat sanctionnant la réussite de sa mise en œuvre. Tous les établissements participants ont créé des réseaux de protection extérieurs au milieu scolaire regroupant les autorités municipales, les médias, la police, les centres d'action sociale, les centres de santé, des parents et des associations de citoyens. Les réseaux scolaires et locaux ont organisé plusieurs événements à l'intention des enfants et des adolescents (sessions de « théâtre forum », tournois sportifs « fair-play » et week-ends « sans violence »). En général, les établissements se sont dotés de nouvelles règles alignées sur le programme. 73 % environ des enseignants ont affirmé les utiliser. Des équipes de pairs fonctionnent dans 80 % des écoles⁹⁸.

Une évaluation du programme menée par l'UNICEF en 2009 a révélé une progression dans plusieurs domaines : sensibilisation et sensibilité à la violence chez les parties prenantes du milieu scolaire, motivation du personnel à prévenir la violence, capacité et préparation des enfants à signaler la violence et à utiliser des méthodes constructives pour la gérer, sentiment de sécurité chez les parties prenantes du milieu scolaire et capacité des écoles à prévenir la violence. Selon cette évaluation, les incidents violents à l'école avaient diminué, notamment chez les jeunes enfants⁹⁹.

En termes de politiques, les principales composantes du programme École sans violence ont été intégrées à la législation, aux protocoles, aux plans d'action, aux normes et aux indicateurs pertinents du secteur de l'éducation, notamment au Protocole spécial pour la protection des enfants contre les abus et la négligence dans les institutions d'enseignement ainsi qu'au Plan d'action du ministère de l'Éducation pour la prévention de la violence dans les institutions d'enseignement. Le projet a entraîné une modification de la loi sur l'éducation. Les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation ont nommé des coordinateurs chargés de la prévention de la violence. Leur rôle consiste à appliquer la nouvelle législation, à soutenir et à suivre les initiatives menées par les écoles et à assurer la liaison avec les centres de protection sociale¹⁰⁰.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *approche globale de la lutte contre la violence dans les établissements scolaires ; institutionnalisation des mécanismes de prévention de la violence dans les politiques nationales et dans les écoles ; participation de toutes les parties prenantes du milieu scolaire ; promotion de comportements « fair-play » grâce au sport ; engagement des élèves entre eux ; création de réseaux de soutien au sein de l'établissement et dans la communauté environnante ; réponse à des besoins émotionnels élémentaires tels que la sécurité, l'efficacité et le contrôle.*

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *initiative intersectorielle aux niveaux macrosystémique et exosystémique, systématiquement suivie dans les écoles (microsystème) et intégrée dans les politiques, la législation et les structures de gouvernance au niveau national et infranational (macrosystème).*

La participation des enfants et des jeunes au dialogue et au plaidoyer sur les politiques constitue une dimension insuffisamment développée du concept global d'éducation amie des enfants. Afin d'optimiser le potentiel de consolidation de la paix, il faut créer des espaces et des canaux qui la rendent possible. Dans le cadre du projet « Violence contre les enfants » dirigé par Save the Children et Plan International en Afrique de l'Ouest, des jeunes et des enfants formés ont participé à des initiatives régionales et nationales de plaidoyer pour lutter contre la violence à l'égard des enfants, qui ont fait appel à diverses plateformes médiatiques et publiques (*voir étude de cas synoptique 12*). Au Sri Lanka, les résultats de la consultation d'élèves et de leurs enseignants lors

d'ateliers participatifs organisés par le programme « Éducation pour la cohésion sociale » (voir encadré 15) ont été pris en compte dans la Politique nationale sur l'éducation pour la cohésion sociale et la paix.

Encadré 15. Sri Lanka : Éducation pour la Cohésion Sociale

Contexte et activités

La guerre civile a déchiré le Sri Lanka pendant 26 ans. Entre 1983 et 2009, année de la défaite de l'insurrection, le mouvement séparatiste des Tigres tamouls a combattu le gouvernement afin d'obtenir la création d'un État tamoul indépendant dans le nord et l'est de l'île.

Depuis 2005, le projet Éducation pour la cohésion sociale (ESC, *Education for Social Cohesion*) fait l'objet d'un partenariat entre l'organisation de financement GIZ (*Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*) et le ministère de l'Éducation sri-lankais. Son but est de mettre en œuvre des mesures éducatives et des mécanismes de soutien psychosocial afin que « les élèves et les jeunes, leurs familles et leurs communautés coexistent en paix dans une société multiethnique et multilingue¹⁰¹ ».

Le projet ESC intervient à trois niveaux dans le système éducatif sri-lankais. Au niveau des politiques, il conseille le ministère de l'Éducation, qui l'héberge. Il a commencé par procéder à un état des lieux afin de recenser les activités existantes et les agences participant à l'éducation pour la cohésion sociale et la paix, notamment les initiatives relevant des domaines suivants : langue, livres scolaires, participation démocratique, droits de l'homme et de l'enfant, compréhension du conflit national, résolution non violente des conflits, écoles de la paix et culture scolaire globale, environnement et éducation à l'esprit critique envers les médias. Il a ensuite convié les parties prenantes à participer à l'élaboration du cadre et du contenu d'un cursus d'éducation pour la cohésion sociale et la paix ainsi qu'à une réflexion sur l'enseignement que devrait dispenser une « école de la paix ». Fait très important, les élèves et leurs enseignants ont également été consultés dans le cadre d'ateliers participatifs. Ces efforts ont débouché sur la publication en 2008 de la Politique nationale sur l'éducation pour la cohésion sociale

et la paix qui définit des domaines stratégiques clés et précise les niveaux et les sites de responsabilité (par exemple, ministère de l'Éducation, instituts de formation, centres de ressources pédagogiques, responsables provinciaux, universités, écoles)¹⁰².

Dans les provinces, le projet a collaboré avec les ministères de l'Éducation provinciaux, les 17 instituts de formation des enseignants et les 92 centres locaux assurant la formation continue des enseignants. Au niveau local, il vérifie actuellement l'efficacité des nouveaux matériels d'enseignement et d'apprentissage dans 200 établissements pilotes et il appuie le développement d'un réseau de soutien psychosocial communautaire à l'intention des écoles et des familles¹⁰³.

Le projet ESC comporte cinq axes : éducation à la paix et aux valeurs (scolaire et parascolaire) ; enseignement d'une seconde langue nationale (cingalais ou tamoul) ; éducation des enfants et des adolescents issus de milieux défavorisés ; soins et conseils psychosociaux ; gestion des risques de catastrophes et formation à ces risques. Le premier axe met l'accent sur le fait que la paix passe par la compréhension interculturelle et interreligieuse. Le deuxième vise à ce que les différentes ethnies se comprennent mieux grâce à la maîtrise de leurs langues respectives. Le troisième s'efforce de répondre aux doléances et aux frustrations de personnes susceptibles de s'être radicalisées. Le quatrième cherche à guérir les traumatismes liés à la guerre civile et à une culture de violence domestique et communautaire. Enfin, le cinquième porte sur l'acquisition de connaissances et de compétences par les enfants afin qu'ils puissent faire preuve d'une résilience accrue en cas de catastrophe naturelle ou de dissensions communautaires.

Impact concret de l'initiative

La politique nationale a été adoptée mais n'a pas débouché sur un plan d'action national. En

revanche, son existence a légitimé la poursuite du développement par les organismes situés en aval du ministère¹⁰⁴. Les programmes dispensés par les 17 instituts de formation des enseignants associent l'éducation à l'atténuation des risques de catastrophes, l'éducation à la paix et aux valeurs, l'éducation bilingue et le soutien pédagogique des élèves issus de milieux défavorisés. Les 92 centres de formation continue locaux proposent également des cours consacrés à l'éducation pour la cohésion sociale et la paix. Un programme et des matériels d'enseignement et d'apprentissage ont été élaborés. Plus de 5 000 élèves et futurs professeurs ont participé à des programmes bilatéraux d'éducation à la paix entre une école et un institut de formation des enseignants ainsi qu'à d'autres événements spéciaux parascolaires¹⁰⁵.

Bien que le projet ESC constitue un vecteur de progrès significatif, l'ampleur du changement fait débat. Des études de cas menées en 2011 et 2012 ont montré que, en dépit d'un fonctionnement satisfaisant (élaboration de matériels pédagogiques interactifs, adoption de méthodologies centrées sur l'enfant, par exemple), le projet privilégie à l'excès des concepts « doux » comme l'harmonie et les relations interpersonnelles, et ne met pas

suffisamment l'accent sur l'analyse des conflits et la résolution des conflits sociétaux. Le travail interculturel, dont les échanges d'élèves, tend souvent à mettre en avant les différences culturelles au lieu de rassembler les élèves autour de ce qu'ils partagent ou de la collaboration à un projet commun¹⁰⁶.

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : *éthique répondant aux besoins des enfants depuis l'élaboration des politiques jusqu'au niveau des écoles ; participation des enfants à l'élaboration des politiques nationales ; enseignement interactif centré sur l'enfant ; soins et conseils psychosociaux ; réponse à des besoins émotionnels élémentaires tels qu'un sens positif de l'identité.*

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : *l'appui politique initial (macrosystémique) à l'initiative a fléchi parce qu'aucun plan d'action national n'a été mis en place. Cela n'a cependant pas empêché les instituts de formation des enseignants et les écoles d'utiliser la légitimité induite par la politique pour faire avancer l'initiative aux niveaux exosystémiques et microsystémiques.*

5.5 Équipe nationale [latence]

Afin d'orchestrer et de faciliter la mise en œuvre des écoles amies des enfants à l'échelle du système, certains pays ont mis en place une équipe spécifique. Par exemple, l'équipe macédonienne, composée de fonctionnaires du ministère de l'Éducation et de la Science et d'experts des droits de l'enfant et de l'éducation centrée sur l'enfant (leur nombre et les critères de participation ne sont pas connus), a élaboré le cadre national en matière d'écoles amies des enfants ainsi que des indicateurs de résultats sur la base d'une analyse comparant les expériences et la documentation recueillies aux données d'une étude initiale préalable. L'équipe nationale a appuyé la mise en œuvre d'écoles pilotes en lien étroit avec les comités de pilotage des établissements et les groupes de travail créés dans chaque école pilote (UNICEF 2009c). En République démocratique populaire lao, un groupe de travail a été créé au sein du département de l'Éducation primaire et préprimaire (là encore, le nombre des participants et les critères de sélection ne sont pas clairs). Il était chargé de la planification et du suivi, de la formation et de la supervision, de l'élaboration de documents techniques, de lignes directrices et de documents en rapport avec les politiques, et de la coordination au sein du département ainsi qu'avec les bureaux chargés de l'éducation dans les provinces et les districts (UNICEF 2011e).

Le modèle de l'équipe nationale constitue une approche très prometteuse d'intégration de la consolidation de la paix aux initiatives nationales d'écoles amies des enfants. La concrétisation de ce potentiel requiert de commencer par incorporer les éléments en rapport avec le renforcement

de la cohésion sociale et de la participation démocratique dans les attributions de l'équipe, puis d'assurer la représentation des divers groupes ethniques, minoritaires et sociaux, ainsi que de la jeune génération, dans le respect de la parité hommes-femmes. Pour y parvenir, l'élaboration de critères de participation inclusifs constituerait une étape importante. L'équipe nationale peut elle-même donner l'exemple d'une coexistence pacifique.

5.6 Suivi et évaluation [latence]

Comme indiqué dans la section 4.5.2, le suivi et l'évaluation au sein des écoles sont indispensables au déploiement dynamique de la vision propre aux écoles amies des enfants d'un établissement cherchant à se perfectionner, vision mettant l'accent sur la pleine participation de toutes les parties prenantes. Le suivi et l'évaluation au niveau macrosystémique sont également jugés cruciaux pour garantir la généralisation et l'intégration des écoles amies des enfants dans le système éducatif. À ce niveau, le manuel de l'UNICEF estime que « l'adhésion aux normes d'évaluation techniques est essentielle pour assurer la crédibilité des éléments présentés » et que l'évaluation doit être réalisée « par des spécialistes qui sont largement autonomes par rapport aux groupes impliqués dans la conception, l'application et le plaidoyer des modèles d'écoles amies des enfants ». Le manuel ne précise pas comment le processus « scientifique » de suivi et d'évaluation mené à l'échelle nationale et l'approche plus « participative » adoptée par les communautés dans ce domaine seront conciliés. Au niveau national, cependant, il insiste sur le fait que « les principes et problèmes de ces écoles soient pleinement intégrés à la conception de l'évaluation » (UNICEF 2009a, chap. 8, p. 14).

Le *Global Evaluation Report* conclut que le suivi et l'évaluation des écoles amies des enfants au niveau national restent généralement ponctuels et aléatoires et que « l'UNICEF devrait renforcer le système de suivi et d'évaluation de ces écoles par une collecte systématique des données relatives aux indicateurs clé d'accès à une éducation de base et de qualité de l'éducation en provenance des écoles qu'il soutient » (UNICEF, 2009b, p. 135).

De toute évidence, il reste encore beaucoup de points à régler concernant le suivi et l'évaluation systématiques, à l'échelle nationale, des écoles amies des enfants. Du point de vue de la consolidation de la paix à leur niveau, trois aspects sont importants. Premièrement, tout doit être mis en œuvre pour former des équipes nationales de suivi représentatives des différents groupes et composées aussi bien d'hommes que de femmes. Deuxièmement, les critères relatifs à la consolidation de la paix, tels que la réduction des risques de conflit, la réconciliation des groupes, la cohésion sociale et la démocratie, doivent être intégrés dans les outils de suivi et d'évaluation des écoles amies des enfants. Des normes et indicateurs adaptés (*voir annexe 2*) ont été élaborés dans le cadre de la présente étude pour évaluer la qualité de la consolidation de la paix qu'engendrent les initiatives menées par ces écoles sur le terrain. Ces normes et indicateurs peuvent être utilisés comme outil de suivi et d'évaluation pour vérifier si les écoles amies des enfants vont dans le sens d'une hausse de l'intérêt et du soutien à la consolidation de la paix ; comme outil de discussion et de réflexion pour les parties prenantes au sein des écoles qui planifient l'amélioration continue ; ou comme outil d'audit/de vérification interne du programme pour les représentants de l'UNICEF élaborant un programme d'écoles amies des enfants au service de la consolidation de la paix.

Enfin, le suivi et l'évaluation à l'échelle nationale doivent intégrer les opinions des enfants de façon plus rigoureuse et plus systématique. Faire participer des enfants à des processus de suivi et d'évaluation est une tâche difficile, surtout dans les contextes marqués par des conflits. Mais en employant des outils adaptés aux besoins des enfants qui favorisent leur participation significative (et impliquent une expérience d'apprentissage stimulante), il est possible d'obtenir facilement une contribution pertinente des enfants, comme l'illustre l'exemple de Save the Children (*voir encadré 16*).



Encadré 16. Ouganda : Des Outils D'apprentissage et D'évaluation Adaptés aux Enfants

Contexte et activités

Le nord de l'Ouganda connaît depuis plus de vingt ans une insurrection civile menée par l'Armée de résistance du Seigneur (LRA), un mouvement aux tendances sectaires. Les conflits ont fait des milliers de morts et provoqué le déplacement de 1,5 million de personnes. Des enfants sont régulièrement enlevés par la LRA pour servir d'esclaves sexuels ou de soldats, et il n'est pas rare qu'ils soient victimes de mutilations (lèvres, nez ou oreilles coupés). En 2003, un fonctionnaire des Nations Unies décrivait la situation humanitaire dans le nord de l'Ouganda comme « pire qu'en Iraq ou que dans n'importe quelle région du monde »¹⁰⁷. Ces dernières années, la LRA a étendu sa sédition aux pays voisins¹⁰⁸.

En 2008, Save the Children a réalisé une étude du district de Gulu, dans le nord de l'Ouganda, pour un rapport intitulé *Global Thematic Evaluation and Documentation of Children's Participation in Armed Conflict, Post Conflict and Peace Building*¹⁰⁹ (Évaluation thématique mondiale et documentation de la participation des enfants aux conflits armés, à l'après-conflit et à la consolidation de la paix). Ce rapport a examiné la participation des filles et des garçons aux clubs de la paix de huit écoles primaires et secondaires et à quatre associations communautaires parascolaires, composés de 1 171 enfants, jeunes et adultes, dont des filles et des garçons scolarisés ou non, des enfants handicapés, des victimes d'enlèvement, des filles mères et des orphelins.

L'évaluation thématique s'est appuyée sur plusieurs outils de participation adaptés aux enfants qui ont permis à ces derniers et aux jeunes de participer de manière significative au processus d'évaluation, mais aussi de diriger ce dernier. Les enfants et les jeunes ont appris à utiliser lesdits outils dans des ateliers animés à tour de rôle par des représentants de chaque club et association, rotation qui a permis d'aider les autres membres ainsi que les autres enfants de leurs écoles et communautés à s'en servir. L'utilisation des outils a non seulement servi les intérêts de l'évaluation, en révélant des exemples

d'apprentissage centré sur les enfants qui avaient déjà été mis en évidence, mais elle a également fait participer les enfants et les jeunes à des méthodes participatives d'apprentissage et de collecte des données qui peuvent être intégralement reproduites dans les programmes d'apprentissage au service de la consolidation de la paix. Ces activités, comme d'autres similaires, offrent un terrain de discussion et constituent, en fin de compte, un tremplin à la participation des enfants/jeunes à la consolidation de la paix. Les modalités d'évaluation/d'apprentissage incluaient :

- *Analyse d'arbre* : des groupes mixtes ou unisexes d'enfants/jeunes ont dessiné un arbre avec des racines et des branches reliées par un tronc. Les racines leur ont servi à noter les causes profondes du conflit dans le nord de l'Ouganda et les branches, ses effets. Le tronc entre les deux symbolise le conflit lui-même.
- *Cartographie du corps* : des groupes d'enfants/jeunes ont utilisé de grandes cartes du corps humain pour analyser leurs expériences du conflit et de l'après-conflit en fonction de leur corps. Exemples : cœur – malaise, vengeance, pardon, transpercé par un couteau, déprimé, désir de paix pour sortir du conflit ; yeux – assister à des exactions, à des combats, à la mort de ses proches et à la pauvreté, pleurer abondamment ; pieds/jambes – mines antipersonnel, courir, école buissonnière, s'agenouiller pour prier.
- *Visualisation de la paix* : les enfants/jeunes ont dessiné des « smileys » et noté par écrit leurs visions d'une paix rétablie à l'avenir ; ils ont également dessiné des visages tristes à côté desquels ils ont écrit leurs angoisses et leurs peurs concernant la fragilité et les atteintes possibles à une paix future.
- *Montgolfière de consolidation de la paix* : à l'aide d'un dessin représentant une montgolfière, les enfants ont identifié les éléments de la consolidation de la paix, notamment qui est concerné, quels sont les enfants qui doivent participer et les facteurs qui favorisent et qui empêchent la consolidation de la paix ou la

participation des enfants à cette démarche (voir l'illustration ci-dessous).

- *Album de la paix* : les enfants/jeunes collectionnent des poèmes, des textes, des coupures de presse et des dessins illustrant leurs expériences du conflit et de l'après-conflit¹¹⁰.

Les clubs de la paix et les associations permettent aux enfants de s'investir sous différentes formes. Parmi celles relevées par le processus d'évaluation, citons : la participation à des émissions de radio ; bénévolat dans des camps de personnes déplacées ou au sein de leurs propres communautés ; adoption consciente de comportements et de pratiques pacifiques (pour montrer l'exemple) et d'un rôle de médiateurs pour réconcilier les communautés ; partage d'expériences avec d'autres écoles ; intervention dans leur communauté pour sensibiliser la population aux droits des enfants enlevés et des enfants handicapés. Les enfants et les jeunes ont également participé aux comités consultatifs de district qui ont été mis en place pour guider l'Évaluation thématique. Ils ont pu exprimer leur point de vue sur les questions relatives à la paix et au processus d'évaluation proprement dit¹¹¹.

Impact concret de l'initiative

Le rapport de synthèse de l'Évaluation thématique démontre très clairement que l'implication des enfants et des jeunes dans des processus d'évaluation participatifs, notamment dans les contextes où l'apprentissage participatif et l'engagement communautaire sont des caractéristiques marquantes, peut offrir un double avantage : d'une part, elle favorise un engagement et une mobilisation accrues de la part des enfants/jeunes ; d'autre part, elle améliore la qualité de l'évaluation en veillant à ce que le point de vue du groupe de parties prenantes le plus important soit pleinement pris en compte. Comme l'observe le rapport, « la diversité des outils de participation adaptés aux enfants mis à la disposition de ces derniers et des jeunes leur donne la possibilité d'explorer ensemble, de manière indépendante, et de produire des idées fondées sur leur propre perspective au sujet des questions les concernant directement ou des moyens d'y répondre ». La plupart des outils conviennent pour des enfants de huit ans et plus, ainsi que pour des jeunes et des adultes. Ils peuvent être adaptés pour faciliter l'analyse et la prise de décision¹¹².



Segments du ballon : éléments de consolidation de la paix

Nacelle : personnes impliquées dans la consolidation de la paix

Panneau près de la nacelle : enfants qui devraient pouvoir participer à la consolidation de la paix (âge, sexe, origine ethnique, parcours, etc.).

Piquets (bleus) : facteurs empêchant ou freinant la consolidation de la paix.

Piquets (rouges) : facteurs empêchant ou freinant la participation des enfants à la consolidation de la paix.

Flèches (bleues) : facteurs contribuant à la consolidation de la paix

Flèches (rouges) : facteurs contribuant à la participation des enfants à la consolidation de la paix.

Exemple d'une montgolfière de consolidation de la paix (Save the Children 2008, p. 20)

Contributions de l'initiative à une éducation pour la consolidation de la paix adaptée aux besoins des enfants : recours à des apprentissages participatifs et interactifs intégrant un apprentissage socio-émotionnel ; prise en compte des enfants et des jeunes en tant que partenaires de l'évaluation et octroi à ce public d'une voix dans la direction des processus d'évaluation ; élaboration d'apprentissages décisifs et indépendants ; apprentissage par les pairs ; réponse à des besoins émotionnels élémentaires tels que la compréhension

de la réalité, l'indépendance et l'autonomie, ou la transcendance.

L'initiative d'un point de vue socio-écologique : participation des enfants aux niveaux microsystemique et exosystemique, ce qui se traduit au niveau macrosystemique par des décisions fondées sur les évaluations au plan théorique (politique) et pratique (action).

Tableau récapitulatif de la partie 5

Dimension de l'école amie des enfants	Éléments qui constituent des lacunes du point de vue de la consolidation de la paix	Éléments en latence	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix
L'éducation adaptée aux besoins des enfants dans le système scolaire du point de vue de la consolidation de la paix	Élaboration de politiques et de cadres nationaux	Développement professionnel Analyse de situation Équipe nationale Suivi et évaluation	Approches multisectorielle, multiniveau et partenariale

Partie 6

Risques et Vulnérabilités

La présente partie propose un récapitulatif de certains aspects qui, du point de vue de la consolidation de la paix, peuvent mener les écoles amies des enfants à ne pas prendre en compte les questions de conflits, ralentir la dynamique de changement ou exposer ces établissements à des préjudices causés par des personnes malintentionnées.

Un cadre non normatif : selon l'esprit des écoles amies des enfants, les écoles et les autorités compétentes sont libres de déterminer les composantes du cadre général et les mesures qu'elles souhaitent adopter. On estime que le premier élément mis en place, quel qu'il soit, conduira inexorablement à appliquer l'éventail complet des principes et dimensions de l'éducation adaptée aux besoins des enfants. Cependant, les choix effectués et les décisions prises ne tiennent pas toujours compte du contexte de conflit. Une adoption biaisée et sélective de la démarche peut avoir des répercussions négatives. Par exemple, un élan initial en faveur d'une éducation de qualité centrée sur l'enfant associé à une approche peu inclusive suscitera un sentiment d'exclusion chez certains groupes. Passés les premiers moments d'enthousiasme, la souplesse du cadre peut, dans certains contextes, déboucher sur une fragmentation et une perte de vitesse des initiatives d'écoles amies des enfants, qui seront alors mal perçues par les communautés.

La sélection des écoles et des enseignants : le choix des écoles et des enseignants qui participeront aux initiatives liées aux écoles amies des enfants peut faire naître des désaccords et des rivalités. Les écoles « modèles » sélectionnées pour incarner les bonnes pratiques sont parfois vues comme le symbole de certains privilèges. Il est très rare que tous les enseignants aient accès aux formations aux principes des écoles amies des enfants, car ces possibilités s'inscrivent souvent dans le cadre de projets spécifiques, dépendent des donateurs ou bénéficient de financements limités. Il faut donc faire des choix, ce qui peut facilement créer un sentiment d'injustice et semer la discorde. Si ces choix semblent corroborer des divisions existantes, s'ils ne s'appuient pas sur des critères transparents définis au préalable, s'ils n'apportent pas d'avantages évidents à l'ensemble de la communauté et si aucune stratégie claire d'élargissement ou de généralisation de ces avantages n'a été établie, les bonnes intentions peuvent générer des récriminations et des tensions entre différents groupes.

L'éducation critique dans les situations défavorables : dans les contextes politiques non démocratiques, pseudo-démocratiques et de transition, il peut être très mal vu d'encourager la réflexion critique, en particulier l'approche critique des médias, et d'inciter les apprenants à faire preuve d'« esprit civique » et d'« engagement citoyen ». Les autorités acceptent mal que leur parole, qui s'exprime à travers les textes, les journaux et d'autres médias, soit attentivement examinée et remise en cause. Elles peuvent réagir par la censure, la répression et la suppression des programmes, mettant ainsi en danger les élèves, les enseignants et les écoles.

La participation et l'expression démocratiques dans les contextes « immatures » : dans certains milieux culturels, si la participation des enfants est louée lorsqu'elle est à l'initiative des adultes, leur participation démocratique peut, quant à elle, être perçue comme dépassant les limites de l'admissible. Dans la mesure où elle s'appuie sur des paramètres approuvés et s'en tient à

des aspects non critiques de la situation, la démocratie organisée au sein de l'école peut être acceptable. De même, la participation des élèves, encadrés par les enseignants, à de bonnes actions dans le contexte scolaire peut être tolérée. En revanche, une démarche incitant les élèves à exprimer leur opinion, à remettre en question ce qui leur semble injuste, discriminatoire ou mal et à promouvoir le changement peut être considérée comme une menace pour les figures d'autorité et sera inacceptable au vu des normes culturelles.

Les programmes scolaires négociés, l'engagement des enfants dans l'évaluation et l'amélioration des écoles, ainsi que les initiatives de transformation de l'école et de la communauté menées par les enfants peuvent être perçus comme des menaces. Ces activités, en particulier lorsqu'elles sont en lien avec les causes et les conséquences du conflit, provoquent des attitudes réactionnaires, hostiles au système scolaire et à l'apprentissage. Dans les contextes où les enfants ne sont traditionnellement pas habilités à s'exprimer de manière autonome, ceux-ci peuvent avoir de grandes difficultés à faire entendre leurs voix. Les enfants qui manifestent la capacité et le désir de s'ériger en citoyens actifs peuvent devenir des cibles.

Les risques liés à la participation de la communauté dans les situations d'après-conflit : après un conflit, les communautés locales peuvent constituer des endroits dangereux où les risques physiques sont omniprésents. Il est parfois nécessaire que la participation des élèves aux projets d'investigation et d'action à l'échelle communautaire se déroule dans des zones « sécurisées » d'accès restreint, aux heures les plus sûres de la journée, dans le cadre d'accords préalables avec la communauté et sous la supervision et la protection soutenues d'adultes. Promouvoir le changement par l'intermédiaire des médias sociaux, de la radio et de la télévision peut comporter moins de risques.

La possibilité que les nouveaux concepts de la citoyenneté suscitent la colère des patriotes « aveugles » : une éducation qui défend l'idée que les personnes sont des citoyens pluriels et parallèles possédant plusieurs identités et allégeances, qui envisage que les citoyens puissent critiquer les politiques et les pratiques de leur groupe et de leur pays lorsqu'elles sont contraires aux valeurs humaines et qui développe des attitudes bienveillantes vis-à-vis des personnes extérieures à son propre groupe peut entraîner des réactions violentes à l'encontre des écoles, des enseignants et des élèves, accusés d'encourager la déloyauté.

Le risque que la participation de la communauté ne tienne pas compte des questions de conflits et annihile les efforts de consolidation de la paix : l'engagement des parents et des membres de la communauté est important, mais peut se révéler contreproductif si les adultes introduisent les préjugés et les idées arrêtées du passé, ainsi que les idéologies qui alimentent le conflit actuel, dans les écoles et les espaces de dialogue où les enfants sont présents. Le chef d'établissement et l'équipe enseignante doivent être disposés et préparés à affronter ces situations. Il existe toujours un risque que certains groupes seulement répondent à l'invitation des écoles à participer, renforçant ainsi l'aliénation. La perturbation des activités par des groupes animés d'idéologies constitue un autre risque.

La déception, le désenchantement et la frustration : le développement de l'inclusion et d'une démocratie participative peut porter ses fruits plus rapidement au niveau local qu'au niveau national, ce qui suscite le désenchantement, en particulier chez les jeunes plus impatientes. Parce qu'ils ont été encouragés à exprimer leurs opinions, les jeunes peuvent s'attendre à ce que leurs voix soient automatiquement écoutées et à ce que des mesures soient prises sur le champ. Cependant, ils réalisent parfois que ce n'est pas le cas. Si leurs attentes ne sont pas gérées avec prudence, leur frustration peut être récupérée par les extrémistes.

La perception du terme « consolidation de la paix » : lorsque l'amertume et les opinions enracinées sont toujours vives et que le processus de guérison et de restauration n'a pas encore eu lieu, il est délicat d'utiliser la terminologie relative à la paix pour décrire et faire avancer les réformes

éducatives proposées. Afin d'éviter tout effet contreproductif, il peut être nécessaire d'utiliser des désignations et des approches tangentes ou indirectes. Par exemple, un programme scolaire axé sur les compétences peut permettre le développement d'aptitudes pacifiques comme la pensée réflexive, la prise de décision, la recherche de consensus et la résolution de problèmes, sans recourir pour autant au lexique de la paix.

L'application non pacifique des compétences de consolidation de la paix : mus par des frustrations dues à des situations insolubles en rapport avec le conflit, les enfants et les jeunes qui ont été sensibilisés dans le cadre des programmes de consolidation de la paix peuvent mettre leurs nouvelles compétences (par exemple en matière de plaidoyer) au service de mouvements politiques violents. Pour les groupes armés, les enfants et les jeunes formés à promouvoir le changement et à y contribuer peuvent constituer des candidats intéressants au recrutement. Ces groupes détournent alors leur volonté de résoudre les causes profondes du conflit à leur profit.

Partie 7



Renforcement des effets des écoles amies des enfants sur la consolidation de la paix dans les situations de conflit – recommandations

Recommandations générales

- Le principe d'inclusion propre aux écoles amies des enfants doit dépasser la seule scolarisation (« inclusivité par la présence ») et adopter une perspective proactive donnant à tous les enfants un sentiment d'appartenance et valorisant leur identité et leurs contributions (« inclusivité par l'adhésion »).
- Le principe de *participation démocratique* propre aux écoles amies des enfants doit dépasser les formes de participation verticales encadrées par les adultes (enfant « suiveur ») et permettre aux enfants de définir, au même titre que les enseignants, la nature, la portée et l'orientation de leur participation (enfant « leader »).
- Le principe de *protection* propre aux écoles amies des enfants doit mieux intégrer la notion de *sécurité* applicable aux personnes, aux infrastructures, aux communautés ainsi qu'aux dynamiques, environnements et territoires intercommunautaires.

Culture et philosophie scolaires

- Les écoles amies des enfants doivent devenir des lieux de paix au sein desquels les membres de la communauté, les parents, les enfants et d'autres parties prenantes participent activement au renforcement de la cohésion sociale et de la résilience, et adoptent des comportements responsables qu'ils inscrivent dans un code de conduite et réévaluent à intervalles réguliers, dans le cadre d'une approche globale et inclusive.
- Les mécanismes de résolution des conflits et d'atténuation de la violence gérés par les enfants, tels que les cercles, les jurys de pairs et la médiation par les pairs, doivent être renforcés.
- Pour faire véritablement preuve d'inclusion, il est impératif de tenir compte de l'opinion et de l'expérience de toutes les parties prenantes dans les programmes et processus d'apprentissage, ainsi que dans les lieux d'échange et de décision.

Programmes scolaires

- Les propositions d'amélioration des programmes scolaires dans les écoles amies des enfants et portant sur les droits de l'homme, la démocratie, la diversité et la justice sociale doivent être extrêmement précises afin de contribuer au mieux à la consolidation de la paix, particulièrement dans le secondaire.

- Les programmes scolaires amis des enfants doivent être adaptés en fonction de l'âge, être expressément axés sur la paix et aborder les principaux facteurs d'injustice, d'inégalité et de conflit.
- L'éducation aux compétences pratiques dispensée par les écoles amies des enfants constitue un terrain idéal pour promouvoir la consolidation de la paix.
- Il conviendrait de définir systématiquement les acquis de l'ensemble des niveaux scolaires, notamment les thématiques et sujets abordés, lesquels devraient toujours contenir une dimension de consolidation de la paix.
- Il est important, au nom de la démocratie participative, que les enfants participent davantage à l'élaboration des programmes.

Concepts de la citoyenneté

- L'éducation adaptée aux besoins des enfants doit davantage valoriser et appliquer les concepts de la citoyenneté qui reconnaissent et valorisent la diversité et la différence, et incitent à échanger sur les notions d'identité, de pluralisme, d'allégeance, de loyauté et de solidarité.
- L'éducation adaptée aux besoins des enfants doit, lorsqu'elle aborde la question de la « citoyenneté », tabler sur le développement des compétences pratiques et des attitudes prosociales afin de renforcer chez les enfants la résilience, l'engagement citoyen et l'esprit civique.

Enseignement et apprentissage

- Les écoles amies des enfants doivent davantage exploiter et développer les pédagogies adaptées aux besoins de l'enfant et centrées sur l'enfant, qui sont peu utilisées malgré leur potentiel en matière de consolidation de la paix (apprentissage par l'expérience, l'action et l'imaginaire).
- Les écoles amies des enfants doivent systématiquement inclure dans leur programme l'étude et la pratique de l'apprentissage coopératif, qui favorise grandement la consolidation de la paix.
- Dans les zones de conflits, il faut tenir compte des dimensions socio-émotionnelles du processus d'apprentissage (y compris le développement de l'estime de soi) afin de veiller au bien-être socio-émotionnel de l'enfant.
- L'approche critique des médias doit figurer au cœur de l'éducation adaptée aux besoins des enfants afin d'encourager l'esprit critique et l'engagement citoyen.
- Il est essentiel d'axer l'apprentissage sur l'avenir pour veiller à ce que l'éducation adaptée aux besoins des enfants soit véritablement centrée sur les enfants et à ce qu'elle favorise une vision transformatrice de la paix.

Participation des élèves à l'école

- La participation des enfants à l'éducation amie des enfants, qui se limite actuellement à la réalisation de tâches encadrées par les adultes, doit être davantage proactive, consultative et orientée vers le changement délibéré, afin de contribuer à la consolidation de la paix.
- Les forums représentatifs formels dans les écoles amies des enfants doivent aborder les questions de l'inclusion, de la justice sociale, de la cohésion sociale, de la résolution des conflits et de la réconciliation.
- Les clubs scolaires doivent être utilisés pour renforcer la collaboration, l'ouverture et l'entente entre les groupes.

Participation des élèves au sein de la communauté

- Il convient de tirer parti de l'interaction école/communauté promue par les écoles amies des enfants, en donnant aux élèves l'occasion de participer à des partenariats et des initiatives visant à renforcer l'entente et la cohésion sociale.
- Les élèves doivent *enquêter* pour comprendre les conflits divisant les communautés et *agir* en faveur du changement et du renouveau.
- Il convient d'encourager les projets de promotion de la paix faisant appel aux médias, en ce qu'ils représentent des voies intéressantes et relativement sûres pour promouvoir le changement.

L'école comme espace d'apprentissage

- Tous les groupes et parties d'une communauté divisée doivent participer à l'auto-évaluation, au suivi, à l'évaluation et à la planification de l'amélioration des écoles amies des enfants (définition commune des priorités et des nouvelles orientations).
- Les outils et cadres d'auto-évaluation et de suivi-évaluation des écoles amies des enfants doivent être repensés pour intégrer l'analyse du conflit.
- Les enfants doivent participer à l'auto-évaluation, au suivi-évaluation et à la planification de l'amélioration des écoles.

Développement professionnel

- Les programmes de formation des enseignants intervenant dans les écoles amies des enfants doivent être révisés pour intégrer la consolidation de la paix, notamment : les concepts clés ; les notions de citoyenneté et de bon citoyen ; les formes d'apprentissage mentionnées dans la recommandation « enseignement et apprentissage » ci-dessus ; les moyens de promouvoir la participation démocratique des élèves et l'harmonie intergroupe dans la classe, à l'école et dans la communauté.

Système

- Les analyses de situation de l'UNICEF doivent intégrer une analyse des conflits.
- Un(e) représentant(e) de tous les groupes des communautés divisées et en conflit doit être impliqué(e) dans les équipes nationales, les approches multisectorielles et multidimensionnelles, ainsi que les partenariats des écoles amies des enfants, afin d'instaurer une collaboration intergroupe positive et significative. Ces équipes doivent par ailleurs être renforcées pour mettre en place des initiatives efficaces dans les écoles.
- Les politiques nationales et infranationales relatives aux écoles amies des enfants doivent comporter une dimension de consolidation de la paix, et prévoir la mise en place de canaux de communication pour que les opinions des parties prenantes locales, y compris les enfants, soient entendues et prises en compte.
- Les processus de suivi-évaluation des écoles amies des enfants à l'échelle nationale et infranationale doivent être représentatifs des différents groupes, s'appuyer sur des critères axés sur la paix (cohésion sociale et acceptation de la diversité, par exemple) et prendre en considération l'avis, l'opinion et le point de vue des enfants.





Références

- Alexander, Jessica, Boothby, Neil et Wessells, Mike, 2010, « Education and Protection of Children and Youth Affected by Armed Conflict: An Essential Link », in *Protecting Education from Attack: A State-of-the-Art Review*, p. 55–70, Paris, UNESCO.
- Allport, Gordon W., 1954, *The Nature of Prejudice*, Reading, Massachusetts, Addison-Wesley.
- Alternatives, 2013a, « Peer Jury », www.alternativesyouth.org/restorative_justice/peer-jury.
- Alternatives, 2013b, « Peer Mediation », www.alternativesyouth.org/restorative_justice/peer-mediation.
- Back, Emma, Cameron, Catherine et Tanner, Thomas, 2009, « Children and Disaster Risk Reduction : Taking Stock and Moving Forward », Brighton, Institute of Development Studies and Children in a Changing Climate.
- Bronfenbrenner, Urie, 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Bureau d'appui à la consolidation de la paix de l'ONU, 2010, « UN Peacebuilding: An Orientation », www.un.org/en/peacebuilding/pbso/pdf/peacebuilding_orientation.pdf.
- Bureau d'appui à la consolidation de la paix de l'ONU, 2012, « Peace Dividends and Beyond: Contributions of Administrative and Social Services to Peacebuilding », New York, Nations Unies, www.un.org/en/peacebuilding/pbso/pdf/peace_dividends.pdf.
- Bush, Kenneth D. et Saltarelli, Diana, 2000, « The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children », Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.
- Butterfly Peace Garden, 2011, <http://butterflypeacegarden.org>.
- Cabezudo, Alicia et Haavelsrud, Magnus, 2013, « Rethinking Peace Education », *Journal of Conflictology*, 4, n° 1, p. 3–13.
- Center for Peace Education, 2013, www.peaceedu.org.
- Cluster Éducation mondial, 2012a, « Booklet 6: Education for Building Peace, Protecting Education in Countries Affected by Conflict Series ». http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/cluster_booklet_6_-_education_for_buidling_peace.pdf.
- Cluster Éducation mondial, 2012b, « Protecting Education in Countries Affected by Conflict Series », <http://education.humanitarianresponse.info/resources/protecting-education-countries-affected-conflict>.
- CPI (Comité permanent interorganisations), 2007, « Directives du CPI concernant la santé mentale et le soutien psychosocial dans les situations d'urgence », Genève, CPI.
- Davies, Lynn, 2009a, « Educating against Extremism: Towards a Critical Politicisation of Young People », *International Review of Education*, 55, p. 183-203.
- Davies, Lynn, 2009b, « The Hidden Crisis : Armed Conflict and Education. Thinkpiece on Education and Conflict », UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190778e.pdf>.
- Davies, Lynn, 2013, « Teaching about Violent Extremism and Religion », New York : Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence, www.ineesite.org/en/discuss/teaching-about-violent-extremism-and-religion.

- Dürr, Karlheinz, 2005, « L'école : une communauté d'apprentissage de la démocratie. Étude paneuropéenne sur la participation des élèves », Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/School_democraticlearning_community_FR.pdf
- Fonds pour la réalisation des OMD, 2013, « Final Narrative Report: Sudan; Thematic Window, Conflict Prevention », www.mdgfund.org/sites/default/files/Sudan%20-%20CPPB%20-%20Final%20Narrative%20Report.pdf.
- Galtung, Johan, 1969, « Violence, Peace, and Peace Research », *Journal of Peace Research* 6, n° 3, : p. 177-191.
- Galtung, Johan, 1976, « Three Approaches to Peace: Peace Keeping, Peacemaking and Peacebuilding », in *Peace, War and Defense: Essays in Peace Research*, édité par Johan Galtung, p. 282–304. Copenhague, Christian Ejlert.
- Galtung, Johan, 1996, *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*, Londres, Sage Publications.
- Greig, S., Pike, G. et Selby, D., 1989, *Greenprints for Changing Schools*, Londres, WWF/Kogan Page.
- Hirschinger-Blank, Nancy, Simons, Lori, Volz, Gregory L., Thompson, Raymond, Finely, Laura et Cleary, Joseph, 2009, « A Pilot Assessment of a School-Based Youth Court in a Resource-Poor African-American Urban School District: Lessons Learned from Youth Court Volunteers », *Juvenile and Family Court Journal* 60, n° 2, p. 31-47.
- INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence), 2010, « Notes d'orientation sur l'enseignement et l'apprentissage », New York, INEE, http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1004/GN_TL_French.pdf
- INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence), 2013, « Note d'orientation de l'INEE sur l'éducation tenant compte des questions de conflits », New York, INEE, <http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1148/INEE%20Conflict%20Sensitive%20Education%20LowRes%20FR%20v1.pdf>
- Irvine, Jim et Harvey, Christopher. 2010, « Final Draft Set of Child Friendly Schools Standards and Indicators for Teacher Education: A Synthesis and Self-Evaluation Tool », Commonwealth of Learning, www.col.org/SiteCollectionDocuments/CFS_Std_Indicators_TESep30_2010%20_4_.pdf.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T., 1999, « Making Cooperative Learning Work », *Theory into Practice*, 38, n° 2, p. 67-73.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T., 2005, « Essential Components of Peace Education », *Theory into Practice*, 44, n° 4, p. 280-292.
- Johnson, D. et Johnson, R., non daté, « Introduction to Cooperative Learning: An Overview of Cooperative Learning », www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning.
- Kagawa, Fumiyo et Selby, David. 2013, « Enhancing Child-Centred Disaster Risk Reduction for Safe Schools: Insights from Cambodia, China and Indonesia », Bangkok, Bureau régional de Plan International en Asie, <http://plan-international.org/files/Asia/publications/plansafeschoolsresearch>.
- Kellet, Mary, 2005, « Children as Active Researchers: A New Research Paradigm for the 21st Century? », NCRM Methods Review Papers, NCRM1003, National Centre for Research Methods, <http://eprints.ncrm.ac.uk/871/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>.
- Klein, G., 1990, *Reading into Racism: Bias in Children's Literature and Learning Materials*, Londres, Routledge.
- Kotite, Phyllis, 2012, « Education for Conflict Prevention and Peacebuilding: Meeting the Global Challenges of the 21st Century », Étude thématique de l'IPE, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Institut international de planification de l'éducation.
- Lansdown, G., 2011, « Every Child's Right to Be Heard: A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12 », Londres, Save the Children UK.
- Lederach, J., Neufeldt, R. et Culbertson, H., 2007, « Reflective Peacebuilding: A Planning, Monitoring, and Learning Toolkit », http://kroc.nd.edu/sites/default/files/crs_reflective_final.pdf.
- Nicolai, Susan et Triplehorn, Carl, 2003, « The Role of Education in Protecting Children in Conflict », Network HPN Paper, Londres, Overseas Development Institute.

ONU, 1989, Convention relative aux droits de l'enfant, A/RES/44/25, New York, Nations Unies, www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

ONU, 1992, Agenda pour la paix : diplomatie préventive, rétablissement de la paix, maintien de la paix. Rapport présenté par le Secrétaire général, A/47/277, New York, Nations Unies, www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/47/277.

ONU, 2009, Rapport du Secrétaire général sur la consolidation de la paix au lendemain d'un conflit, A/63/881, New York, Nations Unies, www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/63/881.

ONU, 2010, Participation des femmes à la consolidation de la paix : Rapport présenté par le Secrétaire général, A/65/354, New York, Nations Unies, www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/65/354.

ONU, 2013a, Plan stratégique de l'UNICEF, 2014-2017 : réalisation des droits de tous les enfants, notamment des plus défavorisés. E/ICEF/2013/21, New York, Nations Unies.

ONU, 2013b, Les femmes, la paix et la sécurité, S/RES/2122, New York, Nations Unies, [www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=S/RES/2122\(2013\)](http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=S/RES/2122(2013)).

Pike, G. et Selby, D., 1988, *Global Teacher, Global Learner*, Londres, Hodder & Stoughton.

Pike, G. et Selby, D., 1999, « Global Education: Making Basic Learning a Child-Friendly Experience », Amman, Bureau régional de l'UNICEF pour le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord.

Pike, G. et Selby, D., 2000, *In the Global Classroom 2*, Toronto, Pippin.

Plan International, 2010, « Child Centred Disaster Risk Reduction: Building Resilience through Participation; Lessons from Plan International », Londres, Plan International.

Salm, Randall et Clarence Shubert, 2012, « Literature Review of Evaluative Approaches for Education Strategies for Peacebuilding and Approach for the Evaluability Assessment of UNICEF's Peacebuilding Education and Advocacy Programme », Élaboré à l'intention du bureau de l'évaluation de l'UNICEF, Washington, D.C., KonTerra Group.

Salmi, Jamil, 2000, « Violence, Democracy and Education: An Analytical Framework », Département du développement humain, LCSHD Paper Series No. 56, Banque mondiale, bureau régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes, www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/2000/11/10/000094946_0011010533154/Rendered/PDF/multi_page.pdf.

Search for Common Ground, non daté, « Chapter 4. Indicators ». www.sfcg.org/Documents/dmechapter4.pdf.

Selby, D., 1994, « Kaleidoscopic Mindset: New Meanings within Citizenship Education », *Global Education 2* : p. 20-31.

Selby, D., 2008, « Global Education as Sustainable Community Education: Stories from Brazil, the Middle East and Albania », in *Community, Empowerment and Sustainable Development*, édité par J. Blewitt, p. 59-80, Totnes, Green Books.

Selby, D. et Kagawa, F., 2012, « La réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires : études de cas concernant trente pays », Paris et Genève, UNESCO et UNICEF, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230303f.pdf>.

Selby, D. et Kagawa, F., 2013, « Towards a Learning of Safety and Resilience: Technical Guidance for Integrating Disaster Risk Reduction in the School Curriculum » (projet pilote), Paris et Genève, UNESCO et UNICEF, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002194/219412e.pdf>.

Shaeffer, Sheldon, 2013, « Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/cfs/files/Identifying_and_Promoting_Good_Practice_in_Equity_and_Child-Friendly_Education.pdf.

Sigsgaard, M., 2012, « Conflict-Sensitive Education Policy: A Preliminary Review », Doha, Education Above All, http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/ea_conflict_sensitive_education_policy.pdf.

Sinclair, M., 2010, « Protecting through Curriculum: A Call for Collaboration », in *Protecting Education from Attack: A State-of-the Art Review*, p. 279-301, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

SIPC (Stratégie internationale des Nations Unies pour la prévention des catastrophes), ECHO (service d'aide humanitaire et de protection civile de la Commission européenne), CECC (Coordination éducative et culturelle centraméricaine) et UNICEF, 2008, « Safe Schools in Safe Territories: Reflections on the Role of the Educational Community in Risk Management », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unisdr.org/files/8962_safeschools.pdf.

Skoutajan, Stephen, 2012, « Defending Place-Based Education », *Green Teacher* 97 : p. 34-36.

Smith, A., 2010, « The Influence of Education on Conflict and Peacebuilding », Document de référence préparé pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2011*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001913/191341e.pdf>.

Smith, A. et Ellison, C. S., 2012, « Les jeunes, l'éducation et la consolidation de la paix », Forum des politiques éducatives de l'IPE, Paris 16–18 octobre 2012, www.planwithyouth.org/wp-content/uploads/2012/07/Jeunes_consolidation_paix.pdf.

Spadacini, Beatrice M., 2013, « Global Mapping of Communication for Development Interventions in Peacebuilding and Conflict Transformation », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Staub, E., 2003, *The Psychology of Good and Evil: Why Children, Adults, and Groups Help and Harm Others*, Cambridge, Cambridge University Press.

Staub, E., 2005, « The Roots of Goodness: The Fulfillment of Basic Human Needs and the Development of Caring, Helping and Non-Aggression, Moral Courage, Active Bystandership, and Altruism Born of Suffering », in *Moral Motivation through the Life Span*, édité par G. Cario et C. Edwards, p. 34–72, Lincoln, University of Nebraska Press.

Stewart, T., 2012, « Community-Based Service-Learning for Youth Empowerment in Palestine », *The Educational Forum* 76 (1) : p. 25-40.

Tyrrell, Jerry et Farrell, Seamus, 1995, *Peer Mediation in Primary Schools*, Coleraine, University of Ulster.

Umar, Abdurrahman, Kinakin, Rebecca et McEachern, Doris, 2012, « Interim Report on the UNICEF-Commonwealth of Learning Child Friendly Schools Project », Vancouver, Commonwealth of Learning, www.col.org/progServ/programmes/education/teachEd/Documents/Interim-Report_UNICEF-COL_Aug2012.pdf.

UNESCO, 2010, *Education Under Attack*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO, IPE et UNICEF WCARO (Bureau régional pour l'Afrique centrale et l'Afrique de l'Ouest), 2011, « Intégrer la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans la planification du secteur de l'éducation (Draft) », Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Institut international de planification de l'éducation.

UNICEF, 2004a, « Adolescent Programming Experiences during Conflict and Post-Conflict », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF, 2004b, « Child Friendly Spaces/Environments (CFS/E): An Integrated Service Strategy for Emergencies and Their Aftermath », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/FA1830A25B25810BC125757F0037FA8E-UNICEF_dec04.pdf.

UNICEF, 2009a, « Manuel Écoles amies des enfants », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/french/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_FR_05282009.pdf.

UNICEF, 2009b, « Child Friendly Schools Programming: Global Evaluation Report », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/evaldatabase/files/Global_CFS_Evaluation_Report_Uploaded_Version.pdf.

UNICEF, 2009c, « Developing Child-Friendly Schools in the Former Yugoslav Republic of Macedonia: A Case Study », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/education/files/CFS_MacedoniaCaseStudy_April2009.pdf.

UNICEF, 2009d, « Mainstreaming Child-Friendly Schools in Sri Lanka: A Case Study », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/education/files/CFSSriLankaCaseStudyJan2009.pdf.

UNICEF, 2009e, « Nicaragua Child-Friendly and Healthy School (CFHS) Initiative: A Case Study », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/education/files/CFS_Nicaragua_Case_Study_2009_Dec.pdf.

UNICEF, 2009f, « UNICEF's Child-Friendly Schools in Thailand: A Case Study », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/education/files/CFS_Case_Study_-_Thailand.pdf.

UNICEF, 2010a, « Child-Friendly Schools in Bosnia and Herzegovina: A Case Study », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/education/files/BosniaandHerzegovina_CFSCaseStudy_June2010.pdf.

UNICEF, 2010b, « Education in Conflict and Transition Contexts: Case Studies from the Democratic Republic of the Congo, Nepal and South Sudan », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF, 2010c, « Progress Evaluation of the UNICEF Education in Emergencies and Post-Crisis Transition Programme (EEPCT) », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/evaldatabase/index_58283.html.

UNICEF, 2010d, « UNICEF's Child-Friendly Schools: Ethiopia Case Study », Addis-Abeba, UNICEF Éthiopie, www.unicef.org/education/files/FINAL_Ethiopia_CFS_Case_Study.pdf.

UNICEF, 2010e, « UNICEF's Child-Friendly Schools: Uganda Case Study », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/education/files/CFS_Uganda_Case_Study_January_2010.pdf.

UNICEF, 2011a, « Case Study on Youth Participatory Research on Education Quality in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States: Innovative Practices, Lessons Learned and Recommendations », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.educationandtransition.org/wp-content/uploads/2012/01/EEPCT_YouthParticipatoryResearchCaseStudy_Dec2011.pdf.

UNICEF, 2011b, « Child-Friendly Schools in the Occupied Palestinian Territory: A Case Study », UNICEF État de Palestine, www.unicef.org/education/files/CFS_case_study_-_Occupied_Palestinian_Territory.pdf.

UNICEF, 2011c, « Proposal on Peacebuilding and Education. Presented to the Ministry of Foreign Affairs, Government of the Netherlands », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF, 2011d, « The Role of Education in Peacebuilding: Literature Review », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/education/files/EEPCT_Peacebuilding_LiteratureReview.pdf.

UNICEF, 2011e, « Schools of Quality: A Case Study on Rights-based Education Reform in the Lao People's Democratic Republic », UNICEF République démocratique populaire lao, www.unicef.org/education/files/CFSCaseStudy_LaoPDR_March2011.pdf.

UNICEF, 2012a, « Adaptation aux changements climatiques et réduction des risques de catastrophe dans le secteur de l'éducation : manuel de référence », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/education/files/FR_UNICEF-Climate_full_report_%281%29.pdf.

UNICEF, 2012b, « Éducation au changement climatique et à l'environnement », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/cfs/files/CFS_Climate_Fr_Web_10_4_13_final.pdf.

UNICEF, 2012c, « Conflict Sensitivity and Peacebuilding in UNICEF: Technical Note », [www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/conflict%20sensitivity/UNICEF%20Technical%20Note%20on%20Conflict%20Sensitivity%20and%20Peacebuilding\[1\].pdf](http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/conflict%20sensitivity/UNICEF%20Technical%20Note%20on%20Conflict%20Sensitivity%20and%20Peacebuilding[1].pdf).

UNICEF, 2012d, « Education in Emergencies and Post-Crisis Transition: Final Synthesis Report to the Government of the Netherlands and the European Commission », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF, 2012e, « Guidance on Conducting a Situation Analysis of Children's and Women's Rights », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF, 2012f, « Life Skills: Child-Friendly Schools », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html.

UNICEF, 2012g, « Aptitudes à la vie quotidienne : prévention de la violence et consolidation de la paix », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/french/lifeskills/index_violence_peace.html.

UNICEF, 2012h, « Theories (Assumptions) of Change: For "Education for Peacebuilding Practitioners" » [PowerPoint], document provisoire, 19 novembre 2012, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF, 2012i, « UNICEF and Resilience » [document interne], Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF, 2013a, Note conceptuelle, Atelier sur la résilience au Népal, 18–20 novembre 2013, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/about/employ/files/2013-08-06_KTM_Concept_Note_Resilience_Workshop_16_July.pdf.

UNICEF, 2013b, « Evaluability Assessment of the Peacebuilding, Education and Advocacy Programme », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF, 2013c, « Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Context (PBEA) Programme Results Framework and Monitoring and Evaluation Plan » [document provisoire interne non publié], Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF, 2013d, « Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme: 2012 Consolidated Annual Report », New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.educationandtransition.org/wp-content/uploads/2013/07/PBEA-2012-Consolidated-Report-Final-Submitted-to-PARMO-17-June-20132.pdf.

UNICEF, non daté a, « Characteristics of a Rights-Based, Child-Friendly School », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html.

UNICEF, non daté b, « Child-Friendly Schools » [présentation PowerPoint], Fonds des Nations Unies pour l'enfance, www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html.

UNICEF EAPRO, 2006, « Assessing Child-Friendly Schools: A Guide for Programme Managers in East Asia and the Pacific », Bangkok, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie orientale et le Pacifique.

UNICEF EAPRO et UNESCO Bangkok, 2004, « Child Friendly Schools in East Asia and the Pacific: "How Friendly Can they Be?" », Bangkok, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie orientale et le Pacifique et Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, www.unicef.org/eapro/CFS_IN_EAP.pdf.

UNICEF ESARO, 2009, « Child-Friendly Schools: Emerging Practices in Eastern and Southern Africa; A Human Rights-Based Approach », Nairobi, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe, www.unicef.org/esaro/CFS_Emerging_Practices_in_ESAR.pdf.

UNICEF Haïti, 2009, Rapport annuel [document interne non publié], Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF Maldives, 2010, « Child Friendly Schools: Standards and Indicators », *Quality Indicators Child Friendly Barabaru Schools Maldives*, www.unicef.org/maldives/media_7399.htm.

Volkman, C. S., 2013, « Resilience in the New Strategic Plan: An Outlook » [présentation PowerPoint non publiée], New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.



Endnotes

- ¹ Financé par le gouvernement des Pays-Bas pour la période 2011–2015.
- ² Au sens de la Convention relative aux droits de l'enfant, un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans (article premier). Les organisations du système des Nations Unies qualifient généralement de jeunes les personnes âgées de 15 à 24 ans (Smith et Ellison, 2012).
- ³ Voir note de bas de page n° 4 pour plus de détails sur les contacts entre les groupes.
- ⁴ Le contact entre les groupes est considéré comme important pour développer des attitudes positives et une meilleure compréhension des autres et, ce faisant, réduire les préjugés et l'hostilité entre les groupes. Cette approche, développée par Allport (1954), est appelée « l'hypothèse du contact » et est utilisée dans certains exemples fournis dans le présent rapport. Cependant, les détracteurs de cette théorie s'interrogent sur la durabilité des résultats et mettent en garde contre l'optimisme excessif, notamment si les questions plus profondes comme l'identité et les inégalités historiques et structurelles ne sont pas abordées (UNICEF 2011b). Une autre technique jugée très efficace consiste à centrer le contact et la dynamique de collaboration sur des questions ou des projets n'ayant aucun rapport avec les sources d'un conflit : « En rassemblant des groupes pour réaliser des activités et apprendre à se connaître, vous obtiendrez moins de résultats que s'ils participent ensemble à des efforts visant un changement qui ne concerne pas leur identité » (Davies, 2009a, p. 5).
- ⁵ Il semble que le rôle de division ou d'inclusion des politiques et des questions linguistiques dans le maintien et la consolidation de relations pacifiques entre différents groupes dépend en grande partie du contexte (Sigsgaard, 2012). On a vu, par exemple au Kosovo, qu'en imposant la langue d'un groupe ethnique/linguistique à un autre groupe minoritaire, ce dernier peut dans certains contextes développer une animosité envers le premier. Dans d'autres, la politique de la langue unique a contribué à promouvoir des relations pacifiques entre différents groupes linguistiques. Au Sénégal, où il existe plus de 15 groupes linguistiques, les autorités ont choisi le français comme langue officielle après l'indépendance plutôt que d'imposer le wolof, la langue prédominante, aux autres groupes linguistiques, dans le but d'éviter les conflits (Bush et Saltarelli, 2000). L'enseignement dans la langue maternelle peut éviter des conflits suscités par l'exclusion de l'éducation de groupes ethniques/linguistiques minoritaires. Il peut par ailleurs constituer un tremplin pour apprendre des langues nationales, officielles et internationales, en particulier pendant les premières années d'études et contribuer à développer une éthique scolaire inclusive (Bush et Saltarelli, 2000 ; Sigsgaard, 2012 ; Smith, 2010). Il existe cependant des cas où les politiques de promotion de la langue maternelle ont exacerbé les tensions entre les groupes en permettant à certains d'entre eux d'exercer une influence plus importante (UNICEF, 2011b).
- ⁶ Pour de plus amples informations sur ce sujet, voir le site Internet Education Portal, « Bronfenbrenner's Exosystem: Definition, examples & quiz », <http://education-portal.com/academy/lesson/bronfenbrenners-exosystem-definition-examples-quiz.html#lesson>.
- ⁷ **Légende** : F = coût faible ; V = coût variable en fonction de l'ampleur de l'initiative ; E = coût élevé
- ⁸ Save the Children Norvège, 2010, « Rewrite the Future Global Evaluation: Nepal country report », p. 1-2 ; et Bureau d'appui à la consolidation de la paix des Nations Unies, 2012, « Peace Dividends and Beyond: Contributions of administrative and social services to peacebuilding », p. 74.
- ⁹ UNICEF, 2010, « Education in Conflict and Transition Contexts: Case studies from the Democratic Republic of the Congo, Nepal and Southern Sudan », New York, p. 12.
- ¹⁰ Save the Children, 2012, « Breaking the Cycle of Crisis: Learning from Save the Children's delivery of education in conflict-affected fragile states », Londres, p. ix.

- ¹¹ Save the Children Norvège, 2010, « Rewrite the Future Global Evaluation », p. 9–10.
- ¹² UNICEF, 2010, « Education in Conflict and Transition Contexts », p. 13.
- ¹³ *Ibid.*, p. 12.
- ¹⁴ Save the Children Norvège, 2010, « Rewrite the Future Global Evaluation », p. 14.
- ¹⁵ Bureau d'appui à la consolidation de la paix des Nations Unies, 2012, « Peace Dividends and Beyond », p. 75 ; et Joshi, Rupa, 16 mai 2012, « Countries Learn from Nepal's " Schools as Zones of Peace " Programme », UNICEF, Katmandou, www.unicef.org/infobycountry/nepal_62457.html, consulté le 29 mars 2014.
- ¹⁶ *Ibid.*, p. 27.
- ¹⁷ Fambul Tok International, 2014, « How Fambul Tok Works », Freetown, www.fambultok.org/what-is-fambul-tok/our-process#consult, consulté le 29 mars 2014.
- ¹⁸ Beyond Intractability, 2013, « Love and Forgiveness in Governance: Exemplars – Fambul Tok » (adapté de Libby Hoffman, « How It Works: An in-depth look at the Fambul Tok Process »), www.beyondintractability.org/lfg/exemplars/fambultok, consulté le 29 mars 2014.
- ¹⁹ Samba, Sylvester, 2012, « Fambul Tok Introduces Educational Guide », Global Times Online, <http://globaltimes-sl.org/news2621.html>, consulté le 29 mars 2014.
- ²⁰ Hoffman, Libby, « Fambul Tok », Catalyst for Peace, <http://myemail.constantcontact.com/Announcing-Fambul-Tok-s-Educational-Release-.html?soid=1102880277996&aid=gQsyaiWOQwo>, consulté le 29 mars 2014.
- ²¹ Ewing, Hanna, 2013, « Fambul Tok Educational Guide » (Educator/facilitator version), Catalyst for Peace, p. 6, www.der.org/resources/study-guides/fambul-tok-educational-guide.pdf, consulté le 29 mars 2014.
- ²² Fambul Tok International, 2014, « Fambul Tok in Sierra Leone », Freetown, www.fambultok.org/what-is-fambul-tok/where-is-fambul-tok/sierraleone, consulté le 29 mars 2014.
- ²³ Ministère de l'Éducation du Kenya, 2011, « Peace Education Programme: Monitoring report for selected districts in Kenya ».
- ²⁴ Ministère de l'Éducation du Kenya, 2011, « Peace Education Programme » ; et Intranet de l'UNICEF, 2008, « In Practice: Bringing peace education into Kenya's primary curriculum – Seizing opportunities ».
- ²⁵ Ministère de l'Éducation du Kenya, 2011, « Peace Education Programme ».
- ²⁶ Fundación Escuela Nueva, « About Us », www.escuelanueva.org/portal/en/about-us.html, consulté le 31 mars 2014 ; et Leadbeater, Charles, 2012, « Innovation in Education: Lessons from pioneers around the world », Bloomsbury Qatar Foundation Publishing, Doha.
- ²⁷ Fundación Escuela Nueva, *op. cit.*
- ²⁸ Rüst, Matthias, juillet 2012, « Redefining the Educational Form: Peace education through Escuela Nueva », Global Campaign for Peace Education, *Newsletter*, n° 96, www.peace-ed-campaign.org/newsletter/archives/96.html, consulté le 31 mars 2014 ; et UNESCO, 19 novembre 2012, « Entretien avec Vicky Colbert, fondatrice et directrice de la Fundación Escuela Nueva », http://www.unesco.org/new/fr/education/resources/online-materials/single-view/news/interview_with_vicky_colbert_founder_and_director_of_fundacion_escuela_nueva-1/#.VL-d3iyJREE, consulté le 31 mars 2014.
- ²⁹ Rüst, 2012, « Redefining the Educational Form ».
- ³⁰ UNESCO, 2012, « Entretien avec Vicky Colbert ».
- ³¹ Fundación Escuela Nueva, 3 juillet 2012, « Colombia: Peace & community building through the Escuela Nueva pedagogy », *Global*, <http://theglobaljournal.net/article/view/756>, consulté le 31 mars 2014.
- ³² Changemakers.net, novembre 2006, 'Learning Circles: Education for displaced children in Colombia', Arlington, <http://proxied.changemakers.net/journal/peace/displaypeace.cfm-ID=220>, consulté le 31 mars 2014.

- 33 *Ibid.*
- 34 Forero-Pineda, Clemente, Escobar-Rodríguez, Daniel et Molina, Danielken, 2006, « Escuela Nueva's Impact on the Peaceful Social Interaction of Children in Colombia », in *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and opportunities*, Angela W. Little, Springer, Dordrecht, Pays-Bas, p. 265–300.
- 35 Fundación Escuela Nueva, 3 juillet 2012, « Colombia ».
- 36 Changemakers.net, novembre 2006, « Learning Circles ».
- 37 Dupuy, Kendra, 2008, « Education for Peace: Building peace and transforming armed conflict through education systems », rapport no ISBN 82-7481-165-8, Save the Children Norway, Oslo, p. 14–15, http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1050/Education_for_Peace_Building_Peace.pdf, consulté le 31 mars 2014.
- 38 Vonhm Benda, E. M., 2010, « Activity Report: Peace education in Liberia », *Journal of Peace Education*, vol. 7, n° 2, p. 221–222.
- 39 *Ibid.*, p. 222.
- 40 FrontPage Africa, 25 septembre 2011, « Vonhm-Benda Peace Education Transforming Lives in Post-Conflict Nation », www.frontpageafricaonline.com/old/lifestyle/people-a-innovation/1379-sowing-peace-three-year-tale-of-how-vonhm-benda-peace-education-transforming-lives-in-post-conflict-nation.html, consulté le 31 mars 2014.
- 41 Center for Peace Education, 2013, « Educators », Washington, www.peaceedu.org/who-we-are/educators, consulté le 31 mars 2014.
- 42 Vonhm Benda, 2010, « Activity Report », p. 222.
- 43 FrontPage Africa, 2011, « Vonhm-Benda Peace Education ».
- 44 Talking Peace, « Teaching One's Self », <http://talkingpeace.weebly.com/teaching-ones-self.html>, consulté le 31 mars 2014.
- 45 Centre d'actualités de l'ONU, 11 avril 2012, « Learning from Rwandan Genocide Only Way to Shape a Better Future – Ban », Nations Unies, www.un.org/apps/news/story.asp/html/story.asp?NewsID=41750&Cr=wanda&Cr1=#.UoEjhSgx_Hg, consulté le 31 mars 2014.
- 46 Centre commémoratif du génocide à Kigali, www.kigaligenocidememorial.org/old/index.html, consulté le 1er avril 2014.
- 47 Mistiaen, Veronique, 20 mars 2013, « Peace-Building Courses in Rwanda Help Next Generation Learn from Past », *The Guardian*, www.theguardian.com/global-development/2013/mar/20/peace-building-rwanda-next-generation-learn, consulté le 1er avril 2014.
- 48 *Ibid.*
- 49 Centre commémoratif du génocide à Kigali, <http://www.kigalimemorialcentre.org/old/centre/exhibition.html>.
- 50 Mistiaen, 2013, « Peace-Building Courses in Rwanda ».
- 51 *Ibid.*
- 52 Sadeed, S., 2012, « Peace Education Can Make a Difference in Afghanistan », in *Education for Global Citizenship*, Education Above All, Doha, p. 144.
- 53 *Ibid.*, p. 144–145.
- 54 *Ibid.*, p. 146.
- 55 *Ibid.*
- 56 Help the Afghan Children, 2012, Rapport annuel, p. 15.

- ⁵⁷ Sadeed, S., 2012, « Peace Education Can Make a Difference in Afghanistan », in *Education for Global Citizenship*, Education Above All, Doha, p. 147.
- ⁵⁸ *Ibid.*, p. 148.
- ⁵⁹ Help the Afghan Children, 2012, Rapport annuel.
- ⁶⁰ Erjavec, Karmen et Zala Volcic, septembre 2007, « Ten Years of Media Education Course in Slovenia », *Über den tellerrand schauen...*, vol. 61, p. 14, www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/61Erjavec-Volcic-Ten-years-of-Media-Education-in-Slovenia.pdf.
- ⁶¹ *Ibid.*, p. 15-16.
- ⁶² *Ibid.*, p. 16.
- ⁶³ Erjavec et Volcic, 2007, « Ten Years of Media Education », p. 17 ; et Erjavec, Karmen et Zala Volcic, 2006, « Becoming Media Literate? », *Journalism & Mass Communication Educator*, vol. 61, n° 3, p. 284–296.
- ⁶⁴ Erjavec et Volcic, 2007, « Ten Years of Media Education », p. 15.
- ⁶⁵ Simona et Tim (Youth in Action), 7-16 mai 2012, « Media Education in Slovenia », présentation élaborée dans le cadre d'une formation organisée par MediaED Lab, www.slideshare.net/Room-of-Fulfilled-Dreams/media-education-in-slovenia-simona-and-tim.
- ⁶⁶ Universidad Autonoma de Barcelona (UAB), n.d., « Country Profile: Slovenia v4.0 », Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe, p. 10, <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/slovenia.pdf>.
- ⁶⁷ Ana Nieto et Gabriela Luna, juillet 2012, « Combining a National Competencies Framework and Civil Society Support in Colombia », chapitre 8 in *Education for Global Citizenship*, Education Above All, Doha, p. 116.
- ⁶⁸ *Ibid.*, p. 121-122.
- ⁶⁹ Agence canadienne de développement international, 20 août 2012, *Leçons tirées de la participation des enfants et des jeunes au développement - Annexes*, Gouvernement du Canada. Disponible à l'adresse <http://www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/acdi-cida.nsf/fr/NIC-626132351-NEG#a1>, consulté le 2 avril 2014.
- ⁷⁰ *Ibid.*
- ⁷¹ Trae Stewart, janvier 2012, « Community-Based Service-Learning for Youth Empowerment in Palestine », *The Educational Forum*, vol. 76, n° 1, p. 26.
- ⁷² *Ibid.*, p. 28-29.
- ⁷³ Trae Stewart, *op. cit.*, 2012, p. 29 ; Susan Hyatt et Sarah Auten, mai 2011, Evaluation of the Palestinian Youth Empowerment Program (Ruwwad), USAID, p. 9-10.
- ⁷⁴ Trae Stewart, *op. cit.*, 2012, p. 30.
- ⁷⁵ *Ibid.*, p. 33.
- ⁷⁶ Intranet de l'UNICEF, 2008, « In Practice: Mainstreaming gender in child protection in emergencies – The cases of child-friendly spaces ».
- ⁷⁷ Natacha Ikoli, 4 janvier 2012, « En République démocratique du Congo, l'UNICEF aide les jeunes à faire face et à prévenir la violence sexuelle », Fonds des Nations Unies pour l'enfance, disponible à l'adresse : http://www.unicef.org/french/infobycountry/drcongo_61228.html, consulté le 3 avril 2014.
- ⁷⁸ Intranet de l'UNICEF, 2008, « In Practice » ; Ikoli, 2012, « En République démocratique du Congo, l'UNICEF aide les jeunes à faire face et à prévenir la violence sexuelle ».
- ⁷⁹ *Ibid.*
- ⁸⁰ Generations for Peace, 16 avril 2013, « Generations for Peace Marks Sixth Anniversary », GFP, Amman. Disponible à l'adresse : http://assets.sportanddev.org/downloads/press_release___generations_for_peace_marks_sixth_anniversary.pdf.

- ⁸¹ Generations for Peace, mars 2013, « Brochure », Amman. Disponible à l'adresse : <https://en.unesco.org/sites/default/files/webform/%5B13052013%5D%20Brochure-1.pdf>.
- ⁸² Generations for Peace, 2014, « Pioneer Certification Programme ». Disponible à l'adresse : www.generationsforpeace.org/UserPages/MenuDetails.aspx?MenuID=110, consulté le 3 avril 2014.
- ⁸³ UNESCO, « Generations for Peace ». Disponible à l'adresse : www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/56775_onlineform.pdf.
- ⁸⁴ Generations for Peace, 14 mai 2013, « Latest News: Generations For Peace helps displaced children and feuding youth in Aden ». Disponible à l'adresse : www.generationsforpeace.org/UserPages/NewsDetails.aspx?NewsID=230, consulté le 3 avril 2014.
- ⁸⁵ Generations for Peace, mars 2013, « From Our Pioneers with... », Amman. Disponible à l'adresse : <https://en.unesco.org/sites/default/files/webform/%5B15052013%5D%20GFP%20Pioneering%20Journeys-1.pdf>.
- ⁸⁶ Michael Olufemi Sodipo, août 2013, « Mitigating Radicalism in Northern Nigeria », *Africa Security Brief*, n° 26, Africa Center for Strategic Studies, Washington, D.C., p. 1.
- ⁸⁷ Peace Initiative Network, « Peace Club », Kano, Nigéria. Disponible à l'adresse : <http://peaceinitiativenetwork.org/Peace%20Club.html>, consulté le 3 avril 2014.
- ⁸⁸ Sodipo, 2013, « Mitigating Radicalism », p. 4.
- ⁸⁹ Peace Initiative Network, « Peace Club ».
- ⁹⁰ Sodipo, 2013, « Mitigating Radicalism », p. 5.
- ⁹¹ *Ibid.*
- ⁹² *Ibid.*, p. 7.
- ⁹³ UNICEF, 2010, « School Without Violence Programme: Towards a safe and enabling environment for children », intranet de l'UNICEF ; et Strategic Marketing Research, « Evaluation of Program: "School Without Violence" », UNICEF, août 2009 (pas de numéro de page), www.unicef.org/evaldatabase/index_67890.html, consulté le 2 avril 2014.
- ⁹⁴ UNICEF, 2010, « School Without Violence Programme: Towards a safe and enabling environment for children », intranet de l'UNICEF.
- ⁹⁵ *Ibid.*
- ⁹⁶ *Ibid.*
- ⁹⁷ *Ibid.*
- ⁹⁸ *Ibid.*
- ⁹⁹ Strategic Marketing Research, août 2009, « Evaluation of Program: "School Without Violence" », UNICEF (pas de numéro de page), www.unicef.org/evaldatabase/index_67890.html, consulté le 2 avril 2014.
- ¹⁰⁰ UNICEF, intranet, 2010, « School Without Violence Programme: Towards a safe and enabling environment for children ».
- ¹⁰¹ GIZ, « Education for Social Cohesion », www.giz.de/en/worldwide/18393.html, consulté le 3 avril 2014.
- ¹⁰² Davies, Lynn, juillet 2012, « Sri Lanka's National Policy on Education for Social Cohesion and Peace », in *Education for Global Citizenship*, Education Above All, Doha, p. 256–259.
- ¹⁰³ GIZ, « Education for Social Cohesion ».
- ¹⁰⁴ Davies, 2012, « Sri Lanka's National Policy », p. 258–260.
- ¹⁰⁵ GIZ, « Education for Social Cohesion ».

- ¹⁰⁶ Davies, 2012, « Sri Lanka's National Policy », p. 257, 261–262.
- ¹⁰⁷ BBC News, 10 novembre 2003, « Ouganda Conflict "Worse than Iraq" », <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa/3256929.stm>, consulté le 3 avril 2014.
- ¹⁰⁸ BBC News Africa, 25 novembre 2013, « Uganda Profile », www.bbc.co.uk/news/world-africa-14107906, consulté le 4 avril 2014.
- ¹⁰⁹ Save the Children, décembre 2008, « Summary Report: Thematic evaluation of children's participation in armed conflict, post-conflict and peace-building—A memorandum of children's participating in peace building, Uganda », Save the Children Norvège, http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/te_cr_summary_report_uganda_3_0.pdf.
- ¹¹⁰ Un exemple d'« album de la paix » peut être téléchargé au format PDF en cliquant sur le lien suivant : http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/thematic_evaluation_peace_album_global_evaluation_0.pdf.
- ¹¹¹ Save the Children, 2008, « Summary Report », p. 17–19.
- ¹¹² *Ibid.*, p. 25.

Annexe 1



Études de cas synoptiques

Étude de cas synoptique 1

RWANDA : CLUBS TUSEME

« Tuseme » signifie « Exprimons-nous » en swahili. Dans le cadre de l'initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI), l'UNICEF travaille en partenariat avec le Forum des éducatrices africaines (FAWE) pour soutenir les clubs Tuseme dans 54 écoles amies des enfants réparties dans le Rwanda d'après-conflit. Les clubs réunissent des garçons et des filles de tous âges afin de les encourager à s'épauler pour apprendre, participer, discuter et s'exprimer sur les sujets qui les touchent. Ils s'attaquent en particulier aux préjugés sexistes et aux inégalités.

Les clubs Tuseme ont été mis en place par le FAWE. L'organisation forme les enseignants pour faciliter le bon déroulement du processus. Tuseme enseigne aux enfants à étudier et analyser les problèmes de la vie quotidienne, à en informer la communauté à travers des pièces de théâtre, des chansons et des danses, et à trouver des solutions. Les membres du club Tuseme choisissent un problème à traiter et, avec le soutien des enseignants, mettent au point un scénario autour du sujet. Les représentations sont interactives et le public est invité à commenter la pièce, à intervenir sur le scénario et à exprimer son opinion au sujet des problèmes présentés.

Aux quatre coins du Rwanda, les clubs Tuseme ont permis aux garçons et aux filles de travailler ensemble, de tisser des liens d'amitié et de consolider leur coopération, tout en favorisant leur compréhension et leur respect mutuels. Grâce aux clubs Tuseme, les filles ont trouvé la confiance en elles nécessaire pour dénoncer des problèmes tels que la maltraitance et la violence sexuelle à l'égard des enfants. Selon les dires d'une fillette : « Grâce à Tuseme, nous n'avons plus peur. Avant l'arrivée du club Tuseme [à notre école], on ne pouvait pas parler de problèmes comme le viol. Maintenant, quand un viol se produit, le club Tuseme mène une enquête et transmet ses conclusions à nos professeurs qui en assurent le suivi. »

Source : extrait du rapport annuel 2012 de l'UNGEI; UNICEF, « Girls and Boys Speaking Out Together », réseau de communication interne de l'UNICEF, *News & Noteworthy*, 2012 ; et UNICEF Rwanda, « Transforming Tomorrow: "Child-friendly" schools », non daté, p. 7, 8, 16.

Étude de cas synoptique 2

UNRWA : PROGRAMME EN FAVEUR DES DROITS DE L'HOMME, DE LA RÉOLUTION DES CONFLITS ET DE LA TOLÉRANCE

L'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) est le principal organisme chargé de fournir un enseignement de base gratuit à près d'un demi-million d'enfants palestiniens réfugiés. Depuis plus de dix ans, il dispense dans ses écoles réparties dans cinq zones d'intervention (la bande de Gaza, la Cisjordanie, la Jordanie, la Syrie et le Liban) un enseignement relatif aux droits de l'homme, à la résolution des conflits et à la tolérance. Lancé en tant que projet pilote en 1999 à Gaza et en Cisjordanie, le programme relatif aux droits de l'homme, à la résolution des conflits et à la tolérance (HRCRT, Human Rights, Conflict Resolution and Tolerance) a par la suite été étendu à l'ensemble des écoles de l'UNRWA dans ces cinq régions. Les objectifs de ce programme sont les suivants : promouvoir la prise de conscience et les connaissances relatives aux droits fondamentaux des personnes et des enfants ; favoriser la participation des élèves à la prise de décision dans les écoles et développer leurs compétences en leadership ; et créer des environnements scolaires sans violence qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage.

En 2012, l'UNRWA a adopté une politique spécifique relative aux droits de l'homme, à la résolution des conflits et à la tolérance, afin de renforcer et d'uniformiser les acquis obtenus au fil de la décennie, en analysant les expériences vécues et en consultant les parties prenantes, notamment les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement et les parents. Cette politique s'accorde avec la stratégie de réforme de l'éducation de l'UNRWA (2011–2015). Elle repose sur une série de principes communs relatifs aux droits de l'homme qui revêtent une importance particulière pour les réfugiés palestiniens : dignité humaine, universalité, égalité et non-discrimination, participation et inclusion, et tolérance. Elle est axée sur trois thèmes principaux :

- *Enseignement et apprentissage* : Développer pleinement la connaissance et la compréhension des droits de l'homme par les élèves, ainsi que le comportement, les valeurs et les capacités qui s'y rapportent (une liste de compétences exemplaires en matière de droits de l'homme est incluse dans le programme) ; avoir recours à des pratiques pédagogiques reflétant les principes des droits de l'homme (par exemple, respecter la dignité de l'élève, garantir l'égalité des chances, employer des méthodes centrées sur l'apprenant, encourager l'apprentissage coopératif, et développer un sentiment de solidarité, de créativité, de fierté et d'estime de soi).
- *Initiation à l'enseignement et perfectionnement professionnel des enseignants* : Assurer la formation des enseignants et leur offrir des possibilités de perfectionnement professionnel pour qu'ils puissent intégrer et modeler l'apprentissage des droits de l'homme de manière efficace.
- *Environnement d'apprentissage* : Créer des environnements scolaires sûrs, fondés sur les droits et motivants, qui soient sans danger, sans violence, sains et accessibles à tous, où les principes des droits de l'homme soient appliqués par l'ensemble de la communauté scolaire à tout moment et se reflètent dans toutes les démarches de l'école, et qui permettent aux élèves d'exprimer librement leurs opinions, ainsi que de participer à la vie de l'école et à celle de la communauté au sens large.

Dans le cadre du programme HRCRT, une « Trousse à outils de l'enseignant » a été lancée en 2013 suite à des essais pilotes menés sur le terrain. La trousse aborde des thèmes mis en avant par les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement et d'autres membres du personnel des écoles de l'UNRWA au cours de la consultation qui a précédé l'élaboration de la politique relative aux droits de l'homme, à la résolution des conflits et à la tolérance. Parmi ces thèmes figuraient les droits de l'homme en général, la participation, la diversité, l'égalité et la non-discrimination, le respect, la résolution des conflits et les liens communautaires. La trousse est conçue pour être conviviale et pour guider l'ensemble des enseignants de l'UNRWA, à tous les niveaux, dans l'enseignement et l'observation des droits de l'homme dans les salles de classe.

Étude de cas synoptique 3

KIRGHIZISTAN : COURS D'ÉDUCATION CIVIQUE D'APRÈS-CONFLIT

En janvier 2012, à la suite des violences interethniques survenues au Kirghizistan, le ministère kirghize de l'Éducation et des Sciences a intégré un cours d'éducation civique d'après-conflit dans le programme scolaire de la neuvième année d'école. Le cours présente différentes sources de conflits ainsi que des méthodes de résolution pacifiques et constructives, telles que le dialogue, la médiation et l'engagement démocratique. Il a été mis au point par le programme Rule of Law Initiative de l'American Bar Association, en partenariat avec neuf centres d'assistance juridiques locaux non gouvernementaux. Dans une première phase pilote, 80 étudiants universitaires kirghizes et ouzbeks se sont chargés de le dispenser par groupe de deux à 1200 élèves de neuvième année, dans 44 établissements du secondaire répartis sur l'ensemble du pays. Les étudiants ont reçu une formation sur les techniques d'apprentissage interactif du cours pilote, ainsi qu'en psychologie de l'adolescent.

Source : American Bar Association, « Post-Conflict Civic Education Course Incorporated into Kyrgyzstan's Secondary-School Curriculum », février 2012, www.americanbar.org/advocacy/rule_of_law/where_we_work/europe_eurasia/kyrgyzstan/news/news_kyrgyzstan_civic_education_course_incorporated_into_school_curriculum_0212.html, consulté le 27 mars 2014.

Étude de cas synoptique 4

NÉPAL : PAIX, DROITS DE L'HOMME ET ÉDUCATION CIVIQUE

Lorsque le Népal a entamé son processus de transition républicaine après la fin officielle du conflit entre maoïstes et royalistes en 2006 (voir étude de cas 1), il existait un besoin avéré d'éducation en faveur de la paix, la démocratie et les droits de l'homme. En 2007, un mémorandum d'accord a été conclu entre le ministère de l'Éducation, l'UNICEF, l'UNESCO et Save the Children en vue de travailler en commun sur l'intégration de la paix, des droits de l'homme et de l'éducation civique dans les programmes éducatifs officiels.

L'une des particularités les plus notables du processus de transformation des programmes pédagogiques au Népal a été la création d'un groupe consultatif multipartite, incluant notamment plusieurs groupes marginalisés dans le pays : Dalits, femmes autochtones, Madhesis, défenseurs des droits de l'homme et des droits de l'enfant issus de minorités ethniques. Leur rôle consistait dans un premier temps à participer régulièrement à des ateliers afin de relater leurs expériences, en vue de fournir des études de cas et d'exposer des aspects culturels, ethniques et linguistiques à intégrer dans les supports et manuels pédagogiques révisés. Ils ont par la suite révisé les documents rédigés par le groupe de travail chargé de l'élaboration du programme pour s'assurer qu'ils reflétaient bien les divers points de vue et expériences de leurs communautés respectives.

Source: adapté de Smith, M., « Peace, Human Rights and Civic Education in Nepal: Multi-stakeholder collaboration in post-conflict curriculum reform », in *Education for Global Citizenship Education*, Education Above All, Doha, 2012, p. 101–112 ; et UNICEF, « In Practice: Peace, human rights and civic education in primary and secondary school », Intranet de l'UNICEF, 2007.

Étude de cas synoptique 5

COLOMBIE : RETOUR AU BONHEUR

L'UNICEF a lancé son programme « Retour au bonheur » en Colombie en 1996. Conçu pour fournir un soutien psychologique et social d'urgence aux enfants touchés par la guerre civile, ce programme présentait une composante cruciale destinée à impliquer les familles et les communautés dans le processus de relèvement. Les adolescents de la communauté qui se sont portés volontaires dans le cadre de cette initiative sont devenus des « agents » de réadaptation psychosociale. Ils ont reçu une formation à la thérapie par le jeu et ont appris à nourrir la confiance et l'espoir chez les jeunes enfants à travers le jeu, l'art, les marionnettes, les chansons et les contes. Des espaces alternatifs et sûrs ont été ménagés dans les églises, les parcs et sous les arbres pour accueillir des séances de thérapie par le jeu. Des membres de la communauté ont fourni un « sac à rêves » aux jeunes volontaires, contenant des jouets faits main, tels que des poupées de chiffon, des marionnettes et des jouets en bois, ainsi que des livres destinés à étayer le programme. Les adolescents volontaires se sont avérés être des modèles idéaux pour les jeunes enfants. En aidant les plus petits, ils ont à leur tour pu renforcer leur amour-propre et surmonter leur propre détresse. Les parents, les enseignants et les membres de la communauté ont soutenu les adolescents volontaires en créant des groupes d'entraide.

Source : extrait de « Child Friendly Spaces/Environments (CFS/E): An integrated service strategy for emergencies and their aftermath », UNICEF, 2004.

Étude de cas synoptique 6

ÉTAT DE PALESTINE : LE PROGRAMME « WE CARE »

Lors de l'Intifada de 2000-2003, l'UNICEF, en partenariat avec l'association Palestinian Youth Association for Leadership and Rights Activation (Association de la jeunesse palestinienne pour la reconnaissance et la défense des droits), a mis en œuvre un programme de conseil entre pairs destiné aux adolescents, intitulé « We Care ». Des étudiants s'intéressant à la psychologie et à la sociologie ont été recrutés pour prodiguer des conseils et un soutien aux élèves de 58 établissements secondaires de l'État de Palestine. Suite à une formation intensive et très émouvante de huit jours, ils ont tenu des séances individuelles de soutien psychosocial auprès d'adolescents traumatisés par le conflit. Après avoir établi une relation de confiance, les étudiants encourageaient les élèves à évoquer librement des problèmes qui les affectaient. Les conseillers bénévoles ont alors réalisé qu'ils ne pouvaient pas assouvir le besoin de parler des élèves aussi souvent qu'ils l'auraient voulu, à cause de limitations dans leurs déplacements. Ils ont donc créé un service d'assistance téléphonique, en assurant la permanence d'au moins un étudiant et une étudiante bénévoles à tout moment.

Dans la deuxième phase du projet (2002), les adolescents cherchant un soutien psychosocial ont été encouragés à participer à des activités d'expression créative et de développement communautaire. Leurs articles, récits et photographies ont été publiés dans le magazine *Youth Times* (tiré à 100 000 exemplaires). Les participants ont par ailleurs été invités à exprimer leurs points de vue et leurs griefs dans une émission télévisée hebdomadaire pour les jeunes. Par groupes de dix, des adolescents ont également travaillé collectivement sur des projets d'amélioration et de mobilisation de la communauté. En trois ans, le projet pilote « We Care » est devenu un programme pérenne de participation des adolescents au développement communautaire. Tandis que les étudiants bénévoles acquéraient des compétences professionnelles et une expérience pratique, les adolescents en apprenaient davantage sur leurs droits, gagnaient en confiance, en amour-propre et en capacité d'être proactifs, tout en développant un optimisme fondé sur un engagement constructif.

Source : UNICEF, « Adolescent Programming Experiences During Conflict and Post-Conflict », New York, 2004, p. 47-54.

Étude de cas synoptique 7

SRI LANKA : LE BUTTERFLY PEACE GARDEN

Situé dans la province orientale du Sri Lanka, le Butterfly Peace Garden est un espace de guérison et de réconciliation consacré aux enfants victimes de la guerre ou ayant vécu d'autres traumatismes. Son programme régulier, qui s'étend sur neuf mois et repose sur le jeu et les arts, est destiné à 180 enfants de moins de 12 ans issus des écoles des villages environnants (la moitié d'entre eux est Tamoul, l'autre musulmane). Ils bénéficient de trois sessions par semaine par groupe de soixante, filles et garçons mélangés. Les enfants ayant terminé le programme normal ont la possibilité de rejoindre le programme expérimental consacré aux jeunes de 13 à 18 ans, pour réaliser des activités créatives dans le domaine du théâtre et des travaux artistiques communautaires axés sur la coopération. Ce programme s'étend sur neuf mois, à raison de trois séances par mois. Là encore, la moitié des places sont réservées aux Tamouls et l'autre moitié aux musulmans. Le Butterfly Garden organise également des stages de courte durée en régime d'internat à l'intention des enfants et des jeunes venant de villages reculés, ou envoie ses animateurs sur place pour y tenir un stage de quelques jours.

Le site Internet du projet décrit ses activités comme suit : dans le cocon du Butterfly Peace Garden, les enfants de la guerre reçoivent les outils pour favoriser la paix, tandis qu'ils apprennent à créer et à cultiver l'art ensemble, alliés et ennemis réunis. Ils y trouvent un espace pour développer leur esprit et s'orienter, ainsi que des outils pour les aider à prendre leurs repères et à comprendre les nouvelles réalités qui les attendent à l'avenir. Le processus de transformation repose sur l'intégration de l'univers intérieur et extérieur de l'individu. Dans le cadre du principe d'« Earthwork » (travail sur la nature), les enfants apprennent à respecter l'environnement et différentes formes de vie, tout en s'investissant dans les relations au sein de la communauté. La composante « Heartwork » (travail du cœur) leur permet de se concentrer sur leur propre bien-être spirituel et psychologique et sur celui des autres, à travers la contemplation, l'attention, la méditation, ainsi que l'harmonie du corps et de l'esprit grâce à des activités telles que le yoga et le qi gong. Des séances de conseil individuelles sont proposées.

La discipline intitulée « Artwork » (travail artistique) réunit les sphères physiques et métaphysiques en donnant un sens aux expériences vécues dans le « Garden » à travers des processus créatifs. La création d'images et d'histoires joue un rôle très important. Au cours de ces activités, les enfants « re-révent » leur vie et leur avenir, grâce à ce que le Garden appelle « les rêves guérisseurs des enfants victimes de la guerre ». Parmi la palette d'activités créatives organisées figurent la peinture corporelle, la poterie, la fabrication de poupées, le tambour, le jardinage, le dessin, la fabrication de masques, la poésie, la photographie, la création de chansons, la création et la narration de contes, et les arts de la scène, tels que le théâtre rituel et le théâtre de rue.

Source : « The Butterfly Peace Garden », Bratticaloa, Sri Lanka, 2011, <http://butterflypeacegarden.org>, consulté le 3 avril 2014.

Étude de cas synoptique 8

BURUNDI : LES DESSINS D'ENFANTS AU SERVICE DU PLAIDOYER ET DE LA MOBILISATION SOCIALE

En 2007, en vue d'accroître la participation des enfants dans les activités de plaidoyer et de mobilisation sociale, l'UNICEF a organisé un concours de dessin à l'échelle nationale sur le thème de la paix au Burundi. Ce concours s'est déroulé à l'occasion de la Journée de l'enfant africain. L'événement a été annoncé à maintes reprises à la radio, à la fois en français et en kirundi (la langue nationale) pour attirer le plus grand nombre d'enfants possible, aussi bien à l'école qu'en dehors de celle-ci. Parmi les enfants qui ont participé au concours, beaucoup étaient issus de milieux défavorisés et avaient des difficultés à s'exprimer à l'écrit en kirundi. Le concours s'est tenu dans un contexte où les arts ne sont pas systématiquement enseignés dans la plupart des écoles.

Une cinquantaine d'enfants âgés de 5 à 12 ans ont participé au concours à Bujumbura. Celui-ci a été précédé d'un atelier de sensibilisation sur le thème de la paix dirigé par des artistes professionnels, qui ont eu recours à des contes, des chansons, des danses, des images et des jeux de rôle. Les dessins des enfants ont révélé qu'ils étaient bel et bien conscients de la situation difficile que traversait leur pays, et qu'ils rêvaient d'un avenir meilleur. Les plus beaux dessins ont été reproduits à grande échelle sur le mur d'enceinte du bureau de l'UNICEF au Burundi, qui est alors devenu une attraction majeure, baptisée « mur de la paix de l'UNICEF ». Chaque jour, des milliers de personnes, enfants y compris, venaient admirer et commenter les dessins.

Le succès du premier concours a conduit à une seconde édition, toujours en 2007, traitant cette fois-ci de la situation des droits de l'enfant et des solutions pour les enfants du Burundi, et à laquelle ont participé 833 enfants. Ils ont en premier lieu pris part à un concours de dessin à l'échelle provinciale. Les trois gagnants désignés dans chacune des 17 provinces ont ensuite participé au concours national à Bujumbura, qui a débuté par un atelier de deux jours sur la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE). Les enfants ont également rencontré le président du Sénat lors d'une visite de sensibilisation pour discuter de la mise en œuvre de la CDE au Burundi.

Source : extrait du rapport annuel 2007 du bureau de l'UNICEF au Burundi (document interne de l'UNICEF).

Étude de cas synoptique 9

RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE SUR LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Pendant l'année scolaire 2008-2009, les élèves de l'école secondaire de filles J. F. Kennedy à Dakar ont mené une recherche-action participative sur la violence à l'école. Le programme de recherche visait à préparer et protéger les filles contre la violence verbale, physique, sexuelle et psychologique, à sensibiliser les enseignants aux problèmes liés à la violence, et à identifier les activités clés à mettre en œuvre au sein de l'école pour lutter contre cette dernière. La recherche comportait trois volets : l'enseignement axé sur le développement de la capacité des élèves à participer activement ; une étude visant à identifier les causes profondes et les manifestations de la violence dans leur propre milieu ; et un volet d'intervention consistant à mettre au point des plans d'action et à lancer des activités pour résoudre les problèmes détectés au cours de la recherche.

Un groupe de recherche-action a été créé. Il était composé de 20 filles élèves de l'école, 11 enseignants et cinq membres du personnel administratif et a été formé aux méthodes de recherche et de collecte de données. Les membres se sont chargés de mener des enquêtes et d'animer des groupes de discussion. Les données recueillies ont été traitées et analysées, puis les résultats obtenus ont été diffusés par les élèves dans toute l'école. Parmi les plans d'action ébauchés suite à cette recherche figuraient : accroître la sensibilisation par le biais d'un journal et d'un blog spécifiques à l'école ; organiser des formations et des ateliers à l'intention des enseignants et du personnel ; et créer une cellule d'information offrant de la documentation et des conseils relatifs à la violence en milieu scolaire.

Les activités de recherche ont permis de lancer de larges débats dans l'école et, dans une certaine mesure, à la maison, sur la question de la violence. Elles ont mis au jour un certain sentiment de crainte éprouvé par les enseignants de sexe masculin et une réticence au changement des autres membres du personnel. Toutefois, ces obstacles ont été surmontés grâce à un dialogue franc et efficace. Ce projet a eu des effets positifs sur les élèves, notamment une amélioration de leurs aptitudes à la communication et à la présentation. Par ailleurs, chez les filles du groupe de recherche-action, le sentiment d'estime personnelle s'est accru à mesure qu'elles constataient que les autres élèves et les enseignants les considéraient comme des expertes sur le sujet.

Les plans d'action auraient dû être mis en œuvre en septembre 2010, mais ils étaient toujours en suspens en octobre 2010 en raison de changements intervenus au niveau de la direction de l'établissement et de l'absence des financements nécessaires. On ignore l'état d'avancement du projet à l'heure actuelle.

Source : Save the Children, *et al.*, « Trop souvent en silence : prise en charge de la violence en milieu scolaire - Initiatives modèles en Afrique occidentale et centrale », 2010, p. 32-33, www.unicef.org/wcaro/french/VAC_BestPractice_guide_fr.pdf, consulté le 27 mars 2014.

Étude de cas synoptique 10

INITIATIVE « HEALING CLASSROOMS » DU COMITÉ INTERNATIONAL DE SECOURS

En 2004, l'initiative « Healing Classrooms » (Classes curatives) a été lancée sur la base du travail pédagogique mené par le Comité international de secours (CIS) pendant plus de 30 ans dans des pays touchés par des crises et des conflits. Elle est axée sur le rôle central des enseignants dans la création d'un environnement d'apprentissage favorisant le soutien et l'apaisement des élèves. Ils jouent également un rôle clé pour la réadaptation psychosociale, le bien-être, et l'apprentissage social et émotionnel des enfants et des jeunes touchés par les crises.

La formation et l'encadrement que le CIS offre aux enseignants tiennent compte de l'importance de l'expérience, de la motivation et du bien-être de ces derniers. Dans le cadre de cette initiative, des trousseaux à outils ont été créés. Elles comprenaient un cours d'apprentissage en ligne pour former le personnel sur le terrain, tout comme d'autres partenaires locaux et publics, aux principaux concepts à mettre en œuvre ; un guide de l'enseignant et du formateur, visant à aider les enseignants et leurs formateurs à créer des salles de classe curatives et à favoriser le bien-être des élèves ; et un kit de formation multimédia contenant des documents imprimés et du matériel sur DVD, correspondant à un cours de formation des enseignants d'une durée de six jours. Depuis 2004, le CIS travaille auprès de quelque 5 000 enseignants et 400 000 élèves chaque année dans des pays touchés par des conflits aux quatre coins du monde.

Source : adapté de « Overview: The Healing Classrooms approach to education » (le contenu a changé depuis la date de consultation initiale), Comité international de secours, octobre 2013, www.rescue.org/blog/healing-classrooms-helping-kids-cope-after-crisis.

Ressources disponibles en ligne : programme d'apprentissage en ligne de l'initiative « Healing Classrooms », www.healingclassrooms.org et guide du CIS, « Creating Healing Classrooms: Guide for teachers and teacher educators – For field testing », juin 2006, www.rescue.org/sites/default/files/migrated/resources/hci-teachers-guide.pdf, consulté le 27 mars 2014.

Étude de cas synoptique 11

SIERRA LEONE : PROGRAMME DE FORMATION DES ENSEIGNANTS « PROBLÈMES ÉMERGENTS »

En 2008, l'UNICEF a mis au point un programme de formation des enseignants intitulé « Problèmes émergents », en collaboration avec le ministère de l'Éducation de Sierra Leone et les institutions nationales de formation des enseignants. Un groupe de travail constitué d'un large éventail de parties prenantes (y compris le ministère, des organisations non gouvernementales et les directeurs de trois institutions de formation des enseignants) a identifié les problèmes les plus urgents ou « émergents » devant être traités dans le cadre du programme élémentaire de formation des enseignants, compte tenu du fait que le pays se relève d'un conflit. Le groupe a ainsi opté pour les thèmes suivants : les droits de l'homme, la citoyenneté, la paix, l'environnement, la santé reproductive, la toxicomanie, l'égalité des sexes et la gestion des catastrophes. Le programme envisageait également le recours à des méthodes pédagogiques plus interactives. Des sujets tels que la théorie de l'éducation, la gestion de classe et les enseignants vus comme acteurs du changement ont également été abordés. Les supports mis au point sont les suivants : une unité d'enseignement pour chacune des trois années d'études d'enseignant en formation initiale à temps plein ; un cours d'enseignement à distance de trois ans pour les enseignants déjà en poste ; et un cours intensif de formation continue d'une durée de trois semaines. Le projet « Problèmes émergents » s'est appuyé sur le programme d'éducation à la paix de l'INEE.

Source : adapté de « Sierra Leone "Emerging Issues" Teacher Training Programme », Learning for Peace, UNICEF, 28 juillet 2011, www.educationandtransition.org/resources/sierra-leone-emerging-issues-teacher-training-programme (les ressources susmentionnées sont disponibles sur cette page) ; et de « Peace Education », INEE (élaboré et approuvé par l'UNESCO, l'UNHCR, l'UNICEF et l'INEE), www.ineesite.org/en/peace-education, consulté le 27 mars 2014.

Étude de cas synoptique 12

PAYS D'AFRIQUE DE L'OUEST : EFFORTS DE PLAIDOYER DES ENFANTS ET DES JEUNES CONTRE LA VIOLENCE

Le projet Violence contre les Enfants (VAC, *Violence Against Children*), mis en œuvre entre 2008 et 2011 par Save the Children et Plan International, visait à favoriser une large diffusion, au sein de la population jeune, des aidants et des décideurs de l'Afrique de l'Ouest, du contenu et des mécanismes de suivi de l'étude des Nations Unies réalisée sur le sujet. Il avait également pour vocation de promouvoir la participation des enfants et des jeunes aux efforts régionaux et nationaux de plaidoyer pour lutter contre les violences faites aux enfants. Les participants élus parmi les groupes d'enfants et de jeunes existants ont reçu une formation au plaidoyer et ont élaboré des plans en la matière. Au fil du projet, des illustrés élaborés par les enfants ont été distribués aux jeunes et aux adultes de la région d'Afrique de l'Ouest.

Les jeunes se sont investis dans des activités de sensibilisation et ont partagé leurs expériences à travers la radio, le site Internet sur la question de la violence à l'égard des enfants, des rencontres ainsi que des manifestations artistiques et sociales. Certains membres des groupes de jeunes ont aussi participé à des conférences internationales et noué des contacts avec des leaders et décideurs internationaux. Des résultats positifs ont aussi été constatés dans la vie des jeunes et des enfants participants, qui ont acquis des aptitudes leur permettant de briser le cycle de la violence et ont modélisé les comportements positifs pour leurs pairs.

Source : adapté de Save the Children, *et al.*, « Trop souvent en silence : prise en charge de la violence en milieu scolaire - Initiatives modèles en Afrique occidentale et centrale », 2010, www.unicef.org/wcaro/french/VAC_BestPractice_guide_fr.pdf ; et de Plan, « Violence contre les enfants », <http://www.plan-childrenmedia.org/spip.php?rubrique77&vac=1&lang=fr>, consulté le 27 mars 2014.

Annexe 2



Normes et indicateurs relatifs aux écoles amies des enfants pour la consolidation de la paix dans des contextes d'après-conflit

Il est généralement difficile d'obtenir une vision générale précise et factuelle des liens qui existent entre l'éducation, les conflits et la consolidation de la paix (Salm et Schubert 2012 ; UNICEF 2011d, 2012c, 2013a). Cela est dû à un certain nombre de raisons, notamment les suivantes :

- Il existe de multiples interprétations concurrentes, ainsi que certaines ambiguïtés concernant la terminologie et les concepts liés à consolidation de la paix (UNICEF 2011d, 2013b).
- Le recueil systématique de données n'est pas chose facile dans des contextes fragiles et dans les situations de conflit, de même que lorsque les cycles des programmes sont courts, le roulement du personnel fréquent et la mémoire institutionnelle limitée (UNICEF 2011d).
- Les indicateurs couramment utilisés sont axés sur les activités/résultats du programme plutôt que sur ses répercussions sur la consolidation de la paix (UNICEF 2011d, 2013b).
- En matière de consolidation de la paix, les résultats qui sont de nature moins tangible et qualitative (tels que la transformation sociale, la cohésion sociale, la réconciliation et l'établissement de relations) sont difficiles à mesurer objectivement et à quantifier (Search for Common Ground, non daté ; Lederach, Neufeldt et Culbertson 2007 ; UNICEF 2012c).
- Le suivi et l'évaluation des effets complexes à long terme sur la consolidation de la paix sont coûteux et requièrent énormément de ressources (UNICEF 2012c).
- Il est peu probable que les retombées de l'éducation pour la consolidation de la paix puissent toutes être obtenues dans le laps de temps limité qui est associé à un programme à court terme (Salm et Schubert 2012 ; UNICEF 2013b).
- Dans des situations complexes d'après-conflit, il est difficile d'isoler les effets d'un programme spécifique des autres aspects politiques, économiques et sociaux (UNICEF 2012c).

L'« Evaluability Assessment » du programme PBEA (UNICEF 2013b, p. 14) invite à améliorer les indicateurs. Tout en soulignant la nécessité de disposer d'indicateurs susceptibles de refléter les aspects et les concepts clés de la consolidation de la paix, à savoir la cohésion sociale, la résilience et la sécurité humaine, l'évaluation recommande également la création d'indicateurs intermédiaires réalistes. Le Manuel des écoles amies des enfants (2009a) de l'UNICEF prône une « évaluation du processus » qui détermine, entre autres choses, si les écoles ont bien exécuté les interventions. La démarche consistant à mettre l'accent sur les progrès s'accorde avec la philosophie axée sur les processus de l'initiative des écoles amies des enfants et de l'éducation pour la consolidation de la paix.

Normes et indicateurs progressifs des écoles amies des enfants pour la consolidation de la paix

Des exemples variés d'indicateurs associés aux écoles amies des enfants de l'UNICEF ont été examinés dans le cadre de cette étude. Parmi ceux-ci, les normes et indicateurs mis au point par le ministère de l'Éducation des Maldives avec le soutien de l'UNICEF (UNICEF Maldives 2010) ont étayé l'élaboration des normes et indicateurs présentés ci-après. Ainsi, les Maldives ont mis au point 32 « normes de qualité » couvrant les cinq dimensions des écoles amies des enfants. Chaque norme de qualité est associée à des indicateurs qui servent de critères pour effectuer un certain classement au titre de cette norme. Quatre types de notes étaient employées : émerge, progresse, réalise et atteint.

En partant du modèle des Maldives, cette section présente les normes applicables aux écoles amies des enfants pour la consolidation de la paix, suivies d'indicateurs progressifs sur leur état d'avancement, couvrant différentes caractéristiques de ces écoles. Ce processus s'appuie sur le principe de ligne continue, utilisé dans le présent rapport, entre les *éléments qui constituent des lacunes* dans l'éducation amie des enfants, *ceux en latence et ceux ayant un effet sur la consolidation de la paix* (voir section 1.2). Les normes sont classées selon les niveaux suivants : la salle de classe, l'école en tant que communauté, l'école au sein de la communauté, la gouvernance infranationale et nationale. Pour chacun des niveaux, des sources d'informations permettant la vérification et l'obtention de données probantes sont également suggérées.

Il faut souligner que les normes et les indicateurs d'avancement proposés pourront servir à d'autres fins, par exemple en tant que :

1. Instrument heuristique poussant les acteurs de la communauté scolaire à la réflexion quant à la qualité et au niveau de leur travail actuel, et les incitant à l'amélioration continue.
2. Outil de suivi et d'évaluation à l'échelle infranationale et nationale régulièrement utilisé pour savoir si les écoles amies des enfants accordent progressivement plus d'importance à la consolidation de la paix et contribuent par conséquent de plus en plus décisivement aux objectifs et aux résultats de cette consolidation.
3. Outil de discussion dans le cadre de la formation des enseignants, des chefs d'établissement et des responsables de l'éducation.
4. Outil d'examen interne/d'audit de programme permettant aux bureaux de pays de l'UNICEF de concevoir un programme de consolidation de la paix pour les écoles amies des enfants.

Les normes (colonne de gauche) et les indicateurs peuvent être utilisés à la manière d'une liste de contrôle. On peut également avoir recours à une méthode de classement (par exemple, une échelle de type Likert : « 4 – pleinement réalisé » ; « 3 – réalisé dans une large mesure », « 2 – partiellement réalisé », « 1 – peu réalisé », « 0 – pas du tout réalisé ») pour les normes et pour les colonnes « éléments en latence pour la consolidation de la paix » et « éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix ». Ces deux méthodes permettent d'évaluer dans quelle mesure l'école amie des enfants se présente comme une dimension à part entière de la consolidation de la paix : la première plus simplement, la deuxième de manière plus nuancée grâce à un étalonnage plus sensible. Le Manuel des écoles amies des enfants de l'UNICEF (2009a) recommande d'utiliser une échelle de type Likert pour mesurer les progrès au fil du temps.

A. Au niveau de la salle de classe

Normes	Lacunes pour la consolidation de la paix	Éléments en latence pour la consolidation de la paix	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix
<p>A1. Contenu du programme scolaire</p> <p>Des concepts adaptés aux besoins des enfants sont systématiquement intégrés dans le programme scolaire dans l'objectif clair de consolider la paix.</p>	<p>□ Certains aspects du programme traitent explicitement et implicitement des concepts adaptés aux besoins des enfants (droits de l'homme, droits de l'enfant, démocratie, diversité, inclusion, paix et justice sociale, sécurité) mais ne sont pas suffisamment développés ou demeurent trop symboliques.</p>	<p>□ Les aspects pédagogiques des concepts adaptés aux besoins des enfants sont traités dans certains sujets mais il y a un manque systématique d'interconnexion et de renforcement au fil du programme et d'une année sur l'autre.</p> <p>□ Le développement des compétences pratiques est abordé dans le programme, mais sans orientation claire et intentionnelle vers la consolidation de la paix.</p>	<p>□ Les aspects pédagogiques des concepts adaptés aux besoins des enfants leur sont systématiquement transmis à travers les thèmes et les matières de l'ensemble du programme, à chaque niveau scolaire, ainsi que d'une classe à la suivante dans un objectif clair de consolidation de la paix.</p> <p>□ Articulation/traitement/réalisation systématiques et progressifs des acquis, des compétences pratiques et des résultats d'apprentissage comportemental adaptés aux besoins des enfants clairement orientés vers la consolidation de la paix</p>
<p>A2. Concept de citoyenneté et type d'éducation citoyenne</p> <p>Le programme scolaire adapté aux besoins des enfants favorise l'assimilation de la citoyenneté plurielle et parallèle chez les élèves</p>	<p>□ La notion de citoyenneté n'est pas traitée ou est considérée comme acquise ou non « problématisée ».</p> <p>□ Le concept de citoyenneté active n'est pas évoqué.</p>	<p>□ Le programme tient compte de la diversité, la différence, l'inclusivité et la cohésion sociale et les met en valeur dans le cadre de la construction/du relèvement de la nation.</p> <p>□ Le programme encourage la prédisposition démocratique, mais n'offre que des possibilités limitées de pratiquer la citoyenneté active, de manière non critique et relevant d'un statu quo pour la plupart.</p>	<p>□ Le programme invite les élèves à réfléchir à la notion de citoyenneté plurielle et parallèle selon laquelle, outre l'État-nation, l'individu a de multiples autres sources d'identité et loyautés, aussi bien au niveau local que mondial.</p> <p>□ Le programme, l'enseignement et l'apprentissage poussent les élèves à réfléchir aux dilemmes de la citoyenneté plurielle et parallèle, en se détachant par exemple de la pensée unique et des comportements de groupe hégémoniques ou tyranniques en vigueur (esprit civique).</p> <p>□ Le programme favorise l'éthique de la démocratie participative et offre un large éventail de possibilités de pratiquer et d'exercer une citoyenneté active, engagée et critique.</p>
<p>A3. Définition des programmes scolaires</p> <p>Les élèves et les autres parties prenantes locales contribuent à l'élaboration du contenu des programmes scolaires de sorte à les rendre adaptés aux besoins des enfants.</p>	<p>□ Le programme est déjà préparé dans ses moindres détails ; il n'y a pas de marge de manœuvre pour l'adapter au contexte local et aux circonstances sur le terrain.</p>	<p>□ Le programme offre un cadre pédagogique aux enseignants leur permettant de faire participer les élèves à la définition des détails, aux activités et aux supports d'apprentissage.</p>	<p>□ Certaines parties du programme sont ouvertes aux suggestions des élèves qui, aux côtés d'autres acteurs locaux, peuvent contribuer à les parachever en fonction des priorités et des besoins perçus.</p> <p>□ Les élèves et les acteurs communautaires sont représentés dans un forum qui supervise/propose les contenus du programme.</p>
<p>A4. Approche pédagogique</p> <p>Les élèves font l'expérience de plusieurs types de pédagogies actives et centrées sur l'enfant, qui visent à les aider à acquérir un sens moral, une conduite et un comportement favorables à la consolidation de la paix.</p>	<p>□ L'enseignement est fondamentalement une question de transmission du savoir de l'enseignant à l'élève ; l'apprentissage est individualisé et repose sur des manuels.</p>	<p>□ L'apprentissage est actif et centré sur l'enfant. Il est marqué par le travail de groupe interactif auquel l'ensemble de la classe peut participer. Le rôle des manuels est réduit et les élèves accomplissent souvent des projets.</p> <p>□ L'apprentissage et la présentation des leçons passent par une gamme de supports au choix. ►</p>	<p>□ L'apprentissage reste centré sur l'enfant, mais cesse d'être transactionnel pour devenir transformationnel : le côté « actif » de l'apprentissage devient l'apprentissage par l'action, impliquant souvent des expériences sur le terrain, des enquêtes et la participation au changement au sein de l'école et de la communauté.</p> <p>□ L'accent est mis sur le recours à l'imagination pour envisager d'autres modèles de société, d'autres manières de voir le monde, d'autres façons de faire et d'entretenir des relations, tout en développant un « sentiment d'appartenance » vis-à-vis de ces éléments. ►</p>

		<ul style="list-style-type: none"> □ Bien qu'elle soit l'un des piliers de l'approche des écoles amies des enfants, la préoccupation pour le bien-être psychosocial de l'enfant n'est pas systématiquement intégrée dans les programmes ni les activités d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> □ L'apprentissage coopératif (impliquant une interdépendance positive des élèves et un esprit de confiance mutuelle dans leur quête d'apprentissage et dans l'assimilation des connaissances) est un élément récurrent pour favoriser une éthique de la paix. □ Il existe des possibilités de réconciliation structurée et de mise en confiance pour partager les espoirs, les peurs, les mauvais souvenirs et d'autres émotions ainsi que pour traiter les réactions affectives face aux stimuli d'apprentissage. □ Les techniques et les activités destinées à renforcer l'estime de soi sont délibérément et systématiquement incluses dans le processus d'apprentissage.
<p>A5. Engagement vis-à-vis du matériel d'enseignement et d'apprentissage et des médias</p> <p>Le matériel d'enseignement et d'apprentissage est exempt de tout stéréotype négatif. Les élèves acquièrent un esprit critique face aux médias ainsi qu'une aptitude à les utiliser à des fins de consolidation de la paix.</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Le matériel d'enseignement et d'apprentissage (principalement des manuels scolaires non révisés) contient des représentations négatives, évoque « l'ennemi » et présente des images stéréotypées des autres groupes. Ces versions restent incontestées et offrent des récits historiques tendancieux écrits selon le point de vue des groupes dominants. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Les distorsions du matériel d'enseignement et d'apprentissage non révisé sont compensées par la fourniture d'un matériel complémentaire varié, laissant ainsi aux élèves la possibilité de comparer et de confronter les textes. □ Un processus de révision des manuels scolaires et du matériel d'apprentissage est en cours. Il s'appuie sur l'avis d'experts en la matière et d'adultes appartenant aux divers groupes impliqués dans le conflit. 	<ul style="list-style-type: none"> □ L'éducation aux médias axée sur la réflexion critique est un élément clé des programmes d'apprentissage destiné à améliorer la capacité des élèves à décrypter et à déconstruire les informations des médias, pour déceler les jeux de pouvoir intéressés et les techniques de manipulation. □ Les élèves participent au processus de révision des manuels et du matériel d'apprentissage. □ Le matériel d'apprentissage, souvent créé à l'échelle locale, comprend des études de cas portant sur les minorités et exprime les points de vue de ces dernières. □ Les élèves apprennent à utiliser les médias pour promouvoir la consolidation de la paix à l'école et au sein de la communauté.
<p>A6. Orientation temporelle du programme scolaire, de l'enseignement et de l'apprentissage</p> <p>Le programme scolaire, l'enseignement et l'apprentissage adaptés aux besoins des enfants sont orientés vers l'avenir, de sorte à permettre aux élèves d'imaginer plus facilement le changement et d'acquérir les compétences nécessaires pour en devenir acteurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ L'enseignement et l'apprentissage sont plus ou moins définis par une optique rétrospective basée sur les conceptions et les pratiques du passé. 	<ul style="list-style-type: none"> □ L'apprentissage centré sur l'enfant met l'accent sur le présent immédiat et l'expérience de l'élève, mais est parfois limité par le corset d'un programme modelé et influencé par le passé. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Le programme repose sur la dynamique mutuelle qui existe entre le passé, le présent et l'avenir, en montrant comment les perceptions de chaque période affectent celles des autres périodes et en permettant de se tourner vers l'avenir (une perspective qui manquait jusqu'alors). □ Les élèves envisagent des avenir probables, possibles et privilégiés, sur le plan personnel mais aussi mondial. Ils apprennent à anticiper un avenir négatif tout en travaillant pour parvenir à un autre avenir plus positif, et à s'appuyer sur le plaidoyer et les actions en faveur du changement pour parvenir à l'avenir désiré.

Exemples de sources d'informations permettant l'obtention de données probantes et la vérification

- Cadre du programme scolaire/cursus
- Manuels scolaires, plans de cours, matériel d'enseignement et d'apprentissage complémentaire
- Programmes et matériel de formation des enseignants, manuels de l'enseignant
- Observation de la classe
- Auto-évaluation de l'enseignant, observation de l'enseignant par ses pairs
- Auto-évaluation de l'élève et évaluation par ses pairs
- Entretiens, sondages et questionnaires auprès des élèves, des enseignants, des parents et des formateurs
- Entretiens avec le personnel du ministère de l'Éducation chargé à l'échelle nationale et infranationale du programme officiel et de la formation des enseignants
- Politiques nationales, lignes directrices et stratégies sur les programmes scolaires et la pédagogie

B. Au niveau de l'école en tant que communauté

Normes	Lacunes pour la consolidation de la paix	Éléments en latence pour la consolidation de la paix	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix
<p>B1. Conseil d'élèves</p> <p>Le conseil d'élèves est géré de manière démocratique par les élèves. Il traite les injustices au niveau de l'école et de la communauté ainsi que d'autres questions liées aux conflits.</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ Il n'existe aucun organe de représentation des élèves à l'école. □ Il existe un conseil d'élèves symbolique, mais il n'a pas de mandat démocratique précis ; il se réunit de façon irrégulière et sa fonction n'est pas clairement définie. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Il existe un conseil ou un parlement des élèves, qui réunit les délégués élus dans chaque classe ou chaque niveau. □ Le conseil/parlement se réunit régulièrement selon un calendrier bien défini. □ Les réunions sont plus ou moins supervisées par les enseignants mais laissent aux élèves le loisir d'échanger des avis et des propositions, ainsi que de les voter. □ Le mandat du conseil est, pour l'essentiel, limité à l'organisation des manifestations et festivités sociales, des activités périscolaires et des tâches que les élèves effectuent dans le cadre de l'école. □ Les décisions sont transmises au chef d'établissement qui les accepte ou les rejette. □ Au-delà de la procédure de vote, la plupart des élèves ne sont pas actifs du point de vue démocratique. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Les différents groupes engagés dans le conflit passé sont représentés grâce à différentes formes d'élection. □ Les filles et les garçons sont représentés sur un pied d'égalité. □ Les réunions sont animées par les élèves eux-mêmes. Les enseignants jouent le rôle d'observateurs et de conseillers ; ils offrent leur soutien s'ils sont invités à le faire. □ L'ordre du jour est défini par les délégués des élèves en fonction des questions soulevées et des propositions émises par leurs camarades, sans aucune restriction. □ Le conseil/parlement a notamment pour vocation de débattre et d'élaborer des propositions quant aux problèmes, aux injustices et aux conflits existants au sein de l'école et dans la communauté au sens large, y compris les tensions et conflits entre les groupes, ainsi qu'entre le personnel et les élèves. □ Les décisions du conseil sont prises au sérieux et traitées avec respect, ouvertement, par le chef d'établissement et les enseignants. Elles sont soumises à d'autres organes de l'école pour examen.



<p>B2. Other student B2. Autres types de représentation des élèves</p> <p>Les mécanismes de gestion de l'école (par exemple, conseil d'établissement, comité de gestion de l'école) veillent à la participation effective des délégués des élèves.</p>	<p>□ Les élèves ne sont pas représentés dans d'autres organes officiels de l'école ou de la communauté.</p>	<p>□ Les représentants du conseil ou du parlement des élèves assistent au conseil d'établissement ou au comité de gestion de l'école, mais y jouent un rôle plus ou moins limité, consistant à commenter ou à argumenter les points relevant du mandat restreint du conseil d'élèves.</p>	<p>□ Les représentants du conseil ou du parlement des élèves assistent au conseil d'établissement ou au comité de gestion de l'école, avec pour vocation de signaler les problèmes, les conflits et les tensions survenant dans le cadre de la vie scolaire, des relations avec le personnel, du programme scolaire, du bâtiment de l'école et des relations entre l'école et la communauté, tout en émettant des propositions.</p> <p>□ Les élèves ont une présence similaire au sein du conseil scolaire communautaire.</p> <p>□ Des groupes d'élèves spécialement créés pour traiter d'un sujet précis ont le droit d'être entendus par le conseil d'établissement et le conseil scolaire communautaire.</p>
<p>B3. Forums et réunions</p> <p>Il existe des réunions et des forums animés par les élèves, où sont abordés les problèmes les plus urgents à leurs yeux.</p>	<p>□ Il n'existe aucun forum à l'échelle de la classe, du niveau scolaire ou de l'ensemble de l'école permettant aux élèves de se rencontrer de façon informelle et d'échanger ouvertement leurs opinions sur les sujets qui les préoccupent.</p>	<p>□ Un nombre limité de forums dirigés par les enseignants à l'échelle de la classe, du niveau scolaire ou de l'ensemble de l'école a lieu chaque année. Les élèves sont alors invités à s'exprimer sur les sujets qui les préoccupent. Ces forums n'ont pas force de décision.</p>	<p>□ L'école favorise la création d'une culture dans laquelle les forums informels, participatifs et spontanés des élèves sont la norme pour déterminer et diagnostiquer les problèmes, exprimer des opinions, partager des informations, énoncer les priorités et (avec le soutien et la contribution des enseignants et d'autres acteurs) définir la mobilisation et les actions des élèves face à un cas concret.</p>
<p>B4. Actions des élèves</p> <p>L'école amie des enfants encourage les projets et les actions de consolidation de la paix menés par les élèves au sein de l'école et de la communauté.</p>	<p>□ Les élèves ne semblent pas avoir la possibilité de s'investir dans l'apprentissage par l'action en faveur du plaidoyer et du changement.</p>	<p>□ Le droit des enfants à participer est reconnu mais, dans la pratique, il est restreint à des domaines non controversés et non problématiques de la vie scolaire et communautaire (par exemple, tâches subalternes, événements sociaux).</p>	<p>□ La culture de participation des élèves s'étend à l'apprentissage social, aux relations entre les groupes, à la gestion des conflits, à la prévention de la violence et aux relations scolaires et communautaires.</p> <p>□ Les projets de changement au sein de l'école et de la communauté à l'initiative des élèves sont encouragés et soutenus de manière constructive et créative.</p> <p>□ La participation des élèves entraîne la création de liens et la collaboration avec les différents groupes de la communauté, des agences et des organisations extérieures à l'école, des entreprises locales, l'administration locale et des réseaux d'écoles.</p>
<p>B5. Clubs scolaires</p> <p>Les élèves participent activement aux clubs scolaires ayant pour vocation/objectif de consolider la paix.</p>	<p>□ Les élèves n'ont aucune possibilité d'exercer leur droit à la liberté de réunion et d'expression en dehors des heures de classe.</p>	<p>□ Les élèves exercent leur droit à la participation à travers des clubs périscolaires, répondant pour la plupart à l'initiative des enseignants et consacrés à des activités sportives et de loisirs.</p>	<p>□ L'école cultive l'esprit d'initiative chez ses élèves, qui sont encouragés à créer leurs propres clubs et ont les moyens de le faire.</p> <p>□ L'animation des clubs par les enseignants est orientée vers la consolidation de la paix. Ils ont par exemple recours aux compétitions sportives (susceptibles de déclencher des désaccords) pour favoriser la médiation et la résolution des conflits, ainsi que la réconciliation.</p> <p>□ Les activités des clubs sportifs et de loisirs sont délibérément promues en tant que vecteurs de compréhension mutuelle et de création de liens d'amitié.</p>



<p>B6. Codes de conduite scolaires</p> <p>Des codes de conduite scolaires incluant les principes de la consolidation de la paix sont élaborés et mis en œuvre avec la participation active des élèves.</p>	<p>□ Le code de conduite (ou « règlement intérieur ») est mis au point par les intervenants adultes de l'école, sans consulter les élèves.</p>	<p>□ Un code de conduite pour la communauté scolaire est élaboré et régulièrement révisé en consultation avec les élèves. Le code est affiché aux portes de l'école et dans chaque salle de classe. Il est régulièrement cité dans les réunions et autres rassemblements.</p> <p>□ En règle générale, ce sont les enseignants qui se chargent de punir les infractions au code de conduite.</p>	<p>□ Un code de conduite pour la communauté scolaire, faisant explicitement mention des principes de la consolidation de la paix, est élaboré en consultation avec les élèves et fréquemment affiché et cité.</p> <p>□ Il existe des processus permettant aux élèves de jouer un rôle actif en ce qui concerne le respect, la mise en œuvre et la modification du code de conduite.</p> <p>□ Des mécanismes de jugement par les pairs sont en place pour faire appliquer la discipline entre les élèves. Les pairs peuvent décider du dédommagement à appliquer en cas de préjudice ou de délit.</p>
<p>B7. Règlement des conflits entre les élèves</p> <p>Les processus de médiation par les pairs fonctionnent parfaitement à l'école et les élèves sont habilités à résoudre leurs conflits interpersonnels et intergroupes paisiblement au sein de l'école et de la communauté.</p>	<p>□ Seuls les enseignants se chargent de régler et de sanctionner les conflits entre élèves.</p>	<p>□ Il existe des groupes de médiation par les pairs chez les élèves, mais ils jouent un rôle insuffisant au regard des besoins de médiation ; leur faible ampleur et leur place réduite dans l'infrastructure scolaire ne suffisent pas à en faire un élément important de la vie à l'école.</p>	<p>□ Les processus de médiation par les pairs fonctionnent parfaitement chez les élèves ; ils sont bien organisés et jouent un rôle important au sein de l'école.</p> <p>□ Les membres du groupe de médiation par les pairs assurent la formation d'autres élèves (généralement plus jeunes) en vue d'en faire des médiateurs à leur tour.</p> <p>□ Les membres du groupe de médiation par les pairs et les élèves formés à cette fin jouent un rôle de médiateurs au sein de la communauté.</p>
<p>B8. Environnement physique</p> <p>L'école amie des enfants garantit la participation des intervenants, enfants et adultes, à la prise de décisions relatives à la création d'un environnement scolaire sûr, protecteur et favorable à la paix.</p>	<p>□ Les élèves ne participent pas au développement ni à l'entretien de l'environnement physique de l'école.</p>	<p>□ Les intervenants adultes de l'école et de la communauté sont consultés au sujet de l'emplacement du site, de sa construction, de sa restauration et de sa rénovation.</p> <p>□ Le rôle des élèves se limite à de simples tâches d'entretien de l'école, attribuées par les adultes.</p>	<p>Plusieurs intervenants de l'école/la communauté (y compris les élèves) issus de communautés divisées font part de leurs idées et de leurs suggestions aux architectes, concepteurs, ingénieurs et autres professionnels concernés, au sujet de la conception, du développement et de l'entretien d'un environnement scolaire physique sûr.</p> <p>□ En travaillant avec des membres de la communauté, les élèves créent des peintures murales, des œuvres d'art et des objets sur le thème de la paix et/ou créent et entretiennent un jardin de la paix à l'école, en tant qu'espace de réflexion, d'échange et de partage.</p> <p>□ La disposition des chaises et des meubles dans la classe encourage une interaction optimale entre les élèves (par exemple : tables positionnées de manière à permettre le travail de groupe, zones pourvues de tapis pour les discussions informelles).</p> <p>□ L'école dispose d'un espace physique dédié à l'apprentissage de la paix, comme une salle de la paix, un centre pour la paix, un jardin de la paix.</p>



<p>B9. Culture et climat de non-violence à l'école</p> <p>L'école amie des enfants propose des tribunes et des mécanismes permettant de favoriser une culture et un climat de non-violence.</p>	<p>□ Les préoccupations des élèves concernant les incidents violents et la sécurité sont passées sous silence ou ne sont pas reconnues.</p>	<p>□ Il existe des tribunes, procédures et/ou mécanismes sécuritaires permettant aux élèves de signaler des menaces physiques et psychologiques, des incidents violents et des problèmes de sécurité.</p>	<p>□ Les élèves sont familiarisés à l'utilisation de méthodes de consolidation de la paix entre enfants : réunions en cercle, jurys de pairs et médiation par les pairs.</p> <p>□ Les élèves jouent un rôle de mobilisation clé pour promouvoir la culture et un climat de non-violence à l'école.</p>
<p>B10. Culture et climat inclusifs à l'école</p> <p>L'école amie des enfants veille à l'instauration d'une culture et d'un climat inclusifs à l'école, en appliquant une optique inclusive et proactive en matière de diversité.</p>	<p>□ L'école cherche et inscrit les enfants non scolarisés qui sont vulnérables, marginalisés ou appartiennent à des minorités, sans prendre dûment en considération leur identité culturelle dans la vie scolaire et dans l'apprentissage.</p>	<p>□ L'école favorise de manière proactive un sentiment d'appartenance chez les enfants de différents groupes à travers des célébrations culturelles (par exemple : histoires, objets, musique, danse).</p>	<p>□ Le principe d'inclusivité proactive est élargi au programme scolaire, dans lequel des espaces sont ménagés pour permettre aux groupes vulnérables et marginalisés, ainsi qu'aux minorités, de faire entendre leur voix, de raconter leur histoire et leurs expériences, qui ne s'inscrivent pas dans la lignée de ce programme.</p> <p>□ Les tensions, les griefs et les malentendus résultant du partage de récits sont repris dans les processus de résolution des conflits et de réconciliation auxquels participent des adultes appartenant aux communautés qui ont subi le conflit.</p>
<p>B11. Auto-évaluation de l'école et planification de l'amélioration</p> <p>L'analyse des risques de conflits vient étayer l'auto-évaluation de l'école. Les élèves jouent un rôle actif dans l'auto-évaluation et dans la planification de l'amélioration.</p>	<p>□ Il n'existe aucun processus d'auto-évaluation ni d'amélioration au sein de l'école.</p>	<p>□ Les élèves n'ont qu'un rôle consultatif dans les processus d'auto-évaluation de l'école et de planification de l'amélioration.</p>	<p>□ Les élèves jouent un rôle actif dans le déroulement de l'auto-évaluation de l'école, ainsi que dans la conception et la mise en œuvre des plans d'amélioration.</p> <p>□ L'analyse des risques de conflit fait partie intégrante des outils et des cadres d'auto-évaluation de l'école.</p>
<p>B12. Suivi et évaluation (S&E)</p> <p>L'école amie des enfants garantit la participation active et significative des élèves à toutes les étapes de suivi et d'évaluation (S&E).</p>	<p>□ Les élèves n'ont pas voix au chapitre dans les procédures et résultats du S&E.</p>	<p>□ On consulte les élèves lors du S&E par le biais de sondages et d'entretiens élaborés et dirigés par des adultes.</p>	<p>□ Les élèves ont la possibilité de contribuer au développement des outils de S&E (y compris les éléments d'analyse de situation de conflit) et à la mise en œuvre du S&E par le biais d'une collecte et d'une analyse de données, par exemple.</p> <p>□ Les élèves donnent leur avis sur les conclusions du S&E.</p> <p>□ En fonction des conclusions du S&E en ce qui a trait au conflit, les élèves prennent des mesures vis-à-vis des questions et des problèmes liés à la consolidation de la paix.</p>

Exemples de sources d'informations permettant l'obtention de données probantes et la vérification

- Énoncé de la mission et de la vision de l'école, politique de l'école
- Structure organisationnelle de l'école
- Codes de conduite de l'école
- Auto-évaluations de l'école, plans d'amélioration de l'école, plans d'action de l'école
- Acte de création, comptes rendus, notes, procédures et déclarations du conseil d'élèves, du conseil d'établissement et d'autres forums et clubs scolaires
- Journal des activités du conseil d'élèves, des forums et des clubs
- Auto-évaluation du personnel
- Entretiens et sondages à base de questionnaires auprès des élèves, des enseignants, des chefs d'établissement et des parents

C. Au niveau de l'école au sein de la communauté

Normes	Lacunes pour la consolidation de la paix	Éléments en latence pour la consolidation de la paix	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix
<p>C1. Degré d'implication des parents et de la communauté, et qualité de leur engagement</p> <p>L'école amie des enfants favorise la participation active des parents et des membres de la communauté, issus de tous les milieux, à la prise de décisions pour créer une école et une communauté sûres, protectrices et favorables à la paix.</p>	<p>□ Il existe des mécanismes officiels de consultation et de collaboration entre l'école, les parents et/ ou la communauté (par exemple, associations parents-professeurs, comité de gestion de l'école, conseil d'école), mais la contribution parentale/communautaire se limite essentiellement à un soutien financier ou autre, à la demande de l'école.</p>	<p>□ Il existe des mécanismes officiels de consultation et de collaboration entre l'école, les parents et/ ou la communauté pour déterminer le degré et la nature de la participation des parents à la vie scolaire.</p> <p>□ Les représentants de parents s'investissent activement dans les affaires scolaires, mais la plupart des groupes demeurent inactifs ou sont sous-représentés.</p>	<p>□ Il existe une culture d'inclusion, assortie de mécanismes adéquats pour veiller à ce que tous les groupes soient représentés dans les organes de liaison entre l'école et la communauté.</p> <p>□ Les parents issus de tous les milieux sont invités à participer aux processus de prise de décision de l'école, notamment en ce qui concerne la sécurité à l'école et la coexistence pacifique des différents groupes.</p> <p>□ Les parents et les autres membres de la communauté, issus de tous les milieux, travaillent aux côtés des élèves sur des projets d'action visant à renforcer les liens communautaires et à favoriser la résilience de la communauté.</p> <p>□ L'école dispose de mécanismes et de moyens pour transmettre et appliquer les connaissances et l'expérience des parents et de la communauté dans le cursus d'apprentissage des élèves.</p>
<p>C2. Participation des élèves dans la communauté</p> <p>Les élèves participent activement aux initiatives de consolidation de la paix au sein de la communauté à travers des enquêtes et des activités.</p>	<p>□ L'école ne ménage pas d'espaces et de possibilités de participation des élèves au sein de la communauté.</p>	<p>□ L'école reconnaît l'importance de l'apprentissage communautaire chez les élèves et fournit le soutien nécessaire pour le favoriser.</p> <p>□ Les élèves participent à des initiatives communautaires organisées par des adultes.</p>	<p>□ Les élèves organisent eux-mêmes des activités communautaires principalement destinées à favoriser l'inclusivité, la cohésion sociale et la résilience de la communauté.</p> <p>□ Les activités de consolidation de la paix menées par les élèves au sein de la communauté ne sont pas <i>externes au</i> programme scolaire ; elles sont bel et bien <i>intégrées dans</i> celui-ci.</p> <p>□ Des élèves d'origines diverses travaillent en étroite collaboration dans le cadre de partenariats communautaires reposant sur des enquêtes et sur l'action. Leur rôle consiste à <i>analyser</i> les situations de conflit et les risques, à <i>concevoir</i> et à <i>mettre en œuvre</i> des initiatives en faveur de la paix, à <i>informer</i> des risques de conflit, à <i>mobiliser</i> la communauté dans le cadre d'initiatives de résilience face aux conflits et/ou à <i>créer</i> des réseaux sociaux et du capital social.</p> <p>□ Les élèves font la promotion de la paix à travers la production créative de médias et l'utilisation des médias sociaux.</p>
<p>C3. Degré d'intégration entre l'école et la communauté</p> <p>L'école amie des enfants fait office de carrefour communautaire en ce qui concerne la sécurité de l'environnement et de la communauté.</p>	<p>□ Les mécanismes, canaux et espaces d'intégration entre l'école et la communauté ne sont pas développés.</p>	<p>□ Il existe des liens officiels entre l'école et la communauté, mais la communication est limitée et généralement à sens unique (par exemple, l'école demande le soutien de la communauté), tandis que la relation n'est pas réciproque.</p>	<p>□ L'école détient le statut de carrefour communautaire pour toutes les questions ayant trait à l'environnement et à la sécurité de la communauté. Elle offre une tribune et un espace inclusifs pour le dialogue, la réconciliation et la collaboration entre des groupes opposés de la communauté. Elle se charge d'orchestrer les activités de consolidation de la paix et de la résilience, dans lesquelles les élèves jouent le rôle d'ambassadeurs et de catalyseurs.</p>

Exemples de sources d'informations permettant l'obtention de données probantes et la vérification

- Comptes rendus et notes des réunions
- Dossiers et récits retraçant la participation des parents et de la communauté, ainsi que la participation des élèves au sein de la communauté
- Entretiens, sondages et questionnaires auprès des élèves, des enseignants, des chefs d'établissement, des parents et des membres de la communauté
- Exemples de médias/médias sociaux créés par les élèves
- Accords écrits de partenariat entre l'école et la communauté

D. Au niveau de la gouvernance nationale et infranationale

Normes	Lacunes pour la consolidation de la paix	Éléments en latence pour la consolidation de la paix	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix
<p>D1. Cadre et politique nationale</p> <p>La politique nationale et le cadre relatifs aux écoles amies des enfants comprennent des objectifs précis de consolidation de la paix.</p>	<p>□ Les écoles amies des enfants ne sont pas reconnues ou ne sont pas considérées comme une priorité par le gouvernement national.</p>	<p>□ Les principes, normes et indicateurs relatifs aux écoles amies des enfants, définis à l'échelle nationale, sont intégrés dans la politique du gouvernement, sa stratégie et ses lignes directrices.</p>	<p>□ Les principes, normes, politiques et indicateurs structurels relatifs aux écoles amies des enfants, définis à l'échelle nationale, énoncent clairement les objectifs de consolidation de la paix, comme la cohésion sociale, l'inclusivité, la démocratie participative, le renforcement de la résilience et la sécurité humaine.</p>
<p>D2. Analyse de situation</p> <p>L'analyse de situation est étayée par l'analyse des conflits. Des intervenants de divers horizons, enfants et adultes, y participent.</p>	<p>□ Le gouvernement conçoit des interventions sur les écoles amies des enfants, mais sans effectuer d'analyse sur la situation du secteur de l'éducation ni d'analyse des conflits.</p>	<p>□ L'analyse de la situation du secteur de l'éducation étaye l'orientation et la planification des écoles amies des enfants.</p>	<p>□ Les composantes de l'analyse des conflits sont clairement intégrées dans le processus et les outils de l'analyse de situation nationale.</p> <p>□ L'analyse de situation est menée à bien avec la participation de plusieurs groupes d'intervenants, y compris différentes communautés.</p> <p>□ Il existe différents moyens d'inclure la contribution des élèves dans le processus d'analyse de la situation nationale (y compris les analyses de conflits).</p>
<p>D3. Approches multisectorielle, multiniveau et partenariale</p> <p>L'administration a recours à une approche multisectorielle, multiniveau ou partenariale pour élaborer et mettre en œuvre la politique et le cadre de consolidation de la paix dans les écoles amies des enfants.</p>	<p>□ Les approches multisectorielle, multiniveau et/ou partenariale pour les écoles amies des enfants ne sont pas suffisamment développées.</p>	<p>□ Il existe des approches multisectorielle, multiniveau et/ou partenariale visant à renforcer l'éducation amie des enfants, mais elles n'énoncent pas les objectifs de consolidation de la paix.</p>	<p>□ Un cadre stratégique national de consolidation de la paix à travers les écoles amies des enfants est mis au point par le biais d'une consultation multisectorielle ainsi que d'une consultation auprès des partenaires stratégiques.</p> <p>□ Il existe des approches multisectorielle, multiniveau et partenariale visant à renforcer l'éducation amie des enfants pour la consolidation de la paix, et ces approches ont fait leurs preuves.</p>

<p>D4. Développement professionnel</p> <p>Il existe des possibilités de perfectionnement professionnel régulier et continu en matière d'éducation pour la consolidation de la paix.</p>	<p>□ La formation des enseignants et des directeurs des écoles amies des enfants est majoritairement assurée par le biais d'événements ponctuels, sans suivi ni mécanisme de renforcement.</p>	<p>□ La formation des enseignants est axée sur le renforcement de leurs capacités à favoriser une éducation centrée sur l'enfant.</p> <p>□ Au-delà des aspects pédagogiques, la formation met l'accent sur l'auto-évaluation de l'école, la planification de l'amélioration de l'école et les formes de discipline alternatives n'impliquant pas de châtiments corporels.</p> <p>□ Il existe un mécanisme de suivi et de renforcement de la formation des enseignants et des chefs d'établissement.</p>	<p>□ Les enseignants bénéficient d'une formation (initiale et en poste) systématique et continue dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - droits de l'homme, participation démocratique, cohésion sociale, résolution des conflits et identités citoyennes multiples ; - procédures et méthodes de négociation du programme scolaire avec les élèves ; - facilitation de l'apprentissage coopératif, l'apprentissage socio-émotionnel et l'apprentissage axé sur l'avenir ; - traitement du matériel d'enseignement et d'apprentissage aux contenus tendancieux ; - manières de développer l'esprit critique des élèves vis-à-vis des médias et de la politique ; - facilitation d'un apprentissage orienté vers l'action scolaire et communautaire.
<p>D5. Équipe nationale</p> <p>Une équipe nationale chargée des écoles amies des enfants applique les principes de diversité et d'inclusion.</p>	<p>□ Il n'existe pas d'équipe nationale chargée de gérer les projets d'éducation amie des enfants.</p>	<p>□ Les membres de l'équipe nationale sont tous des représentants officiels du gouvernement.</p>	<p>□ Les différents groupes du pays sont représentés au sein de l'équipe nationale, notamment les groupes ethniques, les hommes et les femmes, et la jeune génération.</p>
<p>D6. Suivi et évaluation (S&E)</p> <p>Le processus national de S&E des écoles amies des enfants passe en revue leurs effets sur la consolidation de la paix. Différents intervenants sont inclus dans le processus de S&E.</p>	<p>□ Les mécanismes, les outils et les pratiques systématiques de collecte de données liés au S&E ne sont pas suffisamment développés.</p>	<p>□ Des mécanismes et des outils systématiques de S&E sont conçus et mis en œuvre à l'échelle nationale.</p>	<p>□ L'équipe nationale de S&E comprend des représentants de plusieurs groupes au sein du pays.</p> <p>□ Les instruments de S&E nationaux, à la fois qualitatifs et quantitatifs, présentent une composante avérée de consolidation de la paix, étayée par les analyses des conflits et traitant de la cohésion sociale, de la réconciliation, de l'esprit démocratique, du renforcement de la résilience et de la sécurité humaine</p>

Exemples de sources d'informations permettant l'obtention de données probantes et la vérification

- Politique, stratégie et lignes directrices nationales relatives à l'éducation et l'école amie des enfants
- Protocoles d'entente et de partenariat des écoles amies des enfants
- Description écrite des rôles et des responsabilités de l'équipe nationale chargée des écoles amies des enfants
- Programme d'enseignement/de formation des enseignants/chefs d'établissement des écoles amies des enfants, et matériel pédagogique associé
- Entretiens, sondages et questionnaires auprès du personnel du ministère de l'Éducation, des formateurs, du personnel relevant de secteurs autres que celui de l'éducation et des organisations partenaires
- Outils et rapports de S&E

Indicateurs et moyens de vérification applicables aux écoles amies des enfants pour la consolidation de la paix : exemples du cadre régissant les résultats du programme PBEA

Cette sous-section illustre la manière dont les indicateurs de progrès proposés dans les tableaux ci-dessus peuvent être appliqués au cadre régissant les résultats du programme PBEA, concrètement au résultat global n° 3 (développement des capacités individuelles et communautaires) : renforcement de la capacité des enfants, parents, enseignants et membres de la communauté à prévenir, réduire et faire face aux conflits et à promouvoir la paix (UNICEF 2013c, p. 14).

Deux exemples sont fournis ci-dessous. Il est prévu que ce modèle soit approfondi au niveau du pays pour tenir compte des circonstances locales et des contextes spécifiques, de sorte que le nombre d'indicateurs et les moyens de vérification soient réalistes et gérables.

B1. Conseil d'élèves – géré de manière démocratique par les élèves, il traite les injustices au niveau de l'école et de la communauté, ainsi que les problèmes liés à la consolidation de la paix.				
Lacunes pour la consolidation de la paix	Éléments en latence pour la consolidation de la paix	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix	Indicateurs	Moyens de vérification*
<ul style="list-style-type: none"> □ Il n'existe aucun organe de représentation des élèves à l'école. □ Il existe un conseil d'élèves symbolique, mais il n'a pas de mandat démocratique précis ; il se réunit de façon irrégulière et sa fonction n'est pas clairement définie. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Il existe un conseil ou un parlement des élèves, composé de délégués élus dans chaque classe ou chaque niveau. □ Le conseil/parlement se réunit régulièrement selon un calendrier bien défini. □ Les réunions sont plus ou moins supervisées par les enseignants mais laissent aux élèves le loisir d'échanger des avis et des propositions, ainsi que de les voter. □ Le mandat du conseil est, pour l'essentiel, limité à l'organisation des manifestations et festivités sociales, des activités périscolaires et des tâches que les élèves effectuent dans le cadre de l'école. □ Les décisions sont transmises au chef d'établissement qui les accepte ou les rejette. □ Au-delà de la procédure de vote, la plupart des élèves ne sont pas actifs du point de vue démocratique. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Les différents groupes engagés dans le conflit passé sont représentés grâce à différentes formes d'élection. □ Les filles et les garçons sont représentés sur un pied d'égalité. □ Les réunions sont animées par les élèves eux-mêmes. Les enseignants jouent le rôle d'observateurs et de conseillers ; ils offrent leur soutien s'ils sont invités à le faire. □ L'ordre du jour est défini par les délégués des élèves en fonction des questions soulevées et des propositions émises par leurs camarades, sans aucune restriction. □ Le conseil/parlement a notamment pour vocation de débattre et d'élaborer des propositions quant aux problèmes, aux injustices et aux conflits existants au sein de l'école et dans la communauté au sens large, y compris les tensions et conflits entre les groupes, ainsi qu'entre le personnel et les élèves □ Les décisions du conseil sont prises au sérieux et traitées avec respect, ouvertement, par le chef d'établissement et les enseignants. Ces décisions sont soumises à d'autres organes de l'école pour examen. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Existence d'un conseil d'élèves (oui/non) ➢ Élection démocratique pour élire les membres du conseil d'élèves (oui/non) ➢ Nombre d'élèves (garçons/filles) au sein du conseil d'élèves ➢ Fréquence des réunions du conseil d'élèves (mensuelle/annuelle) ➢ Nombre d'élèves (garçons/filles) participant activement aux activités du conseil d'élèves ➢ Rôles des enseignants dans le conseil d'élèves ➢ Degré d'importance pour la consolidation de la paix des débats, événements et activités organisés par le conseil d'élèves ➢ Degré d'influence du conseil d'élèves dans la prise de décision de l'école ➢ Degré d'influence du conseil d'élèves dans la cohésion sociale au niveau scolaire et communautaire 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Enquête/entretien auprès du chef d'établissement ➢ Acte de création ➢ Documents du conseil d'élèves (par exemple : comptes rendus, procédures et déclarations) ➢ Entretiens collectifs avec les enseignants ➢ Entretien collectif avec les membres du conseil d'élèves ➢ Sondage auprès des élèves ➢ Groupe de discussion avec les parents et les membres de la communauté

*Les moyens de vérification suggérés peuvent être appliqués aux différents indicateurs proposés dans la colonne de gauche selon le contexte local. Ainsi, les indicateurs et moyens de vérification indiqués dans ce tableau ne fonctionnent pas nécessairement par paires.

B7. Règlement des conflits chez les élèves – les processus de médiation par les pairs fonctionnent parfaitement à l'école et les élèves sont habilités à résoudre leurs conflits interpersonnels et intergroupes paisiblement au sein de l'école et de la communauté.

Lacunes pour la consolidation de la paix	Éléments en latence pour la consolidation de la paix	Éléments ayant un effet sur la consolidation de la paix	Indicateurs	Moyens de vérification
<p>□ Seuls les enseignants se chargent de régler et de sanctionner les conflits entre élèves.</p>	<p>□ Il existe des groupes de médiation par les pairs chez les élèves, mais ils jouent un rôle insuffisant au regard des besoins de médiation ; leur faible ampleur et leur place réduite dans l'infrastructure scolaire ne suffisent pas à en faire un élément important de la vie à l'école.</p>	<p>□ Les processus de médiation par les pairs fonctionnent parfaitement chez les élèves ; ils sont bien organisés et jouent un rôle important au sein de l'école.</p> <p>□ Les membres du groupe de médiation par les pairs assurent la formation d'autres élèves (généralement plus jeunes) en vue d'en faire des médiateurs à leur tour.</p> <p>□ Les membres du groupe de médiation par les pairs et les élèves formés à cette fin jouent un rôle de médiateurs au sein de la communauté</p>	<p>➤ Existence de groupes de médiation par les pairs à l'école (oui/non)</p> <p>➤ Nombre de conflits entre élèves à l'école (par mois/par an)</p> <p>➤ Nombre d'élèves (garçons/filles) formés pour participer aux groupes de médiation par les pairs à l'école</p> <p>➤ Nombre d'enseignants (hommes/femmes) formés pour soutenir les groupes de médiation par les pairs des élèves</p> <p>➤ Nombre de conflits entre élèves gérés par les groupes de médiation par les pairs</p> <p>➤ % d'élèves (garçons/ filles) ayant eu recours aux processus de médiation par les pairs pour résoudre un conflit entre élèves</p> <p>➤ Nombre d'élèves (garçons/ filles) ayant joué un rôle de médiation au sein de la communauté</p> <p>➤ % d'élèves ciblés (garçons/ filles) ayant fait preuve d'une attitude et d'un comportement positifs dans la gestion des conflits interpersonnels et intergroupes à l'école et au sein de la communauté</p>	<p>➤ Sondage auprès des chefs d'établissement</p> <p>➤ Sondage auprès des élèves</p> <p>➤ Comptes rendus des groupes de médiation par les pairs</p> <p>➤ Entretiens collectifs avec les membres des groupes de médiation par les pairs</p> <p>➤ Entretiens collectifs avec les élèves ayant eu recours au processus de médiation par les pairs</p> <p>➤ Entretien avec les enseignants</p> <p>➤ Entretiens collectifs avec les parents et les membres de la communauté</p>



“

Education is, quite simply,
peacebuilding by another
name. It is the most effective
form of defense spending
there is.

”

– *Kofi Annan*



For more information, please contact
Education Section
Programme Division
UNICEF
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, USA

Websites: <http://learningforpeace.unicef.org>
<http://www.unicef.org>